



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zeitung lesen in der Schule“

Verfasserin

Mag. Birgit Lasser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Uf. Deutsch Uf. Psychologie und Philosophie

Betreuerin / Betreuer: Dr. Mag. Stefan Krammer

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteiler/-in zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Danksagung

Mein Dank gilt allen Personen, die auf ihre Weise einen Teil zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, insbesondere danke ich

Dr. Mag. Stefan Krammer für die Annahme, sowie die engagierte und kompetente Betreuung meiner Diplomarbeit.

meinen Eltern, Romana und Anton Lasser, die sich bereit erklärten mich ein zweites Mal emotional und finanziell während eines Studiums zu unterstützen und die mir so die Realisierung meines Berufswunsches ermöglicht haben.

Karoline Abraham, deren konstruktive Kritik und sonniges Wesen mich in der Endphase in einem hohen Ausmaß unterstützten.

meinen „guten Seelen“ – vor allem Daniela Schmidt, Julia Rosenkranz und Tanja Sommer – die mir durch Korrekturlesen, aufbauende Worte, sowie ihre besondere und langjährige Freundschaft zur Seite standen und stehen.

Daniel Moser für die alltäglichen Kleinigkeiten.

all jenen Personen, die vor dem Mikrophon mit mir gesprochen haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Medienpädagogik im Deutschunterricht	4
2.1. Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin	4
2.1.1. Mediendidaktik	6
2.1.2. Medienerziehung.....	6
2.2. Medienkompetenz	7
2.3. Medienbildung	10
2.4. Mediendidaktik Deutsch	11
2.5. Exkurs: Medienpädagogische Kompetenz	11
3. Lesekompetenz	14
3.1. Ein didaktisch orientiertes Modell der Lesekompetenz	14
3.1.1. Prozessebene	15
3.1.2. Subjektebene	16
3.1.3. Die soziale Ebene	17
3.2. Sach- und Informationstexte	17
3.3. Ziele der Lesekompetenz in einer Medien- und Informationsgesellschaft. 20	
3.4. Medien-Lesekompetenz	21
4. Die Zeitung im Unterricht	23
4.1. Geschichte der Zeitung im Unterricht	24
4.2. Gründe für das Lesen von Zeitungen	27
4.3. Zeitungslesesozialisation und Zeitungselesekompetenz	30
4.4. Printmedien und junge Leser/-innen – Forschungsstand und Trendannahmen	31
4.4.1. Der Einfluss von Produktmerkmalen	34
4.4.2. Der Einfluss von Sozialisationsmerkmalen	36
4.4.2.1. Der Einfluss des Elternhauses	36
4.4.2.2. Der Einfluss der Schule.....	37
4.4.2.3. Der Einfluss des politischen Interesses.....	38

4.4.2.4. Peergroup der Gleichaltrigen	39
4.5. Kritik der Jugendlichen an Zeitungen.....	39
4.6. Gesetzliche Rahmenbedingungen	40
4.6.1. Lehrplan	40
4.6.2. Bildungsstandards.....	41
4.6.3. Unterrichtsprinzipien Leseerziehung und Medienerziehung.....	43
5. Der Verein ZiS-Zeitung in der Schule.....	45
5.1. Geschichte	45
5.2. Intention und Ziele.....	46
5.3. Projekte und Angebote	46
6. Empirische Untersuchung.....	49
6.1. Qualitative Methoden als Forschungsmethode	49
6.1.1. Das Interview als Option der Datenerhebung	50
6.1.2. Das Expert/-inneninterview	53
6.1.2.1. Die Rolle der Expertise	53
6.1.2.2. Das Expert/-inneninterview als Leitfadeninterview.....	55
6.1.3. Methodologische Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung	57
6.1.3.1. Prinzip der Offenheit	57
6.1.2.2. Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens.....	57
6.1.2.3. Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens.....	58
6.1.2.4. Prinzip vom Verstehen als Basishandlung	58
6.1.4. Die Konstruktion des Leitfadens.....	59
6.1.4.1. Theoretische Vorüberlegungen	59
6.1.4.2. Die eigentliche Konstruktion.....	60
6.1.5. Formale Charakteristika des Materials.....	62
6.2. Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse.....	63
6.2.1. Ablauf der Analyse	65
6.2.1.1. Festlegung der Analysetechnik	65
6.2.1.2. Definition der Analyseeinheiten.....	66
6.2.1.3. Analyse der Entstehungssituation	67
6.2.1.4. Entwicklung der Kategorien.....	68
6.2.2. Schritte der eigentlichen Analyse	68

7. Darstellung der Untersuchungsergebnisse	69
7.1. Zusammenfassung und Beschreibung der einzelnen Kategorien	70
7.1.1. Kategorie „ZiS aktuell“	70
7.1.2. Kategorie „Bewertung von ZiS aktuell“	75
7.1.3. Kategorie „Verein ZiS“	78
7.1.4. Kategorie „Aus- und Fortbildung“	81
7.1.5. Kategorie „Zeitung lesen in der Schule“	82
7.1.6. Kategorie „Zeitung lesen im Kontext der Medienpädagogik“	84
7.2. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	86
7.2.1. Der Umgang mit Zeitungen im Unterricht	86
7.2.2. Die Bewertung von <i>ZiS aktuell</i>	92
8. Zusammenfassung und Ausblick	97
9. Quellenverzeichnis.....	101
10. Anhang.....	109

1. Einleitung

Tageszeitung und Jugendliche - sie sind wie die Königskinder. Beide hätten einander einiges zu geben, aber sie finden nur schwer einen Weg zueinander.¹

Mehrere Studien belegen, dass die (Tages-)Zeitung seit 1990 einen kontinuierlichen Rückgang ihrer Reichweite hinnehmen muss, wobei gerade bei der Rezipient/-innengruppe der Kinder und Jugendlichen die größten Verluste zu verzeichnen sind (vgl. u.a. Bretschneider: 2003, S. 8; Eimerem und Ridder: 2005, S. 485). Diese ablehnende Haltung kann sich jedoch als problematisch erweisen, denn wie eine Studie des Institutes für Bildungsforschung an der finnischen Universität Jyväskylä belegt, fördert die Lektüre von Zeitungen die Lesekompetenz: Die hervorragenden Ergebnisse der finnischen Jugendlichen bei PISA sind demnach vor allem darauf zurückzuführen, dass sechs von zehn aller 15-Jährigen regelmäßig und mehrmals wöchentlich Zeitung lesen (vgl. Schopf: 2007).

Sowohl in der fachdidaktischen als auch in der politischen Diskussion hat in den vergangenen Jahren die Auseinandersetzung mit dem Thema Leseeziehung enorm an Bedeutung gewonnen. Die Vermittlung und Förderung der Lesefähigkeit stellte jedoch schon bevor die Medien diesen Themenbereich aufgriffen, einen zentralen Bestandteil des Deutschunterrichts dar und sind als solche sowohl im Lehrplan und in den Bildungsstandards als auch in einem eigens beschlossenen Grundsatzterlass verankert. Ebenso gilt es, die SchülerInnen zu befähigen, Medien und Medientexte angemessen zu rezipieren, sowie adäquat mit den Möglichkeiten und Herausforderungen umzugehen, welche der gegenwärtige (Medien-)Alltag bietet. Der Erlass für Medienerziehung konstatiert, dass Medien unseren privaten wie beruflichen Alltag bestimmen, und fordert daher eine integrative Ausbildung der medienpädagogischen Kompetenzen.²

Eine Möglichkeit, diesen Ansprüchen im Schulalltag allgemein und im Deutschunterricht im Speziellen übergreifend nachzukommen, stellt das

¹ http://www.mediaconsultingteam.de/cms/front_content.php?idart=33 (03.03.2010)

² <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf> (31.01.2010)

Zeitunglesen dar, da diese Tätigkeit die Entwicklung und Erweiterung beider Bereiche ausbildet. Als (Massen-)Medium umfasst die Zeitung jedoch nicht nur Artikel zum Training der Lesefertigkeit, sondern fördert darüber hinaus Kompetenzen, die in der Lese- und Medienerziehung von wesentlicher Bedeutung sind.

Auch für mich ist die Relevanz des Mediums Zeitung seit meinem Studium der Publizistik und Kommunikationswissenschaft offensichtlich. Durch das fachdidaktische Seminar *Lesen, ästhetische Kommunikation und Medienkommunikation*, in dessen Rahmen uns der Verein Zeitung in der Schule (ZiS) vorgestellt wurde, verstärkte sich meine Absicht den thematischen Schwerpunkt meiner Diplomarbeit aus diesem Bereich zu wählen. Da in meiner schulischen Laufbahn Zeitungen eine sehr untergeordnete Rolle spielten, interessierte mich auch persönlich, ob und wie diese heute im (Deutsch-)Unterricht Anwendung finden.

Hieraus leitet sich die Gliederung meiner Diplomarbeit in einen theoretischen und einen empirisch-praktischen Teil ab. Der erste Part stützt sich auf eine intensive Literaturanalyse und stellt Begriffsabgrenzungen bzw. -erklärungen sowie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Seine Funktion ist es, in die Thematik „Zeitung lesen in der Schule“ einzuführen.

Im zweiten und dritten Kapitel sollen zunächst die wichtigsten Komponenten der Medien- und Leseerziehung, sowie die damit einhergehenden und notwendigen Kompetenzen im Hinblick auf die Lektüre von Zeitungen besprochen und erläutert werden. Eine weitere Aufgabe stellt es dar, die verschiedenen, sich teilweise inhaltlich überlappenden und nicht immer klar abzugrenzenden Termini im Bereich Medienpädagogik und Lesekompetenz zu präzisieren und für das vorliegende Vorhaben zu operationalisieren. Basierend darauf soll versucht werden, Medien- und Lesekompetenz zu vereinen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einer übergreifenden Medien-Lesekompetenz darzustellen.

Die Frage nach dem Stellenwert der Zeitung im Unterricht wird im nächsten Kapitel sowohl historisch als auch gegenwärtig diskutiert. Die sich aus der Lektüre von Zeitungen ergebenden Vorteile sollen aufgezeigt und der Frage nach dem

gegenwärtigen Status des Mediums bei Kindern und Jugendlichen nachgegangen werden. Hierbei ist es meiner Meinung nach wichtig, die Gründe zu erläutern, die junge Leser/-innen in ihrer Wahl Zeitung zu lesen, beeinflussen, sodass auch jene Kritik aufgezeigt werden muss, die an dem Medium geäußert wird. Inwieweit das Lesen von Zeitungen innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen gefordert wird, zeigt das anschließende Subkapitel, das den Lehrplan, die Bildungsstandards und die Grundsatzerteilungen für das Unterrichtsprinzip Lese- und Medienerziehung analysiert.

Das fünfte Kapitel ist dem Verein Zeitung in der Schule, sowie seiner Arbeit und seinen Angeboten für Schulen, Lehrer/-innen und Schüler/-innen gewidmet, dessen Unterrichtsbeihilfe *ZiS aktuell* im praktischen Teil einen erheblichen Schwerpunkt einnehmen wird.

Im weiteren Verlauf der Arbeit folgt nach einer umfassenden Einführung in die Methodik der Diplomarbeit die Konzentration auf die beiden inhaltlich zusammenhängenden Forschungsfragen:

- 1. Wie lässt sich der Umgang mit Zeitungen im Unterricht aus der (subjektiven) Perspektive von Deutschlehrer/-innen erfassen?**
- 2. Wie beurteilen die Kontaktlehrer/-innen *ZiS aktuell*?**

Zur Beantwortung werden sowohl Kontaktlehrer/-innen aus der Kooperativen Mittelschule, als auch aus dem Bereich der Allgemein Bildenden Höheren Schulen interviewt, wobei implizit nach möglichen Differenzen zwischen den beiden Gruppen gefragt wird. Die transkribierten Interviews werden in der Folge mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und die Ergebnisse mit Hilfe der zentralen Forschungsfragen und weiterer Subfragen interpretiert und dargestellt.

Die Resultate dieser Arbeit sollen einen Anstoß bieten, Zeitung als Medium in die Köpfe der Lehrpersonen und in den Klassenraum zu bringen und so schon im Unterricht die Medienkompetenz der SchülerInnen zu vertiefen.

2. Medienpädagogik im Deutschunterricht

2.1. Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Die begriffliche Auseinandersetzung mit dem Terminus Medienpädagogik ist in der wissenschaftlichen Literatur vor allem durch terminologische Unklarheiten und Ungereimtheiten geprägt, die eine einheitliche Definition oder einen Grundkonsens grundsätzlich nicht ermöglichen (vgl. Spanhel: 2006, S. 21; Hüther und Schorb: 2005, S. 265). Diese Problematik beginnt bereits bei dem Verständnis des Wortes Medium; denn auch hier ist sich die Wissenschaft im Hinblick auf eine allgemein anerkannte Definition des Medienbegriffs nur dahingehend einig, dass sie sich nicht einig ist (vgl. Groeben: 2002, S. 13 ff.).

Gerade für die und in der Schule sollte der Terminus Medium in einem möglichst weiten Sinn gedacht werden, da neben Kommunikationsmedien in einer inhaltlichen Perspektive auch Unterrichtsmedien (u.a. Tafel, Overheadprojektor, Fernseher etc.) als formale Elemente Gegenstand pädagogischer Überlegungen sind. Als Arbeitsbegriff muss also eine Eingrenzung aus einer pädagogischen Betrachtungsweise gefunden werden. Schmidt schlägt vor, „Medium“ als Kompaktbegriff zu verstehen, der vier Dimensions- bzw. Wirkungsbereiche systematisch integriert:

Kommunikationsinstrumente (wie Sprachen und Bilder), technische Dispositive (etwa die gesamte Fernsehtechnologie auf Produzenten- wie Rezipientenseite), die sozialsystemischen Ordnungen dieser Dispositive (etwa Verlage oder Fernsehanstalten) und schließlich die Medienangebote, die aus dem Zusammenwirken dieser Komponenten resultieren und die nur in Bezug auf diesen Produktionszusammenhang interpretiert werden sollten (Schmidt: 2002, S. 27).

In diesem mehrdimensionalen Verständnis des Medienbegriffes, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben soll, sind jene Elemente vorhanden, die für eine medienpädagogische Auseinandersetzung, wie sie hier vorliegt, benötigt werden.

Medienpädagogik soll in weiterer Folge in Anlehnung an Baacke als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis gesehen werden (vgl. Baacke: 1997, S. 4). Sie wird „als *Teildisziplin der Pädagogik verstanden werden, die Sozialisationsprozesse in und mit*

Medien erforscht und aus ihren Ergebnissen Vorschläge für die Medienpraxis entwickelt“ (Kron und Sofos: 2003, S. 47). Sozialisation bezeichnet hierbei generell einen „*Prozess des Mitglied-Werdens in einer Gesellschaft oder Kultur*“ (Barsch: 2006, S. 54) – also den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertorientierungen als relativ stabile Verhaltensdispositionen (vgl. Baacke: 1997, S. 38).

Im Bereich der Mediensozialisation werden grundsätzlich drei Sozialisationstypen bzw. -möglichkeiten diskutiert, wobei vor allem in dem Punkt der Eigenständigkeit unterschieden wird: Die erste Option vertritt die Ansicht, dass Medien auf Menschen einwirken. Es handelt sich hierbei laut Aufenanger (vgl. 2008, S. 87) um eine traditionelle und alltagsweltliche Sichtweise, die u.a. in den Diskussionen darüber erkennbar ist, ob Werbung oder Gewalt im Fernsehen die Rezipient/-innen manipuliert bzw. beeinträchtigt. Eine weitere Auffassung sieht die Menschen als medienkompetent – also als autonome Individuen – an, die das Angebot verantwortungsbewusst selektieren. Medienkompetenz wird demnach bereits vorausgesetzt, da man davon ausgeht, dass die rezipierende Person als aktiver Nutzer/aktive Nutzerin aus dem Angebot bewusst auswählen kann (vgl. ebenda, S. 88). Der dritte Sozialisationstyp nimmt an, dass Menschen und Medien in ständiger Interaktion stehen, wodurch spezifische Einflüsse in diesem Wirkgefüge erkannt werden müssen. Diese Theorie unterstellt also keine unmittelbare, generelle und kausale Wirkung, sondern individualisiert den Wirkungsprozess. Demnach können Einflüsse durchaus auch positiv gesehen werden, z.B. indem sie hilfreich beim Identitätsaufbau des Individuums sind (vgl. ebd.).

Die vorliegende Diplomarbeit orientiert sich grundsätzlich an einem medienökonomischen Sozialisationsansatz, d. h., es wird nicht davon ausgegangen, dass Medien einen automatischen kausalen Wirkungsaffekt besitzen, sondern dass dieser immer unter den jeweilig herrschenden Gegebenheiten betrachtet und analysiert werden muss.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der Begriff Medienkompetenz einen zentralen Stellenwert in der Diskussion der Medienpädagogik bekommt, da er die Fähigkeit zur selbstbestimmten, aktiven und sozial verantwortlichen Auseinandersetzung mit Medien beschreibt, die durch den medienökonomischen Sozialisationsansatz unmittelbar gefordert wird.

2.1.1. Mediendidaktik

Der Fachbereich Mediendidaktik ist der Didaktik zugeordnet und als solcher ein Teil der allgemeinen Unterrichtstheorie (vgl. Martial und Ladenthin: 2005, S. 11). Die Aufgaben der Mediendidaktik sind vielfältig; so soll sie die Heranwachsenden u.a. darin schulen, wie diese Medien und Medienangebote als Lerninstrumente und Bausteine zur Konstruktion, Be- und Verarbeitung, Speicherung und Verbreitung von Wissen nützen können (vgl. Spanhel: 2006, S. 105). Die im Unterricht verwendeten Medien werden als Instrumente verstanden, die helfen sollen, die Lehr- und Lernziele zu realisieren; demnach müssen Medien die Erarbeitung des Themas unterstützen, dem Vorwissen und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen und in den vorhergesehenen methodischen Kontext passen (vgl. Martial und Ladenthin: 2005, S. 15). Unterrichtsmedien sind im Sinne der Mediendidaktik also reale Gegenstände, die eingesetzt werden, um pädagogisch reflektierte Ziele erreichen zu können (vgl. Baacke: 1997, S. 4). Mediendidaktik Deutsch ist in dieser Hinsicht speziell definiert und wird im Kapitel 2.6. noch näher beschrieben.

2.1.2. Medienerziehung

Das Feld der Medienerziehung fragt danach, wie ein sinnvoller Umgang mit Medien gegenwärtig auszusehen hat und wie dieser Schüler/-innen vermittelt werden könnte (vgl. Baacke: 1997, S. 4). Generell widmet diese Teildisziplin sich der Bedeutung von Medien für Individuen, speziell im schulischen Kontext für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Spanhels Begriff der Medienerziehung (vgl. 2006, S. 180 f.) meint die Intervention durch Pädagog/-innen, wo erwünschte bzw. erforderliche Medienkompetenzen nicht aufgebaut bzw. die Chancen der Medien für die Persönlichkeitsentwicklung nicht genutzt wurden oder wo Beeinträchtigungen und Gefährdungen der Entwicklung zu befürchten sind. Medienerziehung muss demnach als normativer Begriff verstanden werden, der zwei Aufgaben umfasst: nämlich die Bedingungen der Mediensozialisation so zu gestalten, *„dass sowohl die Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden (psychisches System) als auch die Entwicklung der sozialen Gemeinschaft gefördert wird (soziales System)“* (ebenda, S. 188). Diese beiden Elemente sollten stets in einem Gleichgewicht fungieren, sodass die Zielorientierung der *„wechselseitigen Erschließung von Mensch und Welt in der aktiven Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Medien und der Fülle an Medienangeboten“* angestrebt werden kann (ebd.).

Die systematische Medienerziehung muss dem Entwicklungsstand der Heranwachsenden entsprechend folgendermaßen ausgerichtet sein:

- kompensatorisch: soziale, geschlechtsspezifische und ethnische Einseitigkeiten bzw. Benachteiligungen ausgleichend;
- interkulturell: kulturelle Perspektiven, Wertorientierungen, Sprachen überwindend und die Kulturen verbindende Gemeinsamkeiten aufdeckend;
- zeichentheoretisch: die allen Mediensystemen zu Grunde liegenden formalen Merkmale des Zeichengebrauchs bewusst machend;
- gesamtgesellschaftlich: eine verantwortliche Teilnahme an den auf unterschiedliche Medien und neue Medienentwicklungen gestützten gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen ermöglichend (vgl. ebd.: 2002, S. 49)

Diese Zielorientierung umfasst Aufgaben für den Unterricht der Medienerziehung, die den Erwerb von Kompetenzen anstreben. Der Begriff Medienkompetenz wurde in vielfältiger Hinsicht definiert – wobei Spanhel die Ansicht vertritt, dass er nur expliziert werden kann, da er sich mit anderen Termini überlappt und deshalb versucht werden muss, ihn genauer zu fassen und von anderen Begrifflichkeiten abzugrenzen.

2.2. Medienkompetenz

Grundsätzlich vertritt diese Diplomarbeit den Ansatz der Förderung von Medienkompetenz(en) durch Handlungsorientierung, d. h., es ist durchaus bewusst, dass Medien Träger fragwürdiger Inhalte, Werte und Weltbilder mit entsprechenden negativen Auswirkungen sein können. Vordergründig wird der Fokus jedoch – im Bezug auf die schulische Medienerziehung – auf die positiven Funktionen von Medien (u.a. Informations-, Unterhaltungs-, Selbstausdrucks- und Verständigungsfunktion) gelenkt. Es gilt, Medienkompetenz(en) im Bereich des Unterrichts zu entwickeln und zu fördern, da erst *„durch handelnden und produktiven Umgang mit Medien auch handlungsfähige (d. h. aktive, selbstbestimmte, kritische) und in diesem Sinne kompetente Mediennutzer“* erzogen werden (Frederking, 2008, S. 70). Medienkompetenz soll demnach weder als eine angeborene Verhaltensdisposition noch als Ergebnis einer Prägung des Verhaltens im Sinne einer evolutionären Anpassung an eine von Medien bestimmte Umwelt gesehen

werden; vielmehr wird der Kompetenzbegriff auf die handelnde Aneignung von Medienangeboten bzw. Kommunikationsmöglichkeiten durch das Individuum bezogen. Ferner darf Medienkompetenz nicht als einzeln zu beschreibende Qualifikation verstanden werden, sondern als Bündel von Fähig- und Fertigkeiten, die in mehrere Aufgaben für die Medienerziehung gegliedert sind.

Auch die im Lehrplan Deutsch für die Oberstufe geforderten Fähigkeiten der *Mediennutzungskompetenz* (die Fähigkeit, sich der Medien zielgerecht und funktional zu bedienen) und der *Medienkulturkompetenz*³ (das Zurechtfinden und die angemessenen Orientierung in einer von Medientechnologien stark geprägten Kultur) sind in die folgenden Ausdifferenzierung des Medienkompetenzbegriffes integriert:

Spanhel nennt zunächst die *Fähigkeiten bei der Konstituierung und Gestaltung sozialer Beziehungen*, da das Mediensystem, seine Ausbildung und seine Kommunikations- und Beziehungsmöglichkeiten sich durch die technische Entwicklung tiefgreifend verändert haben, sodass eine grundlegende Ambivalenz ersichtlich wird: Medien können stets für positive oder negative Zwecke und Absichten genutzt werden und dies verlangt eine Sensibilisierung der Heranwachsenden auf mehreren Ebenen. In erster Linie ist es notwendig die Selektions- und Beurteilungskompetenz auszubilden, d. h., die Schüler/-innen müssen die Fülle medialer Angebote zunächst ordnen und beurteilen können, um sie in einem nächsten Schritt für den individuellen Gebrauch zu selektieren (vgl. Spanhel: 2006, S. 198). Ferner gilt es, die mediale Wahrnehmungskompetenz (*visual literacy*) zu trainieren, um die Konstruiertheit der Medien generell, aber auch deren jeweilige Gestaltungsmöglichkeiten und -formen sowie Beziehungsbotschaften erkennen und beurteilen zu können (vgl. ebd. S. 199). Damit verbunden ist die Fähigkeit, Medienbotschaften entsprechend den verwendeten Codes zu dekodieren und deren Mitteilungsabsicht zu erfassen – die erworbene Rezeptionskompetenz (*media literacy*) also gezielt einzusetzen. Die Netzkompetenz als neue Form der Sozialkompetenz meint letztlich die Fähigkeit, die Möglichkeiten der Netzkommunikation für sich und die eigene soziale Gruppe zu nutzen sowie an Kommunikationsprozessen in virtuellen Räumen teilzunehmen.

³ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (12.11.2009)

Die zweite im Unterricht zu vermittelnde und von den Schüler/-innen zu erwerbende Kompetenz verlangt *Fähigkeiten hinsichtlich der Konstituierung und Gestaltung persönlicher Erlebniswelten*, umfasst also den Aufbau der personalen und sozialen Identität der Jugendlichen sowie ihre persönliche Individualität in den direkten Kontakten mit ihrer sozialen und medialen Umwelt (vgl. ebd., S. 200). Vordergründig gilt es die kommunikative Kompetenz auszubilden, also die Fähigkeiten der Rollenübernahme und -distanz zur Ambiguitätstoleranz und zur Selbstdarstellung zu fördern, wobei hierbei vor allem die Fähigkeit zur reflexiven Selbstkontrolle gefragt ist (vgl. ebd., S. 204). Die Medien-Lesekompetenz wird aufgrund des Einsatzes des gesamten Zeichenrepertoires in alten wie auch in neuen Medien benötigt. Die kritische Nutzungskompetenz umfasst das Wissen über Funktionen und Wirkungen der Medien, die Fähigkeit zur Steuerung der kognitiven und emotionalen Wirkungen auf die eigene Person und eine Unterscheidungs- und Entscheidungskompetenz bei der Auswahl der Angebote (vgl. ebd., S. 205). Schließlich muss Medienerziehung stets auch Spracherziehung sein, da Medien als Gesprächsstoff dienen und diese Sprachkompetenz deshalb kontinuierlich erforderlich ist.

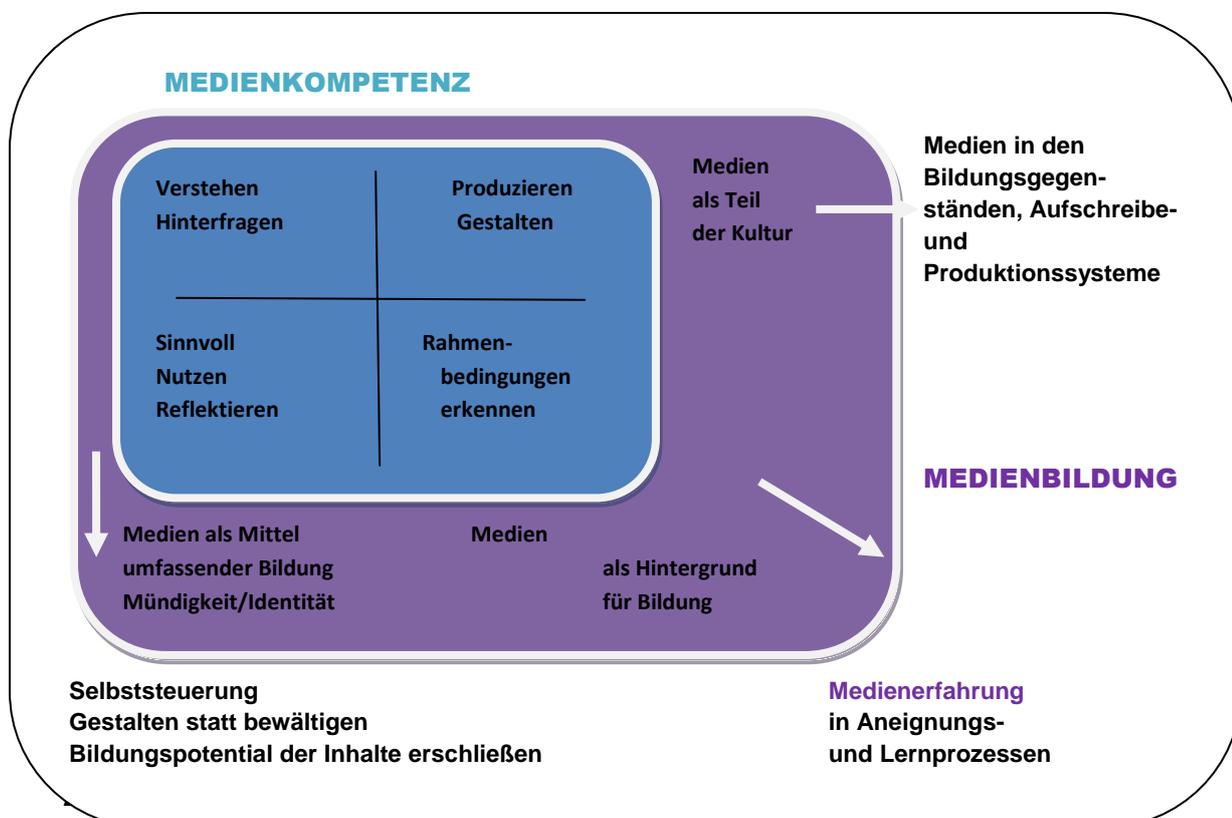
Der letzte Bereich des Medienkompetenzbündels sind *Fähigkeiten hinsichtlich der Verständigung über Inhalte*. Eine Aufgabe der Medienerziehung stellt es dar Heranwachsenden zu vermitteln, aus der (Über-)Fülle an Medienangeboten sinnvoll und verantwortungsbewusst auswählen sowie den Realitätsgehalt der ausgewählten Inhalte erkennen und verstehen zu können (vgl. ebd., S. 208). Durch den Erwerb der analytisch-kritischen Kompetenz wird die Fähigkeit zur Beurteilung und Bewertung von unterschiedlich übermittelten Informationen begünstigt (vgl. ebd. S. 209). Die Idee hinter einer Schulung der Navigations- und Selektionskompetenz ist, dass das Wissen in einer Informationsgesellschaft vor allem darin besteht, die benötigten Informationen finden zu können. Durch die Produktion eigener medialer Texte soll die Verarbeitung der Medieninformation geschult und die produktiv-verarbeitungsbezogene Kompetenz ausgebildet werden. Der Erwerb von Lesekompetenz ist letztlich unerlässlich, da die Verständigung über Welt stets über Texte erfolgt und nur eine adäquate Ausbildung von Lesekompetenz eine angemessene Kommunikation ermöglicht.

2.3. Medienbildung

Spanhel (vgl. 2006, S. 189 ff.) erweitert den Begriff Medienkompetenz zu dem der Medienbildung, wobei er diesen als Aspekt der Persönlichkeitsbildung und – in weiterer Folge – als Teil der Allgemeinbildung ansieht, sodass die Medienkompetenz(en) (im Zusammenhang mit anderen Kompetenzen) eine wesentliche Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung werden.

Medienbildung umfasst demnach das metakognitive Wissen über die eigenen zeichengestützten Denkprozesse sowie das Wissen um die ebenfalls an Zeichen gebundene Konstruktion der eigenen Identität und die Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln (vgl. ebenda).

Die folgende Grafik soll die Wechselwirkungen und Verbindungen von Medienbildung und -kompetenz verdeutlichen, wobei Medienbildung als lebenslang zu erwerbendes Ziel verstanden werden muss, die Grundlage also im Unterricht generell bzw. im Deutschunterricht im Speziellen gelegt wird. Medienbildung hört allerdings nicht nach Beendigung der Schulzeit abrupt auf, sondern wird in einem lebenslangen (und selbstständigen) Prozess weiter erarbeitet.



Vgl. <http://www.mediaculture-online.de/Medienbildung.357.0.html>

2.4. Mediendidaktik Deutsch

Alle Aspekte, die bislang erörtert wurden, sind in die von Frederking formulierte Mediendidaktik Deutsch integriert, die – neben Sprach- und Literaturdidaktik – als dritte Säule im Deutschunterricht verstanden wird (vgl. Frederking, 2008, S. 9). Demnach behandelt diese Disziplin nicht nur die fachspezifische Mediennutzung (also Mediendidaktik in ihrem idealtypischen Verständnis), sondern auch Medienerziehung (ebenda, S. 97). Das Ziel der Mediendidaktik Deutsch muss es sein, *„Schülerinnen und Schülern im Umgang mit sprachlichen und literarischen Gegenständen die Möglichkeit zur Bewusstwerdung und Reflexion der eigenen medialisierten Lebenswirklichkeit und des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses zu eröffnen und beim Aufbau einer reflektierten selbstbestimmten und manipulationsresistenten zu helfen“* (ebd. S. 88).

Ferner hat der Deutschunterricht der Pluralisierung der Produktions- und Rezeptionsmodi und der damit verbundenen Erweiterung seiner fachlichen Gegenstandsbereiche dahingehend Rechnung zu tragen, dass es ein Ziel darstellen sollte, einen Sprach- und Literaturunterricht zu gestalten, der Printmedien mit analogen bzw. digitalen Mono- und Multimedien verbindet, um so ein sinnvolles Aufeinanderbezogensein von „alten“ und „neuen“ Medien im Unterricht zu integrieren. Frederking fordert in diesem Zusammenhang einen symmedialen Deutschunterricht, *„in dem im Wissen um dessen prinzipielle mediale Konstituiertheit auf analytisch-diskursive wie handelnd-produktive Weise versucht wird, der Pluralisierung der medialen Produktions- und Reflexionsmodi in didaktisch reflektierter Weise zu entsprechen und Schüler(inne)n sprachliche und literarische Bildungserfahrungen in vielfältiger Form zu ermöglichen“* (ebd. S. 38).

2.5. Exkurs: Medienpädagogische Kompetenz

Die Relevanz einer soliden Bereitstellung von Möglichkeiten zum Erwerb von Medienkompetenz im Sinne der Medienpädagogik sowie deren Förderung in der Schule ist also, wie oben bereits mehrfach belegt, zweifelsfrei zu fordern. Eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts ist demnach die Vermittlung von Medienkompetenz, -erziehung und -didaktik.

Der logische Umkehrschluss bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer über medienpädagogische Kompetenz verfügen müssen: also im Besitz jener Fähig- und Fertigkeiten sein sollten, die auf der individuellen funktional-lebensweltlichen

Medienkompetenz und einer allgemeinen professionellen Kompetenz, die sie als Lehrende qualifiziert, aufbaut. Diese kann nach Blömeke (vgl. 2000, S.156 ff.) in Anlehnung an Baacke, Schulz-Zander und Tulodziecki in folgende Dimensionen differenziert werden:

Die *mediendidaktische Kompetenz* bedeutet vor allem die Fähigkeit, Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernkontexten reflektiert zu gebrauchen und als Werkzeug und Mittel im Unterricht passend einzusetzen (vgl. Blömeke: 2000, S. 157).

Die *medienerzieherische Kompetenz* verlangt das Vermögen der Lehrpersonen, dass Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandelt werden können – also sowohl die „*Realisierung der Erziehungsaufgaben im Bereich der Medien und Informationstechnologien*“ als auch die „*Verwendung von Theorien und Konzepten zur Medienerziehung*“ (ebenda, S. 159).

Lehrerinnen und Lehrer müssen ferner die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern beim medienpädagogischen Handeln konstruktiv berücksichtigen können. Dies geschieht, indem die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erfasst und ihr Mediennutzungsverhalten verstanden wird. Diese *sozialisationsbezogene Medienkompetenz im Medienzusammenhang* verlangt zusätzlich, dass Medieneinflüsse auf Schülerinnen und Schüler erkannt und bei der Planung berücksichtigt werden (vgl. ebd. S.162).

Die vierte Teilkompetenz – *Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang* – berücksichtigt die Fähigkeit der innovativen Gestaltung der personalen und institutionellen Rahmenbedingungen für medienpädagogische Arbeit in der Schule. Die Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für die Schulentwicklung und die Professionalität des Lehrer/-innenberufes müssen wahrgenommen und die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen von Medienpädagogik in der Schule gestaltet werden (vgl. ebd. S. 165).

Um den mediendidaktischen und -erzieherischen Anforderungen genügen zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer *eigene Medienkompetenz*. Diese soll als „*Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial-verantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien*“ verstanden werden und umfasst neben der Nutzung und Gestaltung das Verstehen der Sprache und die Analyse der Medien und

Informationstechnologien im sozialen Kontext sowie das Erfassen ihrer Einflüsse auf Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt (ebd. S. 172).

Diese Facetten einer medienpädagogischen Kompetenz müssen natürlich in einem generellen Kontext und bezogen auf alle in der Schule verwendeten Medien gesehen werden, können jedoch auf einer Mikroebene ebenso für die Verwendung von Zeitungen im Unterricht analysiert und umgesetzt werden. In Hinblick auf die Lehrer/-innenausbildung ist es möglich, die fünf Kernbereiche in Indikatoren umzuwandeln (vgl. Blömeke: 2000, S. 177 ff.), die dann als Grundgerüst für eine adäquate Integration der Schulung einer medienpädagogischen Kompetenz in die Lehrer/-innenausbildung dienlich wären.

Ein Defizit auf dieser Ebene wurde bereits mehrfach diskutiert (vgl. ebd. S. 13 ff.); nach einer empirischen Fundierung von Blömeke im Bereich der Lehrer/-innenausbildung resultiert es daraus, dass Lehrerinnen und Lehrer *„bisher auf diese (neue) Aufgabe nicht hinreichend vorbereitet“* sind (ebd. S. 325).

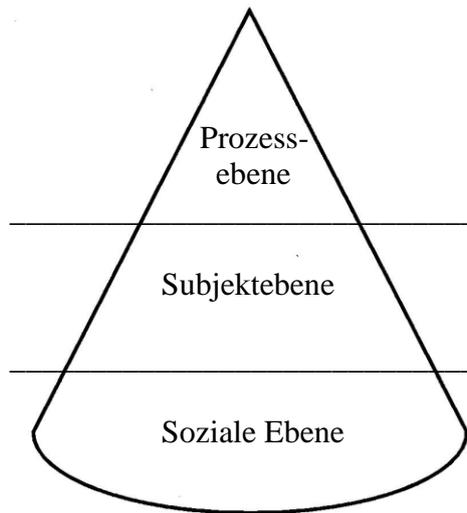
Es ergibt sich hieraus ein enormes Problem, denn wenn die (meisten) Lehrer/-innen bereits ein Defizit haben, müssen sie es an ihrer Schüler/-innen weitergeben. Dies führt zu der Frage, wie es bei den Kontaktlehrer/-innen von *ZiS aktuell* um den Erwerb eines Teilbereichs der medienpädagogischen Kompetenz bestellt ist. Sind sie in Zeitungslesedidaktik geschult? Wo konnten sie dieses Wissen erwerben? Diese Fragen sollen im empirischen Teil thematisiert und diskutiert werden.

3. Lesekompetenz

Dem Begriff Lesekompetenz wurde durch PISA zu Hochkonjunktur verholfen (vgl. Weichert: 2003, S. 203). Um seine Bedeutung generell bzw. für das Zeitunglesen im Spezifischen aufzuzeigen, ist es notwendig, einen mehrdimensionalen Begriff von Lesekompetenz zu bestimmen. Dieser benötigt eine Binnendifferenzierung (die zentralen Dimensionen oder Teilkomponenten, die als konstitutive Merkmale des Konzepts anzusetzen sind) und eine Außendifferenzierung (die Beziehungen des Konstrukts zu den Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren und Funktionen im Gesamt der möglichen Medienverbünde) sowie das Verständnis, dass es bei der Kulturtechnik Lesen nicht nur um die basalen Fertigkeiten gehen und dass im Grundlagenmodell nicht zwischen dem Lesen literarischer und nichtliterarischer Texten unterschieden werden soll (vgl. Groeben: 2008, S. 12). Ein grundlegendes Problem im deutschsprachigen Raum ist – und das nicht erst seit PISA – die Opposition zwischen der Vermittlung technischer Strategien (Sachtextlesekompetenz) einerseits und der Stärkung offener lesekultureller Unterrichtsarrangements andererseits. Obwohl diese Diplomarbeit einen Schwerpunkt auf das Lesen von Zeitungsartikeln, also Sachtexten, legt, soll Lesekompetenz nicht als eindimensionales Konstrukt, sondern in seiner Gesamtheit verstanden werden. Diese These verlangt zunächst ein Konzept, das beide Bereiche (und darüber hinausgehend noch weitere Ebenen) abdeckt, um erst in weiterer Folge eine (nötige) Spezifizierung vorzunehmen, damit inhaltliche Differenzen der Lesekompetenz und der Anforderungen daran in einer idealtypischen Weise aufgezeigt werden können.

3.1. Ein didaktisch orientiertes Modell der Lesekompetenz

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Modell von Lesekompetenz folgt keiner vereinfachten Schematisierung, sondern ist vielmehr didaktisch orientiert; erfasst Lernprozesse also so, dass sie durch die Lehrperson gezielt unterstützt werden können (vgl. Rosebrock und Nix: 2008, S. 17). Der entscheidende Vorteil liegt im Charakter des in drei Dimensionen unterteilten Mehrebenenmodells, welches berücksichtigt, dass das Messen von Leseverstehen, die Diagnose von Leseschwächen bzw. die Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht jeweils verschiedene Dimensionen der Lesekompetenz bedeuten:



Vgl. Rosebrock und Nix: 2008, S. 16

3.1.1. Prozessebene

Das Zentrum des konzentrisch gedachten Modellkreises beschreibt die kognitive Tätigkeiten des Leseprozesses, wobei fünf Anforderungsdimensionen von analytisch mentalen Akten differenziert werden (vgl. Rosebrock und Nix: 2008, S. 15 ff.).

Rosebrock und Nix orientieren sich an dem Modell von Dijk und Lintsch (1983), welches als Grundlage von Lesekompetenz die Automatisierung der Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung sowie die Verbindung von Wortfolgen auf der Grundlage semantischer und syntaktischer Relationen von Sätzen – also den Aufbau einer *propositionalen Textrepräsentation* – ansieht.

Nach dieser Extraktion folgt die *lokale Kohärenzbildung*, d.h., die Verknüpfung von Satzfolgen sowie die über Satzgrenzen hinausgehende Bildung von Sinnzusammenhängen (vgl. Rosebrock und Nix: 2008, S. 18) und das Herstellen von Bezügen zwischen einzelnen Propositionen (vgl. Sreblow: 2004, S. 277). Diese Relationen können intensional, extensional, textbasiert oder wissensbasiert sein (vgl. Richter und Christmann: 2006, S. 30).

Die Bildung einer *globalen Kohärenz* verlangt die Verdichtung und Verknüpfung der lokalen Kohärenzen in reduzierten Organisationsvorgängen, sodass es – mitlaufend zu den bereits genannten Leistungen – zu einem Zusammenschließen von Top-down-Prozessen (Vermutungen zum Thema) und Bottom-up-Prozessen (Verarbeitungsschritte der Semantik des Textes) kommt (vgl. Rosebrock und Nix: 2008, S. 19). Das Resultat solcher Organisationsvorgänge beim Lesen wird als

Makrostruktur bezeichnet, wobei bei dieser Bildung mit Hilfe bestimmter Makroregeln (Auslassen, Selegieren, Generalisieren, Konstruieren) Gruppen von Mikropropositionen zu Makropropositionen verdichtet werden (vgl. Richter und Christmann: 2008, S. 31 f.).

Die vierte Dimension umfasst die *Bildung von Superstrukturen*, also die mentale Rekonstruktion der formalen Organisation des Themas im Text, sowie die Bildung und Anwendung brauchbarer Hypothesen (vgl. ebenda).

Die *Identifizierung von Darstellungsstrategien* meint die Entschlüsselung von rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien aus einer Metaperspektive des Textes, d.h., dessen logischer Gang wird sozusagen erkannt und dient als wichtiges Hilfsmittel für eine angemessene Interpretation der Textbedeutung (vgl. ebd.). In diesem Modell wird keine strikte Abfolge von niedrigen zu höheren Verarbeitungsstufen impliziert; es wird vielmehr davon ausgegangen, dass die verschiedenen Ebenen auf vielfältige Art (parallel) interagieren (vgl. Richter und Christmann: 2006, S. 27). Hierarchieniedrige, großteils automatisierte Ebenen (propositionale Textpräsentation und lokale Kohärenzbildung) werden von hierarchiehöheren (globale Kohärenzbildung, Bildung von Superstrukturen, Identifizierung von Darstellungsstrategien) Dimensionen unterschieden, sodass zwischen den Prozessen Rückmeldungen stattfinden (vgl. ebenda, S. 34). Das interaktive Zusammenspiel der verschiedenen Dimensionen mündet in eine innere Repräsentation des Gelesenen, in die ständig neue Textmomente einfließen. Dieses sogenannte mentale Modell wird ständig korrigiert und differenziert, sodass es als eigentlicher Ertrag des Lesens auf dieser Ebene gesehen werden kann (vgl. Rosebrock und Nix: 2008, S. 20).

3.1.2. Subjektebene

Für didaktisches Denken ist eine individuelle Genese von Lesefähigkeit wichtig. Beim Lesen eines Textes muss stets von einem umfassenden Engagement des lesenden Subjektes ausgegangen werden, das innerlich durch sein Weltwissen, seine Fähigkeiten, Erfahrungen und Reflexionen an diesem Prozess beteiligt ist (vgl. Rosebrock und Nix: 2008, S. 21). Lesen muss demnach als wunschorientierter Vorgang, Lesebereitschaft als Teil der Identität und Part des lesebezogenen Selbstkonzepts gesehen werden. Die aktuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eines Subjektes – beispielsweise im Hinblick auf das Lesen – sind das Ergebnis

einer langen Lerngeschichte, bei der sowohl positive als auch negative Erfahrungen interpretiert und attribuiert werden. Dieses Selbstkonzept dürfte einen erheblichen Einfluss auf die Motivation haben (vgl. Garbe, Holle und Jesch: 2009, S. 33 ff.).

3.1.3. Die soziale Ebene

Sowohl die freiwillige, individuelle als auch die offiziell von der Schule geforderte Lektüre ist von dem Bedürfnis nach sozialer Teilhabe getragen. Diese Anschlusskommunikation intensiviert nach Rosebrock und Nix (vgl. 2008, S. 23) einerseits das Textverstehen durch gegenseitigen Austausch, andererseits bewirkt sie einen starken Leseanlass. Die unterschiedlichen Facetten der Motivation, also auf Ebene der Subjektebene, sind also zumindest teilweise von Umgebungsfaktoren abhängig und damit positiv beeinflussbar (vgl. Streblow: 2008, S. 280). Neben dem Versuch, dem thematischen Interesse der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, müssen weniger interessante Inhalte mit übergeordneten Zielen verknüpft werden, um eine Beziehung zwischen relativ abstrakten Inhalten und der praktischen Bedeutsamkeit herzustellen. Die soziale Eingebundenheit der Schüler und Schülerinnen kann im Unterricht durch verschiedene Formen des Projektunterrichts, Gruppenarbeit oder Ähnliches gefördert werden (vgl. ebd. S. 281 f.). Extrinsisch motiviertes Lesen kann die Lesekompetenz dann positiv beeinflussen, wenn es von den Kindern und Jugendlichen nicht als kontrollierend erlebt wird, da es sich sonst ungünstig auf die intrinsische Motivation auswirken würde (vgl. ebd. S. 282).

3.2. Sach- und Informationstexte

Das Thema Sach- und Informationstexte im Deutschunterricht hat spätestens seit PISA enorm an Bedeutung gewonnen, vor allem, da sich bei dieser Studie gezeigt hat, dass Schülerinnen und Schüler teilweise erhebliche Defizite im Umgang mit dieser Textsorte besitzen. Dahinter steht die Begründung, dass Sach- und Informationstexte im Vergleich zu literarischen Texten andere Anforderungen an das Lesen und das Verstehen stellen. Traditionell herrscht im deutschen Sprachraum ein Übergewicht bei der Rezeption von Literatur, sodass auch Gierlich (vgl. 2005, S. 25) die Vernachlässigung des Texttypus Sach- und Informationstext im Unterricht als Grund für das eher magere Resultat der Testung sieht. Hinzu kommt, dass der Umgang mit Sachtexten eine aspektreiche Angelegenheit ist, die eine Reihe von Teilkompetenzen verlangt; diese Vielseitigkeit wird umso deutlicher, wenn die

ungeheure Fülle an Textsorten bewusst wird, die in die Kategorie Sach- und Informationstexte fallen. Auch Groeben und Christmann (vgl. 2006, S. 150) postulieren, dass eine breite Palette ganz unterschiedlicher Texte – beispielsweise Lehr- und Sachtexte, journalistische Texte, Gesetzestexte, juristische Texte und wissenschaftliche Zeitschriftenaufsätze – berücksichtigt werden muss. Diese werden in Abhängigkeit von ihren Funktionen bzw. Zielen und Zwecken von den Autor/-innen in drei große Unterkategorien aufgeteilt: didaktische Texte oder Lehrtexte, Persuasionstexte und Instruktionstexte. Persuasionstexte enthalten Textsorten wie Rezension oder Kommentar, der größte Teil der journalistischen Textgattung – nämlich nachrichtlich-berichtende Formen – bleibt hierbei jedoch unberücksichtigt. Gierlich (vgl. 2005, S. 26 f.) vervollständigt diese Lücke und erstellt in Anlehnung an Lieberum und Manquart eine Kategorisierung, die von der Intention des Textes ausgeht, und kommt so zu folgender Einteilung:

Kategorien von Sachtexten	ausgerichtet auf	Beispiele
Darstellende/ informierende/ instruierende Sachtexte	Wissen, Kenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Lexikonartikel • Artikel aus Fach-/ Sachzeitschriften • Journalistische Textsorten (z.B. Bericht, popularisierende Texte ...)
Argumentierende/ erörternde/ persuasive Sachtexte	Meinungen, Überzeugungen	<ul style="list-style-type: none"> • Rede • Aufruf • Journalistische Textsorten der Argumentation (z.B. Kommentar, Glosse ...)
Regulative Sachtexte	Handeln, Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Gesetze • Hausordnungen

Wie zu erkennen ist, werden hier sowohl die darstellenden als auch die persuasiven journalistischen Textsorten berücksichtigt, wobei in der Praxis grundsätzlich oftmals sogenannte Mischformen vorkommen: beispielsweise wenn man an die Rezension denkt, die neben der Meinung des Verfassers/der Verfasserin (reflektierend-persuasive Elemente) meist auch eine Darstellung des rezensierten Gegenstandes enthält. Aus diesem Grund kann die obige Darstellung auch nur eine heuristische

Funktion haben. Gerade bei Zeitungsartikeln findet sich eine weitere Kategorisierungsoption, nämlich das Element Gestaltung. Die oftmalige Verbindung von Grafik und Text charakterisiert das Printmedium, sodass eine Schulung der Kompetenz von nichtkontinuierlichen bzw. diskontinuierlichen damit einhergeht. Sprachlich betrachtet stellen Sach- und Informationstexte Fakten und Erkenntnisse dar und sind in lexikalischer Hinsicht durch Fremd- und Fachwörter, die Tendenz zu Nominalisierungen und die Dominanz von Komposita gekennzeichnet. Es wird eine sprachliche Ökonomie angestrebt, die sich in der Syntax vor allem durch Attributreihungen zeigt (vgl. Gierlich: 2005, S. 32). Laut Baurmann und Müller (vgl. 2005, S. 7 f.) tragen Sachtexte dazu bei, die Interessen Heranwachsender aufzugreifen sowie deren Fakten- und Handlungswissen zu erweitern und zu präzisieren. Ferner stellen sie einen Hauptteil der alltäglichen Leseerfahrungen dar, verlangen jedoch, wie oben bereits erwähnt, spezifische Fähig- und Fertigkeiten, sodass in weiterer Folge nun ein didaktischer Zugang zu Sach- und Informationstexten vorgestellt werden soll: Sachtexte werden zumeist für bestimmte Zwecke „gebraucht“, d.h., es muss die pragmatische Intention berücksichtigt werden; deshalb spielt das Vorwissen der Rezipient/-innen eine zentrale Rolle. Hieraus leitet Gierlich (vgl. 2005, S. 33 f.) folgendes dreistufige Modell eines Umgangs mit Sachtexten ab:

	Stufen des Wissenserwerbs durch Texte	Leser-Aktivitäten
1	Vor-Wissen	das Vorwissen aktivieren
2	TEXT	den Inhalt <i>ermitteln</i> den Inhalt <i>festhalten</i>
3	modifiziertes Wissen: Integration des Vorwissens und des Textes in ein <i>mentales Modell</i>	sich den Text <i>aneignen</i> den Text <i>nutzen</i>

Die erste Stufe verlangt die Aktivierung des Vorwissens der Lesenden, also beispielsweise das Abrufen des bereits vorhandenen Wissens auf Grundlage der Überschrift(en). Auf der zweiten Stufe wird der Text systematisch erarbeitet, so können beispielsweise Lesestrategien vermittelt und eingesetzt werden. Im dritten und letzten Schritt soll das neu erworbene Wissen mit dem bisherigen verbunden

werden, sodass das mentale Modell neu situiert werden muss. Ferner gehört das Reflektieren und Bewerten des Textes zu der Idee des kumulativen Lernens, d. h., das modifizierte Wissen wird u.a. zur Grundlage für die Beschäftigung mit neuen Texten (vgl. Gierlich: 2005, S. 35).

Um mit einem Sachtext angemessen umgehen zu können, müssen die Leser/-innen also Verfahrensweisen und Techniken anwenden, also über sogenanntes prozedurales Wissen verfügen, wie sie den Text operationalisieren können. Ein kompetenter Leser/eine kompetente Leserin kann nach Kenntnis der Leseintention die passende Lesestrategie auswählen (überfliegende, selektive, kursorische oder sehr gründliche Lektüre) und sich den Text durch den Einsatz von Lesestrategien und -operationen aneignen (vgl. Gierlich: 2005, S. 45).

3.3. Ziele der Lesekompetenz in einer Medien- und Informationsgesellschaft

Lange Zeit wurde jedes neue Medium (von Film über Fernsehen bis zum Computer) als Feind des klassischen Printmediums gesehen. Dahinter steht die Vermutung, dass die jeweilige Innovation die Bedeutung der traditionellen Medien erheblich einschränken würde (vgl. Groeben: 2006, S. 11). Diese – vor allem von kulturpessimistischen Positionen vertretene – sogenannte Verdrängungshypothese ist wissenschaftlich weitgehend falsifiziert worden; gegenwärtig wird vielmehr von der Ergänzungshypothese ausgegangen, die besagt, dass unterschiedliche Mediennutzungsmuster zu unterscheiden sind, sodass Lesen stets eine mehr oder minder konstitutive Rolle im Gesamtkanon spielt (vgl. ebenda).

Damit rückt ein qualitativer Aspekt ins Zentrum: nämlich die Frage, wie der Einzug neuer Medien den Akt des Lesens (in Interaktion mit anderen Medien) verändert (hat). Die Ziele der Lesekompetenz müssen also stets im Kontext mit der Frage nach der Lesekompetenz innerhalb der Mediengesellschaft gesehen und gedacht werden (vgl. ebd.). In dieser Diskussion sind unterschiedliche Themenschwerpunkte zu verorten, „*von der Frage, ob sich die Verarbeitungstiefe beim Lesen verringert, über das Problem, ob Lesen eine reduzierte oder sogar erweiterte Funktion in der heutigen Mediengesellschaft inne hat, bis hin zu der generellen Grundsatzfrage, ob Lesekompetenz eine Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft bleibt*“ (ebd.).

Die Relevanz der Fertigkeit Lesen als Kulturkompetenz soll an dieser Stelle nicht weiter hinterfragt werden; es muss jedoch die Notwendigkeit betont werden, dass Lesekompetenz in der Informationsgesellschaft nicht nur die Fähigkeiten einschließt,

sich durch bestimmte Texte (in einem weiten Sinn) zu informieren und durch andere unterhalten zu lassen, sondern dass sie das Vermögen umfasst, je nach Interesse oder Aufgabenstellung angemessen mit einem Text umzugehen. Dies bedarf einer inhaltlichen Verschränkung von Lese- und Medienkompetenz, die im nächsten Abschnitt thematisiert werden soll (vgl. Vorderer und Klimmt: 2006, S. 226).

3.4. Medien-Lesekompetenz

Nach der Thematisierung der Medien- und Lesekompetenz, die beide eine Grundvoraussetzung für eine angemessene Zeitungslektüre darstellen, sollen diese nun in einem weiteren Schritt verbunden werden, sodass die Frage nach einer übergreifenden Medien-Lesekompetenz aufgegriffen und thematisiert wird.

Wagner (vgl. 2004, S. 180 f.) konstatiert, dass sich die Lesekompetenz im gegenwärtigen Medien- und Informationszeitalter auf eine Lese-Medienkompetenz ausweitet. Diesen unmittelbaren Zusammenhang der Medien- und der Lesekompetenz konnten u.a. Hurrelmann und Groeben in mehreren Studien herausarbeiten (vgl. Rosebrock und Zitzelsberger: 2002, S. 157 f.). Die Wechselwirkung beschreiben sie in folgenden Punkten:

1. Medien- wie Lesekompetenz verlangt die Einbettung und Verarbeitung der transportierten Inhalte in Wissens- und Erfahrungskontexte.
2. Sowohl Medien- als auch Lesekompetenz verlangen eine sozial-kommunikative Fähigkeit, da, so wie Lesen eine Anschlusskommunikation fordert, auch Medien gewisse Formen des Austausches verlangen.
3. Beide Kompetenzen sind von der Entwicklung des individuellen Bezuges zum Medium in Hinblick auf ihre Motivation abhängig.
4. Beide haben einen emotionalen Aspekt, sie verlangen nämlich die Fähigkeit, emotionale Erfahrungen im Medium zu machen.
5. Sowohl Medien- als auch Lesekompetenz umfassen die Fähigkeit der Reflexion und der Kritik gegenüber dem jeweiligen Medium.
6. Die anwendungsorientierte Komponente – also die Fähigkeit, Medien selbst zu gestalten – soll in der schulischen Ausbildung gleichermaßen gefördert werden.

Auch Wichert (vgl. 2003, S. 203 f.) vertritt die Ansicht, dass durch die Integration von (neuen) Medien in den Deutschunterricht Lesekompetenz gefördert wird. Eine

erfolgreiche Lesesozialisation setzt demnach eine reflexiv verarbeitete Mediensozialisation voraus bzw. muss von dieser begleitet werden. Können Kinder und Jugendliche Bild-, Hör- und Filmmedien kompetent rezipieren, fällt ihnen auch das Verstehen (literarischer) printmedialer Texten leichter, und umgekehrt gilt: *„Kompetente Leser und Leserinnen sind kompetentere Mediennutzer und -nutzerinnen“* (Frederking: 2008, S. 91).

Lesekompetenz wird demnach nicht überflüssig, denn sie bedingt Medienkompetenz, wobei Medienkompetenz (in einem weiten Begriffsverständnis) umgekehrt auch Lesekompetenz umfasst (vgl. Spanhel: 2006, S. 209; Rosebrock und Zitzelsberger: 2002, S. 158). Lesekompetenz wird also als Teil von Medienkompetenz gesehen, da die Verständigung über die Welt – seien es konkrete Inhalte, Erkenntnisse, Theorien, Meinungen oder Werte – stets auf der Basis sprachlicher Texte erfolgt. Diese Texte haben jedoch (teilweise) neue Formen angenommen, sodass Lese- und Medienkompetenz nicht (mehr) isoliert betrachtet werden können, da jedes Lesen mit einem Medium bzw. jegliches mediales Rezipieren mit Lesen einhergeht.

Eine Schulung der Lesekompetenz ermöglicht den Erwerb der notwendigen Grundlagenkompetenzen für eine selbstbestimmte, bedürfnisgerechte und bedächtige Nutzung des gesamten Medienensembles (vgl. Artelt: 2001, S. 133). Die zeitgemäße Förderung des Leseverhaltens, der Lesekompetenz und der Leselust von Kindern und Jugendlichen sollte demnach auf Grundlage vielfältiger Medien erfolgen (vgl. Frederking: 2008, S. 46).

Eine Möglichkeit, beide Qualitäten zu verbinden, stellt das Zeitunglesen dar, sodass im nächsten Kapitel gezielt auf Zeitungen als Medien im Unterricht eingegangen werden soll.

4. Die Zeitung im Unterricht

Die Zeitung erfordert wie vermutlich kein anderes Medium von ihren Rezipient/-innen eine übergreifende Medien-Lesekompetenz. Unmittelbarer und transparenter können beide Dimensionen nicht integriert unterrichtet werden, da Zeitunglesen einerseits das Lesen von Texten trainiert, andererseits medienkompetente Fähig- und Fertigkeiten für eine angemessene Rezeption benötigt.

Deshalb erscheint es fragwürdig, warum in der wissenschaftlichen Literatur – sei es nun in der allgemeinen Mediendidaktik oder der allgemeinen Medienerziehung – der fast ausschließlich thematisierte Problembereich die Dichotomie zwischen dem Buch als Printmedium schlechthin einerseits und den audiovisuellen bzw. digitalen Medien andererseits ist. Hierbei wird entweder die Integration der neuen Medien in den schulischen Alltag gefordert, da diese die Lebenswelt der Jugendlichen bestimmen (vgl. u.a. Rosebrock und Zitzelsberger: 2002, S. 148; Wichert: 2003, S. 204 ff.), oder die Notwendigkeit postuliert, in einer Mediendefinition und -diskussion das traditionelle Medium Buch nicht zu vergessen (Frederking: 2008, S. 38 ff.).

Die Mediendidaktik thematisiert in ihrer idealtypischen Form die Integration von Unterrichtsmedien zur Veranschaulichung des zu vermittelnden Materials, beschränkt sich in ihrer Beschreibung grundsätzlich jedoch auf den technischen Einsatz von Medien als Hilfsmittel und betont generell das (bisher ignorierte) Primat der audiovisuellen Medien (vgl. u.a. Fröhlich: 1980, S. 19 ff.; Schnitzer: 1977, S. 25 ff.). Die Zeitung als Printmedium kommt in der Literatur weitgehend nicht vor bzw. wird nur marginal behandelt. Ein relativ kleiner wissenschaftlicher Bereich behandelt diese gesondert und alleinig als notwendiger Teil des Schulunterrichts, doch bleibt die Frage, ob das Medium nur vergessen wird oder warum die Literatur diesen Themenbereich prinzipiell ausgegrenzt. Denn auch wenn gegenwärtig audiovisuelle Medienangebote als sogenannte Leitmedien gelten, muss beachtet werden, dass es – ungeachtet der höchst individualisierten und differenzierten Mediennutzung – so ist, dass Heranwachsende fast alle Medien zu fast allen Zeiten nutzen und dabei Aufgeschlossenheit und Innovationsfreude zeigen (vgl. Frederking, 2008, S. 66). Demnach erscheint es wichtig, dass in diesem Zusammenhang nicht nur die sogenannten neuen Medien (audiovisuelle, elektronische und digitale Medien) zu berücksichtigen, sondern auch die Zeitung in ihrer Funktion als Massenkommunikationsmittel in den (Deutsch-)Unterricht mit einzubeziehen.

Der gegenwärtige Anspruch der Zeitung ist die wichtige Aufgabe, in demokratischen Gesellschaften Öffentlichkeit herzustellen, also die Verbreitung und Bekanntmachung handlungsrelevanter Nachrichten (vgl. ebd.). Die Bedeutung und die Möglichkeiten des Mediums im bzw. für den Unterricht sind stets abhängig von den jeweiligen didaktischen Konzepten und können nur aus dem historischen Zustand der Presse und einer Theorie der Presse verstanden werden (vgl. Martial und Ladenthin: 2005, S. 329).

4.1. Geschichte der Zeitung im Unterricht

1610 erschienen die ersten Wochenzeitungen in Berlin und Basel und nach einer kurzen moralisierenden, kulturkritischen Ablehnungsphase seitens der Pädagogen (vgl. Wilke: 1981, S. 22) veröffentlichte Christian Weise, Professor für Eloquenz, Politik und Poesie am Gymnasium zu Weißenfels, 1676 den Aufsatz „Schediasma Curiosum de Lectione Novellarum“, der den Nutzen der Zeitung thematisierte und die Lektüre derselben im Unterricht empfahl:

Ich richte mein Augenmerk lieber auf den Nutzen, den wenn auch noch so ungeordnete Zeitungen des Lesern gewähren und den sie in Geographie, Genealogie, Geschichte, Politik, kurz in jeder Wissenschaft mittelbar oder unmittelbar vermitteln. (Weise: 1944, S. 50)

Bereits im Vorfeld empfahl der Pädagoge Johann Amos Comenius (1592–1670), der die Veranschaulichung als zentrales Prinzip im Rahmen seiner didaktischen Theorie bestimmte (vgl. Staiger: 2007, S. 76), die Zeitungslektüre im Schulunterricht, die er mit einem dreifachen Nutzen begründete. Zunächst führe die Rezeption zu einer Stärkung im Sprachgebrauch und helfe zweitens dem Erwerb von Kenntnissen in zeitgenössischer Geschichte sowie in – drittens – Geographie (vgl. Wilke: 1981, S. 22). Beiden Pädagogen war ein realistisches, pragmatisch-gegenwartsbezogenes Bildungsideal gemein, welches eine Vorstufe für die systematische Verwendung von Zeitungen im Unterricht des 18. Jahrhunderts darstellte.

Da im 17. und 18. Jahrhundert oftmals eine Personalunion von Lehrern und Redakteuren bestand, wurde das Medium Zeitung alsbald für pädagogische Prozesse genutzt und geachtet. Es entstanden entsprechende Didaktiken wie die von Caspar von Stieler (1697), der die Intention der Zeitung als bildend ansah. Zeitungen dienten im Unterricht zunächst als Quellenmaterial, an das sonst nur schwer zu gelangen war. Doch obwohl das Medium in erster Linie der

Informationsbeschaffung diente, war es selbst schon Gegenstand per se, zu dessen Handhabung es spezifische Techniken und Fähigkeiten zu erlernen galt (vgl. Martial und Ladenthin: 2005, S. 332).

August Hermann Francke (1663-1727), evangelischer deutscher Theologe und Pädagoge, integrierte am Ende des 17. bzw. am Anfang des 18. Jahrhunderts die Zeitung in den regulären Schulunterricht, wobei er spezielle Empfehlungen für den Französisch- und Geographieunterricht gab und die Zeitung als Material für Nacherzählungen und als Quelle für genealogische Kenntnisse lobte.

Ab dem 18. Jahrhundert finden sich zahlreiche Nachweise in Schulordnungen, Lehrplänen und Berichten, die den Gebrauch von Zeitungen für Realien (vor allem Geographie und Geschichte) fordern (vgl. Wilke: 1981, S. 23).

Ende des 18. Jahrhunderts bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts existierten laut Ladenthin bereits flächendeckend sogenannte Zeitungsstunden, die einen fixen Bestandteil des Schulunterrichts ausmachten.

Von Maslow integrierte 1800 in das „Schul- und Erziehungsreglement“ sowie in Unterrichtsgesentwürfe Vorschläge, wie Zeitungen im Unterricht genutzt werden könnten. Zu dieser Zeit verbesserten Lithographie und Holzschnitt die Abbildungstechnik, Mechanisierung die Druckerei und die Schnellpresse, sodass die Zeitung zum Massenmedium avancierte. Grundsätzlich existierten damals zwei unterschiedliche Qualitäten, denn Zeitungen und Zeitschriften waren entweder vorwiegend unterhaltend (Bilderbögen, vergleichbar mit heutigen Comics) oder erziehend (Gartenlaube, Parteipresse, Rundschauzeitschriften) ausgerichtet (vgl. Stöber: 2008, S. 382).

Durch den Zusammensturz des alten Schulwesens und die Umorientierung in die Bildungstheorie des Neuhumanismus, dem es um die Überhöhung des alltäglichen Lebens ging, wurde die Presse ab 1806 für längere Zeit weitgehend als Teil des Unterrichts abgelehnt. Erst durch die Lockerung der Zensur in den 1848er Jahren und durch den Einzug der Reformpädagogik kam es zu einer Wiederentdeckung des Mediums, wobei die Zeitung aufgrund ihrer Tagesaktualität als ideales Medium eines Gesamtunterrichts galt (vgl. Martial und Ladenthin: 2005, S. 335).

In der Weimarer Republik wurde die Presse als „*Bestandteil staatsbürgerlich-politischer Erziehung begriffen, wie sie in der Verfassung der Weimarer Republik zur Pflicht gemacht war*“ (Wilke: 1981: S. 16).

Während des Ersten und des Zweiten Weltkrieges wurde die Zeitung didaktische Zielvorgabe, also als Mittel der politischen Beeinflussung erkannt, welches im Unterricht in Form von sogenannten Gegenwarts- (Erster Weltkrieg) bzw. Pressestunden (Zweiter Weltkrieg) seinen Niederschlag fand. Nach 1945 erhielt die Zeitung erneut einen pädagogisch-politischen Anspruch: Sie sollte als Maßnahme zur Reeducation eingesetzt werden, das Medium selbst galt als Verbindung von Presse und Bildungsarbeit (vgl. Martial und Ladenthin: 2005, S. 335).

Von dieser Zeit an gewann das Medium wachsende Bedeutung im Unterricht; medienpädagogische Bestrebungen entwickelten sich auf verschiedenen Ebenen und in mehreren Schüben. Es wurden weitere Bereiche des Bildungswesens einbezogen, vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Ferner kam es zu einem Wandel der medienerzieherischen Konzepte, wobei die nach dem Zweiten Weltkrieg wiedererstandene Medienbewahrpädagogik von dem Ende der sechziger Jahre entwickelten medienpädagogischen Konzept des „kritischen Rezipienten“ abgelöst wurde. Diese ideologiekritische Medienerziehung verfolgte das Ziel, über die Manipulation durch Medien aufzuklären, und strebte die Emanzipation der Rezipierenden an (vgl. Staiger: 2007, S. 75). Im selben Jahrzehnt wurden die Medien als zentrales Strukturmoment der Unterrichtsanalyse und -planung im Rahmen der allgemein-didaktischen Theoriebildung durch das Berliner Modell von Heimann verankert (ebenda, S. 76). In den 70er Jahren manifestierte sich diese technologisch-funktionale Position, die Medien grundsätzlich in den Dienst der Unterrichtstechnologien stellte (vgl. Spanhel: 2006, S. 229). Auch wenn eine Unterscheidung teilweise angestrebt wurde, ist bereits hier zu erkennen, dass die Liste der Medienfunktionen der Mediendidaktik zwischen dieser und der Medienerziehung nicht immer trennt, sondern – wie im Kapitel Mediendidaktik Deutsch vorgestellt – die Mediendidaktik oftmals beide Disziplinen umfasst.

In den 80ern sprach man von einer allgemeinen Kommunikationslehre (vgl. Wilke: 1981, S. 35). Es folgte das Postulat nach *Computer Literacy* (vgl. Spanhel: 2006, S. 229) und einer handlungsorientierten Medienerziehung, die vor dem Hintergrund von Kommunikationstheorien, Symbolischem Interaktionismus und Konstruktivismus die Vermittlung von Handlungskompetenz gegenüber und im Umgang mit Medien verlangt (vgl. Staiger: 2007, S. 75). Ferner gewinnt ab den 90er Jahren die technologische Position immer mehr an Bedeutung, die grundsätzlich mediendidaktische Aspekte berücksichtigt, jedoch eine technologisch verkürzte Sicht

darstellt, die auch gegenwärtig – gerade im schulischen Bereich – noch existiert. Dass Medienerziehung und Mediendidaktik nur idealtypisch zu trennen sind, wurde in den vergangenen Jahren immer stärker herausgearbeitet und die Forderung nach einer integrierten Medienbildung wird laut (Spanhel: 2006, S. 230 f.).

Gleichzeitig ist es zu einem enormen und vielfältigen Aufkommen von Presse gekommen, das keine Generalisierungen mehr zulässt und verlangt, dass man Pressemedien dort eine gewisse pädagogische Ausrichtung zugestehen muss, wo sie als Mittel der Information, Unterhaltung, Bildung, Beeinflussung oder Alltagsorganisation zur Sozialisation beitragen.

Diese herrschende Vielfalt, der Akzeptanzverlust und der soziale Wandel führten in der BRD bereits 1979 zu der Initiierung des Projekts „Zeitung in der Schule“ (Stöber: 2008, S. 389).

4.2. Gründe für das Lesen von Zeitungen

Mehrere Autor/-innen betonen die Notwendigkeit und Relevanz einer pädagogisch angeleiteten Zeitungslektüre im Unterricht; die damit verbundenen Vorteile für den Erwerb unterschiedlichster Kompetenzen sollen in diesem Abschnitt zusammengetragen und dargestellt werden.

Zeitungen bieten in erster Linie Ausschnitte aus dem authentischen Kommunikationsgeschehen, anstatt bloßes schulisches Sprachübungsmaterial zu offerieren (vgl. Huneke: 2008, S. 142). Hiermit eröffnet die Lektüre den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu angemessener, adressatenorientierter und aktueller schriftbasierter Sprachverwendung (vgl. ebenda, Forstner-Ebhart: 2004).

Das Medium lässt sich weiter in vielfältigen thematischen Zusammenhängen nutzen und kann ein Ausgangspunkt von Anschlusskommunikation sein, bietet also eine breite gemeinsame Kommunikationsplattform und besitzt in diesem Sinne eine Integrationsfunktion (vgl. Huneke: 2008, S. 142; Rager und Werner: 2002, S. 275 f.).

Ferner gilt die Tageszeitung als das einzige Medium, das kontinuierlich und umfassend über lokale bzw. lokalpolitische Ereignisse, Entscheidungen und Entwicklungen berichtet (vgl. Rager und Werner: 2002, S. 273) und hierbei einen Überblick über das aktuelle Geschehen zu nicht übertreffbar geringen Transaktionskosten bietet (vgl. ebenda, S. 274).

Ein weiterer Vorteil ist, dass Zeitungen nicht nur einen Zugang zu Information, Meinung und Unterhaltung ermöglichen, sondern auch einen kritischen Blick auf die

Genese und das Zusammenwirken dieser drei Komponenten in den verschiedenen journalistischen Textsorten offerieren (vgl. Huneke: 2008, S. 142).

Sie stellen einen wichtigen Kanal für bürgerschaftliche und gesellschaftliche Partizipation dar (vgl. ebd.). Rager und Werner (vgl. 2002: S. 270 f.) vertreten die Ansicht, dass ohne Zeitung die politische Mitbestimmung und Partizipation einer Gesellschaft schwer eingeschränkt wäre, da der Pluralismus einer Gesellschaft einen pluralistischen Medienmarkt verlangt. Demnach ist die Tageszeitung aus diesem Grund als schützenswertes Medium anzusehen, da sie von einem bestimmten Minimum gelesen werden muss, um ihr Potential entfalten und gesellschaftlich handlungsfähige Subjekte ausbilden zu können (vgl. ebenda, S. 278). Hierbei verhilft das Lesen von Berichten dem Erfassen von Identität, also dem Einordnen der eigenen Person in das Gefüge des Gesellschaftssystems, und dem Beziehen von Position, was erst durch das Merkmal der Betroffenheit ermöglicht wird (Forstner-Ebhart: 2004).

Bei abstrakten Informationen sind Zeitungen aufgrund ihrer Hintergrundinformation das geeignetere Medium, Informationen zu transportieren, da sich nicht alle Ereignisse oder Begebenheiten gleichermaßen angemessen bebildern lassen. Ferner wird nicht jede Information in jedem Medium angeboten; so muss es als eine Teilfertigkeit der Medienkompetenz angesehen werden, das jeweils adäquate Medium zu nutzen (vgl. Rager und Werner: 2002, S. 271). Duncke (vgl. 2008, S. 13 f.) konstatiert, dass es in einer Wissensgesellschaft – so paradox dies klingen mag – immer weniger darum geht, das Wissen selbst zu kennen und zu überschauen, sondern dass es entscheidend ist, ein „*methodisches Verhältnis zur Wirklichkeit zu kultivieren*“. Eine Didaktik des Zeitunglesens fördert den Erwerb genau jener methodischen Fähigkeiten, denn „*viel wichtiger ist die Kompetenz, Telefonbücher richtig zu verwenden und allererst die Methode des Gebrauchs zu beherrschen, also das Alphabet zu kennen*“ (ebenda, S. 14).

Die Tageszeitung kann zudem als Trainingsmedium für weitere Bereiche und Angelegenheiten angesehen werden, da beim Zeitunglesen mehrere Fertigkeiten entwickelt und trainiert werden:

- In erster Linie ist die Ausbildung und Entwicklung des verstehenden Lesens zu nennen, das bedeutet, dass Zeitunglesen die Lesefähigkeit insgesamt bzw. generell unterstützt und fördert (vgl. Rager: 2003, S. 181). Gerade PISA hat

gezeigt, dass Kinder und Jugendliche bei dieser Schlüsselqualifikation erhebliche Mängel aufweisen.

- Ferner schult die Lektüre von Printmedien das Lesen nichtlinearer Texte, stellt also eine Übung für die sprunghafte, parallele und rasche Informationsaufnahme dar, wie sie beispielsweise im Umgang mit anderen Medien gefordert ist, wobei an dieser Stelle vor allem das Internet genannt werden muss (vgl. Forstner-Ebhart: 2004).
- Das Einsetzen der verschiedenen Lesearten fördert den Erwerb eines situativ-entsprechenden Problemlösungspotentials. Forstner-Ebhart versteht Lesen als eine kreativ-konstruktive Tätigkeit, die dem jeweiligen Zweck entsprechend gestaltet ist. Zeitunglesen ermöglicht eine Vertiefung und Erweiterung des konsultierenden und des analysierenden, interpretierenden und kommentierenden Lesens. Das Erste hat die Aufgabe, bestimmte Informationen aus spezifischen Textstellen zu filtern, und wird durch das Zeitunglesen insofern gefördert, als die Tätigkeit der Informationssuche generalisiert und habitualisiert wird. Das analysierende, interpretierende und kommentierende Lesen führt zu einer intensiven emotionalen und kognitiven Auseinandersetzung mit Inhalten und ermöglicht damit weitere kritische Fragen.
- Durch das Zeitunglesen wird ferner das selektive und überfliegende Lesen geübt, da die Lesenden die Aufgabe haben, rasch aktuelle Informationen des Tagesgeschehens zu beschaffen. Hierbei helfen Headlines, Anreißerzeilen und Bilder – also Lesestrategien, die zunächst als solche wahrgenommen werden müssen, sodass sie in weiterer Folge eingesetzt werden können. Dadurch ist die Zeitung gleichsam ein Trainingsmedium für das selektive Nutzen von Medien aller Art, d. h. Auswählen von Inhalten, gezielte Rezeption, Auswählen und Navigieren, Selektion auf Makro- und Mikroebene (vgl. Rager und Werner: 2002, S. 272 f.)

Zuletzt soll auf die Studie des Institutes für Bildungsforschung an der finnischen Universität Jyväskylä hingewiesen werden, die nachweisen konnte, dass Zeitunglesen Schlüsselfertigkeiten fördert, die auch die Fächer Mathematik und andere Naturwissenschaften unterstützen, da sie das Textverständnis begünstigen,

die Fähigkeit schulen, Probleme zu verstehen und zu lösen, und das Allgemeinwissen insgesamt erhöhen (vgl. Schopf: 2007).

4.3. Zeitungslese-sozialisation und Zeitungslesekompetenz

Die Arbeit mit Zeitungen soll als unterstützender Part für den Erwerb und die Entwicklung von Mediensozialisation und -kompetenz sowie Lesekompetenz gelten und der Optimierung derselben dienen. Aufgrund der wachsenden Abhängigkeit von Information über die Medien muss ein kompetenter Umgang mit Nachrichten geschult werden, was u.a. mit der Hilfe von Zeitungslektüre geschehen kann (vgl. Forstner-Ebhart: 2004). Natürlich existieren eine Reihe anderer Kanäle, welche einen Informations- und Unterhaltungszugang ermöglichen; doch laut Forstner-Ebhart bietet die Zeitung den einzigartigen Vorteil, dass ihre Benutzung im weitesten Sinn zeit- und ortsunabhängig ist und die Rezipient/-innen selbst über die individuelle Dauer der Nutzung entscheiden können.

Der berechtigte Einwand an dieser Stelle wäre, dass diese Nutzungsmöglichkeiten in einem großen Ausmaß auch durch das Internet ermöglicht wären, wobei man hier natürlich neben der Notwendigkeit der technischen Gerätschaft (auch wenn Notebooks immer kleiner und leichter werden) auch die Problematik des dauerhaften Onlineempfangs bedenken muss, während man, ist die Zeitung erst erworben, keine weiteren Utensilien für ihre Lektüre benötigt.

Deshalb soll Zeitungslesekompetenz als eine Form der (Selbst-)Sozialisation des Individuums zum Zeitunglesen und gleichsam als ein Spezialfall von Lesekompetenz angesehen werden. Hierbei stimme ich mit Rager, Rinsdorf und Werner (vgl. 2006, S. 175 f.) überein, dass die Definition der Lesekompetenz nicht automatisch printmedienübergreifend zu interpretieren ist und sich deshalb nicht automatisch übertragen lässt. Natürlich gelten auch bei der Zeitungslesekompetenz dieselben Grundlagen, es wird also eine Alphabetisierung im Sinne der Fähigkeit, schriftliche Dokumente zu erschließen, vorausgesetzt. Die Theorie der Lesekompetenzmodelle differenziert sich jedoch in spezielle Stränge, und sofern diese das literarische Lesen betreffen, sind sie für die Zeitungslesekompetenz kaum von Bedeutung. Ferner müssen spezifische Kompetenzen erworben werden, wobei Rager, Rinsdorf und Werner (vgl. ebenda, S. 176) vor allem die Dimensionen der Mikro- und Makrokompetenz differenzieren: Auf der Ebene der Mikrokompetenz müssen der Einzelbeitrag in seinem Wirkungsgefüge sowie dessen Zusammenhänge zwischen

den einzelnen Teilen wie der Überschrift und des Textkorpus erkannt und analysiert werden können, während die Makrokompetenz sich auf die Struktur des gesamten Blattes, also z.B. auf das Layout, bezieht.

Grundsätzlich ist für die Arbeit mit Zeitungen das Erreichen einer Lesekompetenz, die zum Lesen zwischen den Zeilen befähigt, das Ziel. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Zusammenhänge und Ausdrucksdifferenzierungen wahrzunehmen; ferner soll der kritische Blick geschult werden, um „*später nicht am Gängelband journalistischer Meinungsmacher [zu] baumeln*“ (Forstner-Ebhart: 2004).

4.4. Printmedien und junge Leser/-innen – Forschungsstand und Trendannahmen

Das Medium Tageszeitung verzeichnet seit 1965 einen stetigen Rückgang der Auflagen und Leser/-innenschaft, wobei in den vergangenen Jahren gerade bei Jüngeren Verluste zu verzeichnen waren (vgl. Bretschneider, 2003, S. 8). Interessant ist hierbei der Aspekt, dass die Prozentzahl der Personen, die Tageszeitungen im Sinne der Nettoreichweite der Media-Analyse rezipieren, mit zunehmendem Alter steigt: Während bei den 14- bis 19-Jährigen eine Reichweite von 61,1% besteht, liegt diese bei den 20- bis 29-Jährigen schon bei 66,8% und bei den 30- bis 39-Jährigen bereits bei 70,5%. Diese Zahl wächst stetig, um bei den 60- bis 68-Jährigen einen Höchstprozentsatz von 79,3% zu erreichen (vgl. Media-Analyse 2008).

Dies könnte zu der Vermutung verleiten, dass der Rückgang der Zahl jugendlicher Leser/-innen nicht derart eklatant sei, wie bisweilen behauptet, bzw. die heutige Jugend später von selbst zum Medium Tageszeitung greifen würde, wenn ihr nur genügend Zeit gelassen werde. Hier verbergen sich jedoch zwei voneinander unabhängige Fehlschlüsse, die in der Folge aufgezeigt werden.

Zunächst muss der Begriff Nettoreichweite bzw. Reichweite operationalisiert werden, denn laut der Studie JIM 2008 greifen nur noch 43% der Jugendlichen mehrmals wöchentlich zur Zeitung, 29% tun dies täglich (vgl. Kindler: 2008, S. 627). Diese Differenz zwischen der Media-Analyse und der JIM-Studie beruht nicht auf dem Unterschied zwischen Deutschland (JIM-Studie) und Österreich (Media-Analyse), sondern liegt in der Tatsache begründet, dass Letztere jene Personen als Leser/-innen einer Tageszeitung wertet, die ebendiese in der Hand bzw. darin geblättert haben. Im Prinzip muss die Tageszeitung bei der Media-Analyse also nicht gelesen

worden sein, wobei die JIM-Studie spezifisch nach dem Lesen einer Zeitung fragt (vgl. Luttenberger: 2000, S. 16).

Huneke (vgl. 2008, S. 143 f.) vertritt hinsichtlich der zweiten Problemstellung die Ansicht, dass in Bezug auf die Frage, in welchem Umfang Kinder und Jugendliche noch zu Zeitungleser/-innen werden und welche Lesegewohnheiten sie erwerben, die Alterskohorten das erworbene Leseverhalten auch in späteren Jahren beibehalten. Dies würde sich mit der Media-Analyse aus dem Jahr 2001 bzw. 2008 decken, da 2001 immerhin noch 68,4% der befragten Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren Zeitung gelesen haben (gegenüber 61,2% 2008) und diese dann den 66,8% der 20- bis 29-Jährigen 2008 entsprechen würden.

Alter	2001	2008
14-19 Jahre	68,4%	61,2%
20-29 Jahre	73,9%	66,8%
30-39 Jahre	73,2%	70,5%
40-49 Jahre	79,3%	76,1%
50-59 Jahre	81,4%	78,8%
60-69 Jahre	76,3%	79,3%

Wie man an der obigen Tabelle farblich erkennen kann, stimmen die Werte der jeweiligen Generation eher überein, als dies grundsätzlich vom Alter her der Fall wäre. Das bedeutet, dass 14-Jährige, die bereits regelmäßig Tageszeitungen rezipieren, dies mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch zehn Jahre später noch tun werden. Es bedeutet jedoch nicht, dass Zeitunglesen automatisch eine Sache der Reife sei, also dass die Individuen selbst im Laufe ihrer Entwicklung zu dem Medium greifen. Demnach zeigen die vorliegenden Ergebnisse eine publizistische Problemlage der Printmedien generell, da Jugendliche als Seismograph gesehen werden können, die Veränderungen in der Medienlandschaft schneller und schärfer anzeigen als andere Nutzer/-innengruppen. Im Allgemeinen muss also behauptet werden, dass die (Tages-)Zeitung seit den 1990er Jahren einen kontinuierlichen

Rückgang ihrer Reichweite hinnehmen muss (vgl. Eimerem und Ridder: 2005, S. 495). Dies zeigt ferner auf, dass Tageszeitungen nicht an der generellen Ausweitung des Medienkonsums partizipieren (vgl. ebenda, S. 497). Relevant an dieser Stelle ist die Tatsache, dass mit dem Verlust der Reichweite der (Tages-)Zeitung gegenwärtig jedoch noch keineswegs ein genereller Bedeutungsverlust einhergeht; denn nach Huneke (vgl. 2008, S. 144) informieren die gesellschaftlichen Entscheidungsträger sich vor allem auf Basis regionaler und überregionaler Tageszeitungen. Diese Problematik ist umso prekärer, wenn man eine Studie aus dem Jahr 2003 betrachtet, die eruiert hat, dass nur 4% der Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren die Zeitung als ihr persönlich wichtigstes Medium angeben.⁴ Diesem Ergebnis entspricht auch jenes der JIM-Studie 2008, in der nur 3% der Befragten angaben, dass das wichtigste Medium für sie Zeitungen bzw. Zeitschriften seien, die Tendenz ist also fallend (vgl. Feierabend und Kutteroff, 2008, S. 614). Natürlich entsteht dadurch die Schwierigkeit, dass, wenn die Jugendlichen keinen Zugang zu einer zentralen Informationsgrundlage der Entscheidungsträger haben, sie die Prozesse der gesellschaftlichen Entscheidungsfindung nicht bzw. kaum nachvollziehen können. An dieser Stelle muss allerdings beachtet werden, dass das Internet als multimediale Plattform für Fernsehen, Radio und Printmedien agiert, allerdings nutzen laut Feierabend und Kutteroff lediglich 12% regelmäßig das Internetangebot einer Tageszeitung. Diese fehlende Beachtung der Jugendlichen gegenüber der (Tages-)Zeitung ist umso interessanter, aber auch überraschend, wenn man beachtet, dass 44% der Kinder und Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren bei widersprüchlicher Berichterstattung in den Medien am ehesten auf Tageszeitungen vertrauen würden. Nur 31% schätzen beim Fernsehen, 13% beim Radio und 12% beim Internet die Glaubwürdigkeit am höchsten ein (vgl. ebd., S. 616). Es liegt demnach der Schluss nahe, dass Kinder und Jugendliche weniger an seriöser und qualitativ-objektiver Berichterstattung interessiert sind, als dass andere Bedürfnisse im Vordergrund stehen. Laut Oehmichen und Schröter (vgl. 2008, S. 394) bietet das Internet – welches von Kindern und Jugendlichen trotz des Mangels an Vertrauen tendenziell am intensivsten genutzt wird – sowohl Unterhaltungs- als auch Informationsoptionen

⁴ Vgl. http://mediaresearch.orf.at/c_studien/studentag%20jugend.pdf (21.09.2009)

an und deckt Kommunikations- und Interaktionsinteressen jeglicher Art ab. Demnach erfüllt es als Allroundmedium viele Faktoren; ein Argument, das die intensive Nutzung bekräftigt.

Doch wenn die Jugendlichen dem Medium nicht vertrauen, warum „versichern“ sie sich nicht parallel bei einer Tageszeitung? Im gesamtgesellschaftlichen Kontext wird die Tageszeitung – nach dem Fernsehen – als enorm wichtig hinsichtlich ihrer Informationsfunktion eingestuft, immerhin 59% der deutschen Bevölkerung lesen täglich die Zeitung (vgl. ebenda, S. 399). Doch was macht das Printmedium für Jugendliche so unattraktiv? Welche Elemente beeinflussen das Zeitungsleseverhalten von Jugendlichen? Diesen Fragen soll sich der nächste Abschnitt widmen.

4.4.1. Der Einfluss von Produktmerkmalen

Jene fünf Faktoren, die den meisten Einfluss auf das Zeitungsleseverhalten Jugendlicher haben, sind laut Rager, Rinsdorf und Wagner (vgl. 2006, S. 182 ff.) ausschließlich strukturelle Merkmale. Die Metastruktur eines Zeitungsartikels ist demnach relevanter als dessen Inhalt, was eine Untersuchung der Autor/-innen zeigte, bei welcher Artikel auf der Titelseite bzw. auf der Rückseite am deutlichsten von Jugendlichen beachtet wurde. Im Bereich der Ressorts werden ferner die Jugendseiten – im Vergleich zu den anderen Sparten – noch relativ häufig frequentiert, Mädchen lesen ferner verstärkt den Lokal-, Jungs den Sportteil. Auch Merkmale der Zeitungsgestaltung besitzen weniger Relevanz hinsichtlich des Einflusses gegenüber den bereits geschilderten strukturellen Elementen. Das wichtigste Gestaltungsmerkmal sind Bilder bzw. Fotos, d.h., je mehr ein Artikel mit Fotos bebildert ist, desto eher und häufiger wird er gelesen. Gerade große Fotos und Buntfotos erhöhen diese Wirkung, aber auch Cartoons, also Illustrationen, gelten als Leseanreiz (vgl. ebd., S. 184).

Bei dem Thema Farbe zeigt sich die generelle Tendenz, dass bunte Seiten Schwarzweißseiten übertreffen. Überraschend war das Ergebnis der Studie „Lesesozialisation bei Informationsmedien“ (vgl. Rager: 2003, S. 185), die herausfand, dass Jugendliche nicht wie angenommen besonders gerne unterhaltsame Texte lesen, sondern im Gegenteil als Reaktion auf unterhaltsame Überschriften die Leserquote meist sogar sank. Demnach wird es offenbar eher geschätzt, wenn die Zeitung sprachlich auf den Punkt kommt und in Überschriften

deutlich werden lässt, um welches Thema es geht. Schulze (vgl. 1998, S. 115 f.) formulierte neun Thesen im Hinblick auf Jugendliche und ihre Beziehung zur Tageszeitung, die das sensible und problematische Verhältnis aufzeigen:

1. Noch nie wurden die positiven Einflüsse der Tageszeitung auf den jungen Leser so hoch eingeschätzt wie gegenwärtig.
2. Noch nie erzielten die Zeitungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine derart geringe Reichweite.
3. Es existiert ein ambivalentes Verhältnis zwischen jungen Menschen und der Tageszeitung.
4. Hierfür gibt es vielfältige Gründe und kumulative Auswirkungen.
5. Um diesen Veränderungen entgegenzutreten zu können, sind mittel- und langfristige Strategien seitens der Verlage vonnöten.
6. Die Zeitungen gehen mit neuen Angeboten auf Jugendliche und junge Erwachsene zu.
7. Die Universalität der Zeitung muss dem jungen Menschen besser vermittelt werden, da nur so die Chance der Zeitung erhöht werden kann, sich als Grundlagenmedium in einer multimedialen Gesellschaft zu etablieren.
8. Sowohl das problematische Verhältnis zur jungen Leserschaft als auch die Entwicklung entsprechender Maßnahmen gelten als internationales Problem.
9. Die Heranführung der Jugend an das Medium Zeitung ist eine der wichtigsten kultur- und gesellschaftspolitischen Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte.

Es zeigt sich also, dass eine Annäherung von Jugendlichen und Zeitungen eine Aufgabe darstellt, der man sich von mehreren Seiten nähern muss. Natürlich sollen und müssen Verleger/-innen auf diese Vorgänge reagieren, wobei die Frage bleibt, wie sinnvoll es sein kann, wenn die Zeitung zu einem reinen Unterhaltungsmedium avanciert. Die Tatsache, dass Verbesserungen des Produktes Zeitung notwendig sind, ist unbestritten; dennoch muss dies meiner Ansicht nach in einer Form geschehen, so dass die Zeitung auch in weiterer Folge ein Informationsmedium per se bleibt. Neben den Zeitungsverlagen sind jedoch eine Reihe weiterer (Sozialisations-)Instanzen gefragt, deren aktive Mitarbeit einem Adaptionsprozess dienlich ist.

4.4.2. Der Einfluss von Sozialisationsmerkmalen

Es scheint keine idealtypische Zeitungsesekariere zu geben und auch ein typisches Einstiegsalter lässt sich laut Rager, Rinsdorf und Werner (vgl. 2006, S. 178) nicht festlegen. Dennoch gibt es eine Reihe von Faktoren, die die Jugendlichen in ihrem Zeitungseleseverhalten beeinflussen; sie sollen im Folgenden dargestellt werden.

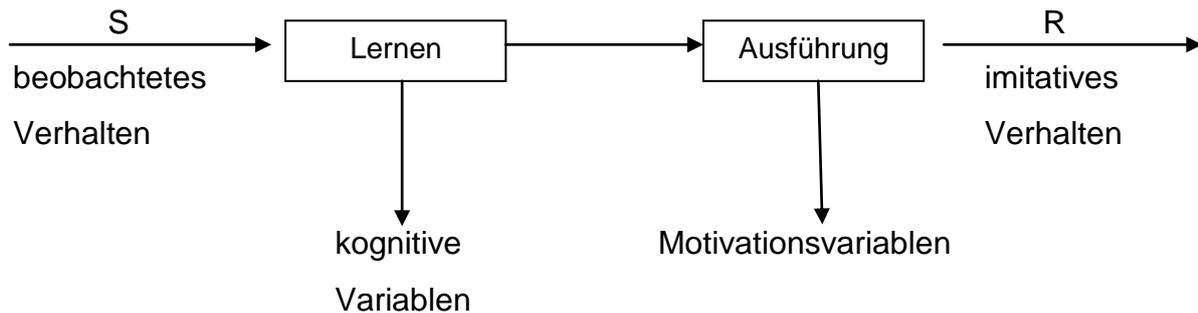
4.4.2.1. Der Einfluss des Elternhauses

Laut Rohr u.a. (2007, S. 34 ff.) ist der bedeutendste Sozialisationsfaktor beim Zeitunglesen das Elternhaus. Hierbei muss die Variable Familie allerdings als ein Konglomerat verschiedener Wirkkräfte gesehen werden, beispielsweise des sozialökonomischen Status, der Bildungsnähe, des habituellen Umgangs, des Erziehungsstils, der Familienform und der Familiendynamik (vgl. Bertschi-Kaufmann: 2004, S. 28). Die Untersuchung von Rager, Rinsdorf und Werner (vgl. 2006, S. 180 f.) zeigte, dass eine elterliche Frühförderung sich positiv auf das Zeitungseleseverhalten der Kinder und Jugendlichen auswirkt. Viele Leser/-innen stammen grundsätzlich eher aus zeitungsnahen Familien, in denen ein Zeitungsabonnement – der wichtigste Einflussfaktor überhaupt – in der Regel vorhanden ist. Natürlich ist die Verfügbarkeit einer Tageszeitung kein Garant dafür, dass die Jugendlichen auch tatsächlich lesen, aber die Wahrscheinlichkeit ist deutlich höher (vgl. Rager: 2003, S. 182).

Positiv wirkt es sich ferner aus, wenn mehrere Familienmitglieder möglichst viel Zeitung lesen, wobei gerade eine lesende Mutter die Entwicklung zum Zeitunglesen besonders fördert (vgl. Rager Rinsdorf und Werner: 2006, S. 180; Huneke: 2008, S. 146). Die Habitualisierung dieses Verhaltens, also beispielsweise das gemeinsame Lesen der Zeitung am Morgen, spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle und hängt laut Rager (vgl. 2003, S. 182) womöglich mit emotionalen Assoziationen zusammen. Bertschi-Kaufmann (vgl. 2004, S. 28) betont die Bedeutung eines günstigen Leseklimas generell, da der Raum und die Bereitschaft zur Anschlusskommunikation entscheidend für die Stabilisierung von Leseinteressen und die Habitualisierung eines selbstverständlichen Umgangs mit Schrift sind.

Auch Luttenberger (vgl. 2000, S. 7 f.) unterstützt die These, dass Eltern als Vorzeigemodell für die Lesesozialisation gelten. Hierbei verweist sie auf Bandura, welcher die Theorie des Lernens am Modell – also Lernen durch Beobachtung –

beschreibt. Demnach steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und Jugendliche Zeitung zu lesen beginnen, wenn Eltern dieses Verhalten „vorzeigen“. Das Ausmaß und die Qualität der Speicherung hängen von kognitiven Faktoren ab, etwa der Anzahl der Darbietungen, der Aufmerksamkeit und der Kodierung (vgl. Herkner: 2001, S. 72 f.). Ausschlaggebend für imitatives Verhalten sind in weiterer Folge sogenannte Motivationsvariablen, also u.a. positive (oder aber auch negative) Anreize. Folgende Abbildung soll die Theorie Banduras verdeutlichen (vgl. ebenda, S. 73):



Demnach scheint es einerseits zwar wichtig zu sein, dass Kinder und Jugendliche ihre Eltern beim Lesen einer Zeitung beobachten (können); andererseits muss diesem Akt auch eine positiv konnotierte Motivationsvariable vorangehen, beispielsweise eine Wertschätzung der Tageszeitung und des Leseprozesses seitens der Eltern, sodass das Verhalten letztendlich imitiert wird.

Dieser Meinung sind auch Feierabend und Klingler (vgl. 2009, S. 409), wenn sie Eltern bzw. Haupterzieher „als Instanz mit der stärksten Bindung und dem (noch) größten Einfluss auf Kinder“ sehen, die maßgeblich mit ihren Einstellungen und Meinungen das Terrain der Mediennutzung ihrer Kinder abstecken.

4.4.2.2. Der Einfluss der Schule

Kinder und Jugendliche müssen an Zeitungen und das Zeitunglesen herangeführt werden und laut Bisiaux (2002, S. 227 f.) weckt bereits „die regelmäßige Behandlung von Zeitungsartikeln im Unterricht (...) das Interesse an der Zeitung und erhöht die Chance, daß ein junger Mensch zum Zeitungsleser wird, erheblich“.

Hierbei ist der Begriff „regelmäßig“ von zentraler Bedeutung, denn die Studie von Rager, Rinsdorf und Werner (vgl. 2006, S. 181) zeigte, dass mit höherem Schulniveau die Regelmäßigkeit und Frequenz der Zeitungslektüre zwar steigt, einzelne Lehrer/-innen oder Unterrichtsstunden jedoch kaum Spuren in der

Zeitungsbiographie eines Individuums hinterlassen, zumindest wenn diese Motivationsversuche alleine aus Imperativen bzw. einzelnen, unzusammenhängenden Stundenbildern bestehen.

Mehrwöchige Zeitungsprojekte wie „Zeitung in der Schule“, an denen Schüler/-innen selbst aktiv beteiligt sind, verstärken, wie bereits mehrere Studien bestätigen, die Lesebereitschaft und -motivation (u.a. Noelle-Neumann und Schulz: 1993; Rager, Rinsdorf und Werner: 2006; VÖZ: 2005). Im Anschluss daran bleiben stets auch einige Nichtleser/-innen der Zeitung treu. So meinten rund 40% der Schüler/-innen (der Untersuchung „Lesesozialisation bei Informationsmedien“ zufolge), die zuvor nie Zeitung gelesen hatten, dass sie dies künftig tun wollen würden (vgl. Rager: 2003, S. 183).

Forstner-Ebhart (vgl. 2004) bekräftigt die Notwendigkeit, dass in der Schule die Möglichkeit geschaffen wird, Lesebereitschaft und -fähigkeit hinsichtlich Zeitungen zu erwerben, da diese auch in weiterer Zukunft erhalten bliebe; dies sei gerade für diejenigen Schülerinnen und Schüler wichtig, denen die Sozialisationsinstanz des Elternhauses fehle. Natürlich muss auch hier die Variable Schule als ein komplexes Konstrukt gedacht werden, welches in sich z.B. die Klassenzusammensetzung oder das Klassenklima vereint (vgl. Bertschi-Kaufmann: 2004, S. 31).

4.4.2.3. Der Einfluss des politischen Interesses

Die Allensbacher Untersuchung „Junge Leser für die Zeitung“ aus dem Jahr 1992/93 zeigt, dass die Lektüre von Zeitungen das Interesse an Politik fördert. Demnach lesen 72% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 29 Jahren täglich bzw. fast täglich eine lokale Tageszeitung, wenn sie gleichzeitig angaben, sich für Politik zu interessieren. Demgegenüber stehen 18% der (fast) täglichen Zeitungsleser/-innen, die kein Interesse an Politik bekunden (vgl. Bisiaux: 2002, S. 228). Dieses Ergebnis stimmt mit der Studie *Lesesozialisation bei Informationsmedien* (vgl. Rager: 2003) überein, die besagt, dass jugendliche Zeitungsleser/-innen ein höheres Interesse an politischer Berichterstattung der öffentlich-rechtlichen Hauptnachrichtensendungen im Fernsehen zeigten als Nichtleser/-innen (vgl. Rager: 2003, S. 180). Trotzdem misst Rager dem politischen Interesse nur einen relativ unbedeuteten Einfluss bei, wobei Zeitungsleser/-innen allerdings generell eine erhöhte politische Partizipationsbereitschaft aufweisen.

Demnach ist nicht das Interesse per se, sondern der Wille zur aktiven Teilhabe am politischen Geschehen ausschlaggebend, ob Zeitungen gelesen werden.

4.4.2.4. Peergroup der Gleichaltrigen

Rager, Rinsberg und Werner (vgl. 2006, S. 180 f.) betonen vor allem die Relevanz der Koorientierung an Gleichaltrigen, da sich Zeitungsleser/-innen meist in Peergroups aufhalten, in denen die Mehrheit ebenfalls Zeitung liest. In einem engen Zusammenhang dürfte auch das Gefühl der Befragten stehen, dass ihre Freunde und Freundinnen die regelmäßige Zeitungslektüre positiv beurteilen und der gelesene Stoff im gemeinsamen Zusammentreffen Raum für Diskussionen findet. Rager, Rinsdorf und Werner (2006, S. 181) schließen hieraus, dass *„es eine zentrale Bedeutung für die individuelle Zeitungslesekarriere [hat], ob Jugendliche eher in zeitungsnaher oder zeitungsferner Cliques 'hineinwachsen'“*.

4.5. Kritik der Jugendlichen an Zeitungen

Die Kritik der Jugendlichen an dem Printmedium Zeitung ist vielfältig. Einen Schwerpunkt liefert die Kluft zwischen Informationskultur und Unterhaltungsmedien. Gegenwärtige Jugendliche sind durch ihre mediale Sozialisation stärker visuell als textuell geprägt. Während sie, wie bereits erwähnt, der Zeitung bei widersprüchlicher Berichterstattung am ehesten vertrauen würden, stellt deren Aufbau und Image als seriöses Informationsmedium eine Kontaktbarriere her (vgl. Rager: 2003, S. 180). Die Darstellungs- und Aufmachungsformen der Tageszeitungen entsprechen nicht den medialen Wahrnehmungsgewohnheiten und Ansprüchen der jugendlichen Nutzer/-innen (Noelle-Neumann und Schulz: 1993, S. 58 ff.; Breilmann-Massnig und Dürscheid: 2002, S. 5). Das Papiermedium sei demnach *„grau und unspektakulär“*, es *„komme trocken und kompliziert daher“* und *„viele Artikel behandeln Themen, die Jugendliche nicht wirklich interessieren“* (Rager: 2003, S. 180). Auch Breilmann-Massnig und Dürscheid (vgl. 2002, S. 5) betonen die grundsätzlich anderen Themenpräferenzen junger Leser/-innen; so bevorzugen diese Themen wie Freizeit, Veranstaltungshinweise, Musik, andere Länder, Umweltschutz und Reisen gegenüber den üblichen Themen einer Zeitung wie Politik, Wirtschaft, Forschung und Technik. Bereits eine Studie des Bundesverbandes Deutscher Zeitungsverleger aus dem Jahr 1993 ergab, dass die Themen der Jugendlichen und die der

Zeitungsverantwortlichen beinahe komplementär aneinander vorbeizielten (vgl. Noelle-Neumann und Schulz: 1993, S. 74 ff.).

Ein relevanter Aspekt ist ferner die Verständlichkeit, Einfachheit und Übersichtlichkeit der Zeitung: Jugendliche wünschen sich demnach kurze und knappe Artikel in einer verständlichen Sprache und eine Orientierungshilfe (vgl. Bisiaux: 2002, S. 370 ff.).

4.6. Gesetzliche Rahmenbedingungen

4.6.1. Lehrplan

Im Lehrplan Deutsch werden sowohl eine Schulung bzw. Ausbildung und Verbesserung der Lese- bzw. Textkompetenz als auch eine Förderung und Entwicklung von Medienkompetenz verlangt. Grundsätzlich steht im Deutschunterricht die Sprache im Zentrum und durch Zeitungen kann man dieser auf einer aktuellen und realen Weise begegnen.

Beim Lehrplan der Unterstufe liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich „Lesen und Verstehen“: Es wird von den Lehrer/-innen verlangt, Kinder und Jugendliche dahingehend zu schulen, dass sie die charakteristischen Eigenheiten verschiedener Texte erkennen und gemäß ihren Anlagen und Wirkungen rezipieren können. Der Forderung nach Individualisierung und Differenzierung kann durch das Wählen unterschiedlicher Texte (Textsorten, Textinhalte) Folge geleistet werden, indem Schüler/-innen beispielsweise Artikel nach Interessenpräferenz autonom auswählen müssen, um in weiterer Folge Aufgaben hierzu zu erfüllen. Unter dem Gliederungspunkt „Sprache als Gestaltungsmittel“ werden Medien explizit genannt, indem gefordert wird, dass sie zunächst einfache Möglichkeiten kennen lernen, wie in Medien Themen und Inhalte aufbereitet und gestaltet werden, und deren Wirkung auf sich und andere wahrnehmen und beschreiben können. Ab der 3. Klasse (7. Schulstufe) sollen sie diese Techniken auch verstehen können.⁵ Zudem sollen Medien als Möglichkeit zur Informationsentnahme erkannt und genützt werden, wobei bei beiden Postulaten die Zeitung (u.a.) einsetzbar ist.⁶

Unter dem Kernbereich Textkompetenz findet sich im Lehrplan Deutsch der Oberstufe sowohl für die 9. und 10. als auch für die 11. und 12. Schulstufe eine Reihe von Forderungen (u.a. Texte in unterschiedlichen Medien zu verschiedenen

⁵ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (12.12.2009)

⁶ ebenda

Themen auffinden und sie allgemeinen Problembereichen zuordnen; Textinhalt erfassen, Textsinn verstehen, den Text reflektieren und bewerten; Techniken der raschen und zielgerichteten Informationsaufnahme erkennen; Intention (...) erkennen; Texte in sprachlicher Hinsicht analysieren; durch das Erkennen von Strategien der Beeinflussung politischer Mündigkeit erlangen), die sich mit Hilfe pädagogisch angeleiteter Zeitungslektüre trainieren und schulen lassen.

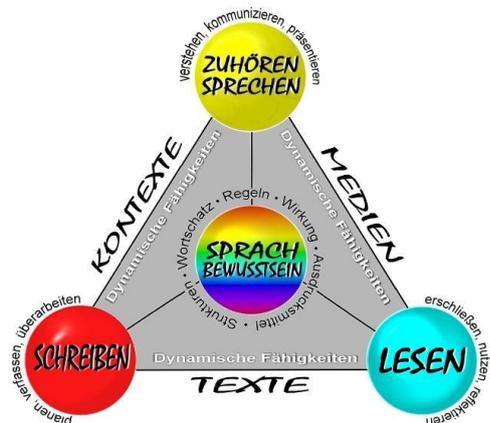
Hinsichtlich der medialen Bildung hat der Deutschunterricht der Oberstufe ferner die Aufgabe, Mediennutzungs- und Medienkulturkompetenz zu vermitteln, wobei Zeitungen im Hinblick auf die Mediennutzungskompetenz dahingehend dienlich sind, dass Information bzw. Wissen entnommen werden, Daten selektiert, analysiert, strukturiert, interpretiert und präsentiert, verschiedene Lesestrategien angewandt sowie Orientierungs-, Strategie- und Entscheidungskompetenz trainiert werden können. Die Analyse der Produktion von Printmedien, ihre Einbettung in einen historischen Kontext, die (mitunter historische) Beleuchtung ihrer Auswirkungen auf die Gesellschaft, die Analyse der Intentionen der Produzenten sowie die Begutachtung der künstlerischen Ausdrucksformen einer Zeitung sind in Bezug auf die Vermittlung von Medienkulturkompetenz relevant. Zusätzlich bieten Zeitungen eine methodische Abwechslung und ein ideales Instrument für die Vernetzung von Unterricht mit Hilfe fächerübergreifenden Arbeitens.

Kritisch ist abschließend jedoch anzumerken, dass die alleinige Forderung des Lehrplans nach Vermittlung einer adäquaten Medienkompetenz nicht ausreicht; denn es konnte bereits gezeigt werden, dass Defizite in der Lehrer/-innenausbildung existieren, die eine medienpädagogische Kompetenz nicht ausreichend ermöglichen. Zudem handelt es sich um teilweise sehr hohe Anforderungen bei den Realisierungsmöglichkeiten, die beachtet werden müssen, da die Medienausstattung in (österreichischen) Schulen diesem Anspruch nicht immer gerecht wird.

4.6.2. Bildungsstandards

Die Funktion der Bildungsstandards ist es, die erwarteten Lernergebnisse konkret zu formulieren, wobei sie im Gegensatz zu den Lehrplänen keineswegs eine Grundlage für Leistungsbeurteilung darstellen, sondern faktische Kompetenzen beschreiben, die im Unterricht erworben werden sollen. Bildungsstandards wurden bereits für die 4. und 8. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch entwickelt, konkrete

Ausformulierungen für die 13. Schulstufe sind in Planung. Der Fokus vorliegender Überlegungen liegt hier auf dem Kompetenzmodell Deutsch für die 8. Schulstufe.



Vgl. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/Bildungsstandards_Deutsch_8_Okt_2006.pdf

Wie aus der Grafik ersichtlich wird, besteht der Kompetenzbereich Deutsch der 8. Schulstufe aus drei gleichwertigen Elementen: „Zuhören/Sprechen“, „Lesen“ und „Schreiben“, die wiederum durch das und mit dem Feld „Sprachbewusstsein“ in ständiger Verbindung stehen. Gerade jene Bildungsstandards und Teilkompetenzen, die unter „Lesen“ subsumiert werden, enthalten Leistungsanforderungen an die Schüler/-innen, deren Aneignung durch eine Didaktik des Zeitunglesens unterstützt werden kann:

1. Texte aus verschiedenen Medien formal erschließen
2. Texte aus verschiedenen Medien inhaltlich erschließen
3. Informationen aus Texten und Medien entnehmen
4. Medienangebote nutzen
5. Texte und Medien reflektieren

Die Zeitungslektüre bietet sich demnach an, um das Erkennen einer *Gliederung des Textes* zu schulen und *Textsignale* zum Textverständnis zu *nutzen*, da gerade Zeitungsartikel in ihrem Inhalt stark strukturiert sind und Überschriften oder einleitende bzw. zusammenfassende Worte fettgedruckt werden. Journalistische Textformen offerieren die Möglichkeit, *Textfunktionen zu erfassen* – also die Rezeptionskompetenz insofern zu schulen, dass journalistische Gattungen wie Kommentare bzw. Rezensionen von solchen wie einer Meldung oder einer Nachricht unterschieden werden können. Hier ist gleichsam der Bereich „*textbezogene Interpretation entwickeln*“ angesprochen, der eine reflexive Nutzung von Zeitungen

verlangt, wie die Forderung, dass Informationen aus verschiedenen Texten (Zeitungen) entnommen und verglichen werden können. Die reine Lektüre von Zeitungen im Unterricht ermöglicht demnach schon eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbereich Lesen. Der Medienaspekt ist in den Bildungsstandards nur am Rande berücksichtigt. Medien tauchen als Unterkategorie des Lesens und des Umgangs mit Texten auf und es werden spezifische Umgangsformen mit Medien benannt. Hierbei bleiben die Standardbeschreibungen jedoch relativ vage und werden der Bedeutung der Medienkompetenz meines Erachtens nicht gerecht.

4.6.3. Unterrichtsprinzipien Leseerziehung und Medienerziehung

Im am 25. März 1999 durch die damalige Ministerin Gehrler veröffentlichten Grundsatzterlass des Unterrichtsprinzips Leseerziehung wird für die Umsetzung eine motivierende Unterrichtsgestaltung für die Genese einer Lesemotivation verlangt. Neben der Schaffung einer positiven Leseatmosphäre soll dies vor allem durch ein differenzierendes Angebot und Individualisierung geschehen. Dass dies gerade durch Zeitungen ermöglicht werden kann, da Schülerinnen und Schüler neben informativen auch unterhaltende Artikel auswählen können, wurde bereits im Rahmen des Lehrplans besprochen. Auch der Forderung nach informativem Lesen und dem Einsatz unterschiedlicher Lesestrategien kann mit Hilfe der Zeitungslektüre Folge geleistet werden. Ein relevanter Punkt des Grundsatzterlasses ist der Vermerk, dass Leseerziehung *„fächerübergreifend im Miteinander vieler oder aller Unterrichtsgegenstände wirksam werden“* soll.⁷

Die Forderung nach Leseerziehung muss also stets in einem fächerübergreifenden Zusammenhang gedacht werden – schon alleine, weil der Deutschunterricht in der Sekundarstufe nicht in der Lage ist, diese Aufgabe alleine zu bewältigen. Dies würde bedeuten, dass die entsprechenden Lehrkräfte die Tätigkeit der Leseerziehung auch wirklich übernehmen, wobei nicht gemeint ist, dass Lesestunden eingeführt werden sollen, sondern dass, wenn in diesem Fach Texte gelesen werden, auf Anwendung angemessener Verstehensstrategien geachtet werden muss (vgl. Spinner: 2004, S. 128 f.). Gerade die Behandlung von Sachtexten wird im Deutschunterricht meist losgelöst und isoliert von inhaltlichen Problemzusammenhängen betrachtet, ist also eine Trockenübung. Lernpsychologisch ist dieses Vorgehen der Motivation

⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> (23.12.2009)

abträglich, da es wenig Spielraum für mentale Vernetzung lässt und den Eindruck von Künstlichkeit vermittelt. Im Fachunterricht könnte das Entnehmen von inhaltlicher Information diese wichtige Funktion einnehmen, sodass eine erkennbare Intention zu einer Lesemotivation seitens der Schüler/-innen führt. Der am 20. November 2001 durch Ministerin Gehrler erlassene Grundsatzterlass des Unterrichtsprinzips Medienerziehung bietet eine allgemeine Orientierung. So sollen kritik- und urteilsfähige Gesellschaftsmitglieder ausgebildet werden, wobei nicht nur der technische Umgang mit Medien, sondern auch die Bedürfnisse eine Rolle spielen und die zweckmäßige Nutzung der Medien geschult werden muss. Der Erlass unterscheidet Medienerziehung und -didaktik, wobei Medienkompetenz als Zielhorizont fungiert. Dieser Begriff enthält – wie auch in obiger Erläuterung – mehrere Ebenen, die es zu erwerben gilt: Mediennutzung, Medienkommunikation mit und durch Medien, Gewähr werden der Medien als Wirtschaftsfaktor oder Massenmedien als Institution sowie eigene Medienschöpfungen. Zeitungen eignen sich fächerübergreifend als eine Möglichkeit zur Umsetzung dieser Ziele. Neben der kritischen, analysierenden Rezeption der Lektüre muss die politische und gesellschaftliche Partizipation durch das Lesen erkannt werden. Gleichzeitig ist es wichtig, die Intention(en) der Zeitungsmacher/-innen zu hinterfragen, ihre wirtschaftliche oder politische Grundeinstellung zu erfahren, um Artikel bestmöglich verorten und verstehen zu können. Journalistische Textsorten eignen sich in mehreren Fächern zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit diversen Themen; so kann durch die Produktion von Kommentaren Reflexion angeleitet und können durch Berichte Vorgänge vertieft werden. Wie bereits im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung wird auch bei der Medienerziehung eine Integration und Behandlung von allen Fächern gefordert:

Da die in den Medien behandelten Themen alle Bereiche des Erkennens und Handelns berühren, ist die Medienerziehung nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände oder bestimmte Schulstufen beschränkt. Jeder Lehrer/ jede Lehrerin ist vielmehr verpflichtet, auf sie als Unterrichtsprinzip (...) in allen Unterrichtsgegenständen fachspezifisch Bedacht zu nehmen.⁸

Gerade im diesem Bereich bietet sich der fächerübergreifende Projektunterricht an, der durch den Einsatz von (Tages-)Zeitungen angeleitet werden, aber in den einzelnen Fächern durchaus differente inhaltliche Schwerpunkte haben kann.

⁸ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5797/Medienneuerlass.doc> (23.12.2009)

5. Der Verein ZiS-Zeitung in der Schule

5.1. Geschichte

Die Idee, Schüler/-innen mit der Lektüre von Zeitungen bereits in der Schule vertraut zu machen, entstand in den 1930er Jahren in den USA, indem die New York Times Gratisausgaben, fallweise mit Unterrichtsmaterialien und Instruktionen, an Schulen lieferte, die als zusätzliches Unterrichtsmaterial verwendet wurden (vgl. Neckham: 2005, S. 56).

In den 1950er Jahren kam es zu einer staatlichen Förderung des Gebrauchs an Zeitungen in den Schulen, die vor allem die Funktion hatten, gegenwärtige Ereignisse der Geschichte zu vermitteln. Aufgrund mehrerer Studien, welche die Nutzung von Zeitungen in der Schule befürworteten, entstand 1957 das Projekt „Newspaper in the Classroom“, welches – gesponsert durch die „Newspaper Association of America Foundation“ – 1976 in „Newspaper in Education (NIE)“ umbenannt wurde.⁹

1979 wurde das Projekt Zeitung in der Schule von Peter Brand vom IZOP-Institut gegründet, wobei es wie in den USA bei einzelnen Zeitungsverlagen angesiedelt ist, die sich bereit erklär(t)en, regelmäßig Zeitungsexemplare in Klassenstärke bereitzustellen (vgl. Neckham: 2005, S. 57 f.).

In Österreich, wo ZiS in seiner heutigen Form 1995 vom „Verband Österreichischer Zeitungen“ gegründet wurde, existiert im Unterschied zu Deutschland und den USA eine landesweite Organisation, die die Verteilung der Zeitungen und die allgemeine Durchführung des Projektes koordiniert. Es stellt somit ein umfassendes pädagogisches Konzept dar, das die *„Einbeziehung von Zeitungen in den Unterricht fördern und SchülerInnen zum kritischen Lesen von Zeitungen motivieren“* will (vgl. ebenda, S. 60).

Gegenwärtig planen und entwickeln rund 30 Lehrer/-innen pädagogische Projekte und Materialien für den Einsatz mit Volks-, Ober- und Unterstufe. Ein Netzwerk von ca. 1.700 Kontaktlehrer/-innen erhält kostenlos Unterrichtsmaterialien (*ZiS aktuell* und *miniZ*) und soll dies an interessierte Kolleg/-innen weiterleiten.¹⁰

⁹ Vgl. <http://www.naaoundation.org/About/Programs/NIE/History-Of-NIE.aspx> (19.11.2009)

¹⁰ Vgl. <http://www.zis.at/index.aspx?id=1> (18. November 2009)

5.2. Intention und Ziele

Der Verein ZiS hat die Mission, Horizonte zu erweitern. Jungen Menschen wird ermöglicht, Lust am Zeitunglesen zu entwickeln, die Zeitung als Quelle der Information und der Unterhaltung zu nutzen und sich in der Informationsvielfalt der Medien zurechtzufinden und eine eigene Meinung zu bilden.¹¹ ZiS findet es gerade durch das *„Herabsenken des Wahlalters und mit der Zunahme gedruckter und digitalisierter Information [...] besonders wichtig, Zeitungstexte sinnerfassend lesen und hinterfragen zu können“*¹². Zeitunglesen soll einen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz als lebenslange Schlüsselfertigkeit leisten, da Lesen stets auch Lernen bedeutet, *„um die ökonomischen, sozialen und kulturellen Zukunftschancen von jungen Menschen zu erhöhen, sie am politischen Geschehen teilhaben zu lassen und sie in ihrer Mündigkeit zu bestärken“*.¹³ Dabei sieht sich der Verein ZiS als Serviceeinrichtung und Partner für Verlage, Schulen, Lehrer/-innen und Schüler/-innen, der den Schüler/-innen die Möglichkeit bietet, Zeitungen kostenfrei kennen zu lernen, den Lehrer/-innen Unterrichtsmaterial und Seminar(inhalte) offeriert und Verlagen die Herstellung einer Verbindung zu den Leser/-innen ermöglicht.¹⁴ In diesem Vorhaben wird der Verein finanziell und ideell vom „Verband Österreichischer Zeitungen“, von den Papierfabriken UPM-Kymmene und Norske Skog, vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und durch die Presseförderung der KommAustria unterstützt.¹⁵

Im folgenden Abschnitt sollen die Angebote des Vereins in Kürze vorgestellt und beschrieben werden.

5.3. Projekte und Angebote

- Das ZiS-Projekt

Das ZiS-Projekt gilt als Herzstück des Vereins und ermöglicht Lehrer/-innen einer Sekundarstufe, bis zu 24 Ausgaben einer Tageszeitung für einen Zeitraum von maximal acht Wochen oder vier Ausgaben einer Wochenzeitung für einen Zeitraum von vier Wochen oder eine Ausgabe einer Monatszeitung

¹¹ Vgl. <http://www.zis.at/index.aspx?id=7> (19. November 2009)

¹² <http://www.zis.at/index.aspx?id=1> (19. November 2009)

¹³ ebenda

¹⁴ Vgl. <http://www.zis.at/index.aspx?id=7> (19. November 2009)

¹⁵ Vgl. <http://www.zis.at/index.aspx?id=1> (19. November 2009)

zu bestellen. Die Durchführung des Projektes ist auch in der Volksschule schon möglich; hier können zwölf Ausgaben einer Tageszeitung oder vier Ausgaben einer Wochenzeitung für einen Zeitraum von höchstens vier Wochen bestellt werden. Bei diesem Projekt soll erste Zeitungsluft geschnuppert werden, es findet eine Einführung in das Lesen und Verstehen von Zeitungstexten statt und die Elemente der Nachricht und Ressorts werden kennengelernt.

Eine weitere Option ist, zwei bis drei Zeitungen, Zeitschriften oder Magazine für einen Zeitraum von maximal drei Wochen anzufordern, um sie zu vergleichen, Sprache, Themen und Nachrichtenauswahl zu analysieren und den österreichischen Zeitungsmarkt kennenzulernen.¹⁶

- ZiS-Seminare und ZiS-Akademie

Der Verein bietet in Kooperation mit den pädagogischen Hochschulen ein Konzept an, in dem mit Hilfe von zwei Basisseminaren (Lesekompetent durch die Zeitungswelt und Zeitungssprache kritisch betrachtet) und mehreren Spezialseminaren (u.a. Werbung wirkt! Aber wie? Und warum?; Der österreichische Zeitungsmarkt; Politische Bildung mit der Zeitung u.a.) eine medienpädagogische Fortbildung im Bereich Zeitung für Lehrer/-innen aller Schularten erworben werden kann. In den Basisseminaren soll die Grundlage gebildet werden, während Spezialseminare dieses Wissen vertiefen, aber die Zeitung auch in einen größeren Medienzusammenhang stellt.¹⁷ Wichtige Bestandteile aller ZiS-Seminare sind die Vermittlung geeigneter Unterrichtsmethoden und das Angebot entsprechender Materialien (vgl. Neckham: 2005, S. 63).

- Sonstige Angebote

Der Verein ZiS bietet neben den genannten Produkten noch eine Reihe weiterer Möglichkeiten für Schüler/-innen und Lehrer/-innen, sich in die Zeitungswelt zu vertiefen. Lehrpersonen können diverse Printmaterialien mit Arbeitsblättern, Unterrichtsideen und -entwürfen kaufen (ZiS plus: Vom Baum zum Papier; ZiS plus: Vom Papier zur Zeitung; Zeitungsvergleich,

¹⁶ Vgl. <http://www.zis.at/npaproject.aspx> (19. November 2009)

¹⁷ Vgl. <http://www.zis.at/index.aspx?id=246> (19. November 2009)

Zeitungsbilder-Zeitbilder; Zeitung recherchiert, Zeitung lesen - step by step; Von Textwelten und Zeichenmeeren, Frauen in der Zeitung - Zeitung über Frauen; Printwerbung; Spurensuche).¹⁸

Für Schüler/-innen wurde die ZiS-Box, bestehend aus acht Kartenspielen für die Volksschule und die Unterstufe, entworfen. Ferner gibt es den sogenannten LesePASS (LesePASS 1 und 2 plus jeweiliger Urkunde), der Arbeitsaufgaben zu insgesamt 29 zeitungsspezifischen Themen stellt und somit ein Grundlagenwissen aufbaut und vermittelt. Zusätzlich kann die Schule zwischen der sechsten und achten Schulstufe den Workshop „Zeitung ahoi“ buchen, der den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, „*spielerisch und eigenverantwortlich in Teams Zeitungen als Quelle der Information und Unterhaltung zu entdecken*“.¹⁹

Das ZiS-Quiz, Infoklick und das Leselabyrinth schließlich ermöglichen eine interaktive Auseinandersetzung mit Zeitungsthemen, -inhalten und -sprache und das sinnerfassende Lesen von Artikeln im Internet; diese Möglichkeit können die Schüler/-innen selbstverantwortlich und spielerisch wahrnehmen (vgl. Neckham: 2005, S. 65).

- *ZiS aktuell*

ZiS aktuell ist ein Unterrichtsbehelf für Kinder und Jugendliche ab der 5. Schulstufe, der dreimal im Semester erscheint und den rund 1700 Kontaktlehrer/-innen kostenlos zugesandt wird. Er enthält eine Reihe von relativ aktuellen Zeitungsartikeln, die thematisch für (fast) alle Unterrichtsfächer geordnet und mit zusätzlicher Informationen, Fragen oder Arbeitsaufgaben – also einer Didaktisierung – versehen sind.

Für die Volksschule wird *miniZ* eingesetzt, das ähnlich aufgebaut, allerdings in Farbe gehalten ist und Wissen auf spielerische Art vermitteln möchte (z.B. mit Hilfe von Rätseln etc.).

¹⁸ Vgl. <http://www.zis.at/shoplist.aspx> (21. November 2009)

¹⁹ <http://www.zis.at/index.aspx?id=6> (21. November 2009)

6. Empirische Untersuchung

6.1. Qualitative Methoden als Forschungsmethode

Die empirische Sozialforschung umfasst die Gesamtheit von Methoden, Techniken und Instrumenten, die zur wissenschaftlich korrekten Durchführung von Untersuchungen des menschlichen Verhaltens und weiterer sozialer Phänomene dienen (vgl. Häder: 2006, S. 20). Ihre Aufgabe liegt demnach in der systematischen Erfassung von Informationen über soziale Zusammenhänge und Tatbestände für unterschiedliche Problemstellungen einer Gesellschaft (vgl. Schnell/Hill/Esler: 2008, S. 5; Atteslander: 2003, S. 3). Hierfür stehen Methoden zur Verfügung, die durch eine geregelte und nachvollziehbare Anwendung charakterisiert sind und grundsätzlich in zwei Optionen der Erhebung differenziert werden: den quantitativ-standardisierten Typus und die qualitativ-offene Variante (vgl. Atteslander: 2003, S.5). Obwohl beide Instrumentarien in der Forschungsrealität durchaus vereinbar sind, divergieren sie in der Theorie in folgenden Punkten:

- Welche Formen von Erfahrung als methodisch kontrollierbar angesehen werden?
- Welche Formen in der Folge als erlaubte Erfahrung zugelassen werden (vgl. Flick u.a.: 2004, S. 24 f.)?

Die quantitative Methode verlangt einerseits die Unabhängigkeit des Beobachters vom Forschungsgegenstand, andererseits die Standardisierung der Datenerhebung. Das Auswertungsziel standardisierter Verfahren *„besteht darin, über Häufigkeitsverteilungen bestimmte Phänomene [...] zu beschreiben oder über Häufigkeitsvergleiche Hypothese zu überprüfen, die als Zusammenhang von mindestens zwei Variablen formuliert werden [...]“* (Scholl: 2003, S. 26).

Bisherige Studien und Zufriedenheitsanalysen zu dem Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell* wurden quantitativ – also mittels standardisierten Fragebogens – ausgerichtet; allerdings reicht die standardisierte Methodik laut Scholl (vgl. ebenda, S. 37) gerade bei Expertenbefragungen nicht aus, da das Wissen der befragten Personen weit über vorformulierte Antwortkategorien hinausgeht, sodass ein Informations- und Datenverlust eintritt.

Qualitativ-offene Verfahren sind gegenüber den quantitativ-standardisierten Formen weniger regelgeleitet: Sie streben nach Verstehen und Verständnis des

Forschungsgegenstands (vgl. Scholl: 2003, S. 27). Ziel ist demnach nicht, wie bei der quantitativen Forschung die Ex-Ante-Formulierung von Hypothesen, da kein deduktives Erkenntnisinteresse besteht. Es wird vielmehr nach Exploration gestrebt, also nach einer umfassenden Erkundung des noch wenig bis nicht erschlossenen Untersuchungsgegenstandes. „Offen“ bedeutet im wissenschaftlichen Kontext, dass die befragte Person in eigener Wortwahl und meist auch in einer selbstbestimmten Ausführlichkeit antworten kann (vgl. Frantz: 2006, S. 56).

Aufgrund des übergeordneten Hauptthemas „Welche Bedeutung hat Zeitunglesen im Unterricht?“ und der daraus resultierenden Entscheidung, Expert/-inneninterviews durchzuführen, scheinen qualitative Verfahren sinnvoll, da sie *„genaue und dichte Beschreibung liefern und [...] dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigen“* (Flick u.a.: 2004, S.17).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht demnach zwar der Mensch als Individuum, aber vor allem in (s)einer sozialen Rolle als Lehrer/-in. Die übergeordnete Aufgabe ist es, die Erfahrungen, Bewertungen und Emotionen der befragten Personen zu erfassen, d.h. systematisch zu rekonstruieren und hierbei so vorzugehen, dass die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung berücksichtigt werden. Als Erhebungsmethode dienen leitfadengestützte Expert/-inneninterviews, die in weiterer Folge transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Diese Methode eignet sich laut Gläser und Laudel (2009, S. 47) hervorragend, *„wenn aus Texten²⁰ Beschreibungen sozialer Sachverhalte entnommen werden sollen“*. Demnach empfiehlt sich die Inhaltsanalyse besonders für rekonstruierende Untersuchungen und speziell für die Auswertung von Experteninterviews (ebenda).

6.1.1. Das Interview als Option der Datenerhebung

Generell stellt das Interview eine Form der sozialwissenschaftlichen Befragung dar, wobei diese mündlich, telefonisch, schriftlich oder per Internet erfolgen kann. In der vorliegenden Untersuchung wird das Interview als eine *„verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen*

²⁰In diesem Fall handelt es sich um transkribierte Interviews.

zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvergaben als Interviewenden und Befragter begegnen“ (Friebertshäuser: 1997, S. 374). Die eingesetzte Technik dient ferner der *„Erhebung verbaler Daten, der Hervorlockung von Auskünften und Erzählungen der Befragten“* (ebenda).

Das Ziel einer Befragung besteht also darin, *„durch regulierte (einseitig regelgeleitete) Kommunikation reliable (zuverlässige, konsistente) und valide (akkurate, gültige) Informationen über den Forschungsgegenstand zu erfahren“* (Scholl: 2003, S. 24). Alleine die Tatsache der einseitigen Regulierung durch die Interviewer/-innen lässt erkennen, dass es sich um keine alltäglichen Gespräche handelt – schon alleine, weil die Forschenden regelnd eingreifen und somit in diesem Prozess eine andere Stellung einnehmen als die Probanden und Probandinnen. Die gewonnenen Informationen sollen möglichst gültig und authentisch sein, deshalb muss durch Interviewer/-in und Befragte ein Transfer von der informellen Gesprächsform auf die wissenschaftliche Befragungssituation stattfinden, um die gewünschten Ergebnisse erhalten zu können (vgl. ebd., S. 23).

Grundsätzlich existiert eine Reihe möglicher Klassifizierungen, die eine Einteilung der Interviews beispielsweise nach formalen oder inhaltlichen Kriterien ermöglichen (vgl. Lamnek: 2002, S. 172). Üblicherweise werden Interviews nach dem Grad ihrer Standardisierung unterschieden, wobei drei Hauptgruppen differenziert werden (vgl. Gläser/Laudel: 2009, S. 41 ff.):

1. Das (voll-)standardisierte Interview: Sowohl die Fragen, als auch die Antwortmöglichkeiten sind für jedes zu führende Interview exakt gleich. Dies verlangt geschlossene Antworten, d. h., die Antworten können von den jeweiligen Interviewpartnern und -partnerinnen nicht selbst formuliert werden. In der Regel werden diese Interviews in Form schriftlicher Fragebögen geführt und sind demnach der quantitativen Forschungsmethode zuzuordnen.
2. Das halbstandardisierte Interview: Die Fragen sind standardisiert, die Antworten können jedoch frei gewählt und formuliert werden.
3. Das nichtstandardisierte Interview ist durch folgende Merkmale geprägt:
 - Es enthält offene, nicht vorformulierte Fragen.
 - Es besitzt keine Antwortvorgaben.
 - Es existiert keine fixierte Abfolge der Fragen (vgl. ebenda).

Das nichtstandardisierte Interview lässt sich in drei weitere Typen gliedern:

- Leitfadeninterviews: Es wird mit einer vorgegebenen Frageliste und Themen gearbeitet, die Frageformulierung und die Reihung der Fragen gelten jedoch nicht als verbindlich.
- Offene Interviews: Hier orientiert der Interviewer sich an vorgegebenen Themen, das Interview insgesamt ist jedoch stark einer natürlichen Gesprächssituation angepasst.
- Narrative Interviews: Narrative Interviews werden durch eine komplexe Frage eingeleitet, auf welche die Interviewpartner/-innen mit einer längeren Erzählung reagieren sollen (vgl. ebd.).

Die vorliegende Diplomarbeit arbeitet mit der Untersuchungsmethode des mündlich-persönlichen, qualitativ orientierten Leitfadeninterviews, also einer Face-to-Face-Kommunikation, welche die Anwesenheit der Gesprächspartner/-innen voraussetzt (vgl. Scholl: 2003, S. 31).

Die Vorteile des qualitativen Interviews liegen im raschen Zugang zum Forschungsfeld sowie zu den interessierenden Personen. In der Folge erzielen sie reiches Datenmaterial, das es in diversen Verfahren auszuwerten gilt. Die Schwierigkeit dieser Methode liegt in versteckten Gefahren und Grenzen wie nonverbalen und verbalen Reaktionen von Interviewpartner/-innen sowie Missverständnissen und der Frage nach sozialer Erwünschtheit, welche verzerrte oder auch falsche Daten liefern.

Ergänzt werden die Grenzen der Methode Interview durch die Gefahr, dass das Datenmaterial unterschätzt wird und die Möglichkeiten der Auswertung erst zu einem (zu) späten Zeitpunkt im Forschungsprozess Beachtung finden (vgl. Friebertshauer: 1997b, S. 371 f.). Natürlich ist es unrealistisch anzunehmen, alle Fehlerquellen restlos beseitigen zu können; jedoch wird durch eine genaue Dokumentation und Reflexion (bei dieser Untersuchung unter anderem mit Hilfe eines Postskriptums, einer ständigen Überarbeitung des ausgewerteten Materials und der Beachtung der bereits vorgestellten Prinzipien) versucht, diese sogenannten intervenierenden Variablen so weit wie möglich kontrollieren zu können.

6.1.2. Das Expert/-inneninterview

Besteht – wie in dieser Diplomarbeit – vor allem Interesse an Daten, Fakten und internen Abläufen einer Institution, aber auch an der Erforschung der spezifischen Relevanzsysteme und Entscheidungskompetenzen einer bestimmten Personengruppe, so liegt die Wahl des (qualitativen) Leitfaden- bzw. Expert/-inneninterviews aus oben genannten Gründen nahe.

Das (leitfadengestützte) Expert/-inneninterview dürfte in der empirischen Sozialforschung eines der am häufigsten genutzten Verfahren darstellen (vgl. Liebold und Trinczek: 2002, S. 34; Franz: 2006, S. 61). Dennoch wird es sowohl in der methodischen als auch in der methodologischen Debatte verhältnismäßig marginal behandelt, was mitunter daran liegen mag, dass der Begriff per se „*außerordentlich unpräzise*“ und damit eine Interviewform gemeint sei, die – entgegen den herkömmlichen Titeln von Interviewverfahren nicht nach der Präzisierung der Erhebungsmethode, sondern nach dem Verweis auf die Interviewpartner/-innen benannt wurde (vgl. Liebold und Trinczek: 2002, S. 33).

Aufgrund dieser begrifflichen Unschärfe sollen zunächst der Terminus Experte bzw. Expertin in der Sozialforschung näher erläutert und anschließend die Besonderheiten des Expert/-inneninterviews als Leitfadeninterview diskutiert werden.

6.1.2.1. Die Rolle der Expertise

Im landläufigen Kontext werden Expert/-innen auch Sachverständige bzw. Spezialist/-innen genannt, d.h., es handelt sich um Personen, die auf einem bestimmten Gebiet über gewisse (über das Alltagswissen hinausgehende) Kenntnisse verfügen.

Wird diese Definition auf eine sozialwissenschaftliche Untersuchung bezogen, handelt es sich „*um einen exponierten Personenkreis [...], der im Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse spezifisches Wissen mitbringt*“ (ebenda, S. 35).

Die befragte Person fungiert in ihrer Rolle als Experte bzw. Expertin für bestimmte Handlungsfelder, d.h., sie ist nicht – wie es beispielsweise in biographischen Interviews der Fall ist – Dreh- und Angelpunkt des Interesses (vgl. Mayer: 2002, S. 37), sondern es geht vielmehr um den organisatorischen oder institutionellen Zusammenhang, „*der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen Faktor darstellen*“ (Meuser und Nagel: 1991, S. 442).

Der von den Forschenden gegebene und deshalb situativ-relationale Expert/-innenstatus verleiht den Träger/-innen dieses Titels die Funktion von Repräsentant/-innen, die selbst Teil genau jenes Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht (vgl. ebenda, S. 443 f.).

Liebold und Trinczek (vgl. 2002, S. 37 f.) nennen diesen Personenkreis „*Funktionseleiten innerhalb eines organisatorischen und institutionellen Kontextes*“, der laut Meuser und Nagel folgende Kriterien erfüllen muss, um diesen Status erlangen zu können:

- Verantwortlichkeit für den Entwurf, die Implementierung oder auch die Kontrolle einer Problemlösung
- Besitz eines privilegierten Zuganges zu Personengruppen oder Entscheidungsprozessen (vgl. Meuser und Nagel: 1991, S. 441 f.)

Ausschlaggebend für die Verleihung des Expert/-innenstatus ist also „*eine Sonderstellung, basierend auf der Art und Menge der Verfügbarkeit an Information zu einem bestimmten Problem*“ (Kassel: 2000, S. 30). Nach Klärung der Forschungsfrage stellte sich demnach nach der Disponibilität der Experten und Expertinnen und nach deren Erreichbarkeit. Bei der Wahl der Expert/-innen waren folgende Fragen ausschlaggebend:

- Welche Personen besitzen ausreichend erfahrungsgestütztes Wissen, um die Forschungsfrage bzw. die Subfragen hinreichend beantworten zu können?
- Welche Personen sind am ehesten bereit, diese Informationen zu geben?

Durch die freundliche Unterstützung des Vereins ZiS war es möglich, dass die Kontaktlehrer/-innen von *ZiS aktuell* mittels Briefsendung per Post angeschrieben wurden²¹. Das war für die vorliegende Untersuchung ungemein bedeutend, da diese Personengruppe die oben bereits angeführten Kriterien der Expert/-innen in dieser Untersuchung erfüllen; denn es handelt sich um Deutschlehrer/-innen, die regelmäßigen Kontakt zu *ZiS aktuell* haben und es – so die Forderung im Anschreiben – auch in ihrem Unterricht verwenden. Demnach besitzen sie die

²¹Anschreiben befindet sich im Anhang

erforderliche Entscheidungskompetenz, da es in ihrer Verantwortung liegt, den Unterrichtsbehelf in ihrer Lehre einzusetzen. Sie sind insofern einem privilegierten Personenkreis zuzuordnen, als sie das Material erhalten. Dies führt zu der Sonderstellung nach Kassel, da die Kontaktlehrer/-innen die entscheidende Schnittstelle zwischen dem Verein „Zeitung in der Schule“ bzw. *ZIS aktuell* und den Schülerinnen und Schülern darstellen. In der Forderung, dass *ZIS aktuell* regelmäßig in die Unterrichtsstunden integriert sein muss, liegt die Intention begründet, dass durch die konstante Nutzung die Forschungsfragen zu beantworten sind.

Welche Personen aus der Gruppe der Kontaktlehrer/-innen am ehesten bereit gewesen wäre, einem Interview beizuwohnen, konnte zuvor nicht eruiert werden, sodass die Entscheidung getroffen wurde, alle Kontaktlehrer/-innen von Wien anzuschreiben, da so auch die Repräsentativität durch das Zufallsverfahren gewährleistet ist: also dass jedes Element der Grundgesamtheit prinzipiell die gleiche Chance hat, in die Stichprobe zu gelangen (vgl. Scholl: 2003, S. 33). Natürlich ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es sich bei vorliegender Diplomarbeit alleine durch die Festlegung auf acht Interviewpartner/-innen nur um eine Mikrountersuchung handeln kann.

6.1.2.2. Das Expert/-inneninterview als Leitfadeninterview

Das Expert/-inneninterview soll in vorliegender Diplomarbeit als eine besondere Form des Leitfadeninterviews verstanden werden. Dieses arbeitet mit einem vorab ausgearbeiteten Gesprächsleitfaden, der vorformulierte, offene Fragen bzw. Themenkomplexe enthält und so die Interviewthematik durch eine strukturelle Vorgabe eingrenzt, hierbei jedoch nicht einengt, da er vielmehr als hilfreiche Stütze gesehen werden muss, die sicherstellt, „*dass die Fragen vollständig und hinreichend spezifisch im Gespräch behandelt werden*“ (vgl. Mieg und Näf: 2005, S. 10). Das Erkenntnisinteresse muss durch die methodische Vorgabe des Leitfadeninterviews bereits im Vorfeld näher definiert sein, da die Fragestellung sich auf als relevant ermittelte Inhalte bezieht. Ziel ist es also, dass die Akteure zur Eigenpräsentation durch erzählgenerierende Fragen motiviert werden (vgl. Liebold und Trinczek: 2002, S. 39). Da die befragte Person frei antworten kann, die Vergleichbarkeit durch den konsequenten Einsatz des Leitfadens aber trotzdem gegeben ist, dient der Leitfaden als Orientierung, wodurch sichergestellt wird, dass wesentliche Aspekte der Forschungsfrage(n) während des Interviews nicht verloren gehen (vgl. Mayer: 2002,

S. 36). Die Leitfragen haben ferner die Funktion, die Forschungsfrage(n) in Fragen an die Empirie zu übersetzen (vgl. Gläser und Laudel: 2009, S. 91).

Das offene Leitfadeninterview wird im Kontext einer Expert/-innenbefragung laut Meuser und Nagel (vgl. 1991, S. 448) sowohl dem thematisch begrenzten Interesse der Forschenden als auch dem Expert/-innenstatus des Gegenübers gerecht.

Der Leitfaden hat bei einem Expert/-inneninterview also zwei besondere Funktionen: Einerseits muss das Interview die befragte Person auf ihre Eigenschaft als Experte/-in einschränken, sodass der Leitfaden eine spezifische Steuerungsfunktion erhält; andererseits muss der fragende Part den befragten Personen vermitteln, dass dieser mit der Thematik in einem ausreichendem Maß vertraut ist (vgl. Mayer: 2002, S. 37). Diese Vertrautheit wird durch die zwingende theoretische Beschäftigung mit dem Themenfeld bei der Erstellung des Leitfadens gewährleistet. Die Steuerungsfunktion lässt sich insofern erklären, als der Leitfaden hilft, dass das Interview sich nicht in Themen verliert, den Expert/-innen jedoch dennoch erlaubt, ihre Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren (vgl. Meuser und Nagel: 1991, S. 448).

Für den Fall der Befragung zu „Zeitung lesen in der Schule“ und *ZIS aktuell* bedeutet dies also, zunächst die wissenschaftliche Literatur dieser Themen, die aktuellen Lehrpläne und Grundsatzerteilungen sowie die Informationen des Vereins ZiS zu sichten und zu strukturieren, um sich auf die Konstruktion des Leitfadens vorzubereiten. Bevor die eigentliche Befragung beginnt, ist ein Probedurchlauf unerlässlich, sodass gegebenenfalls festgestellt werden kann, wenn Fragen in die Irre bzw. dazu führen, dass die Proband/-innen sich in der Thematik verlieren.

Laut Scholl (vgl. 2003, S. 37) ist – wie oben bereits betont – die Methode des Leitfadeninterviews deshalb gerade bei Expert/-innenbefragungen anderen Untersuchungstypen vorzuziehen, weil das Wissen der Befragten weit über vorformulierte Antwortkategorien hinausreicht, demnach also mit einer standardisierten Befragung nicht ausreichend erfasst werden kann. Eine offene Narration wäre jedoch ebenfalls ungeeignet, da die Fragestellung sich auf einen bestimmten Gegenstand bzw. Sachverhalt bezieht – also von der Privatperson abstrahiert ist – und die Gefahr bestünde, aufgrund einer Vielzahl irrelevanter Informationen den Untersuchungsgegenstand aus den Augen zu verlieren.

6.1.3. Methodologische Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung

Die Sozialwissenschaft muss als ein kollektives Unternehmen verstanden werden, das die Funktion besitzt, neues Wissen zu produzieren und in weiterer Folge anderen Wissenschaftler/-innen zur Verfügung zu stellen. Hierzu muss es in einen gemeinsamen Wissenskörper, der in Form sozialwissenschaftlicher Theorien besteht, eingebettet werden; denn das neu erworbene Wissen muss für andere Kolleg/-innen verlässlich und nachvollziehbar sein: Ihnen muss möglich sein zu erkennen, wie das Wissen produziert wurde, um es in weiterer Folge anerkennen zu können (vgl. Gläser und Laudel: 2009, S. 30).

Aufgrund dieses Anspruchs wurden allgemeine Forderungen an die Untersuchungsstrategien und Methoden entwickelt, die eine intersubjektive Überprüfung der Ergebnisse ermöglichen und ihren Niederschlag in den folgenden, von Gläser und Laudel formulierten Prinzipien gefunden haben, die bei vorliegendem Projekt berücksichtigt werden sollen.

6.1.3.1. Prinzip der Offenheit

Dieses Prinzip gilt als eines der wesentlichen Kriterien der Differenzierung einer qualitativen und einer quantitativen Vorgehensweise, da es besagt, dass der Forschungsprozess für unvorhergesehene Informationen offen sein muss, Unerwartetes also nicht aufgrund eines zu engen Interessenhorizonts ausgeschlossen bzw. vorschnell unter bekannten Kategorien subsumiert werden darf (vgl. Gläser und Laudel: 2009, S. 30). Diesem Prinzip soll im Forschungsprozess durch die offenen Fragestellungen des Leitfadenterviews, welches keiner obligatorischen Reihenfolge unterliegt, die Möglichkeit, die Antworten gemäß dem individuellen Relevanzsystem zu geben, und die stetige Reflexion zwischen Material und Auswertung während der Analyse Genüge getan werden. Die Fragen des Leitfadens sollen so formuliert sein, dass die Interviewpartner/-innen ihre Antwort ihrem eigenen, individuellen Relevanz- und Habitussystem anpassen können.

6.1.3.2. Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens

Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens umfasst das Postulat, dass stets an vorhandenes theoretisches Wissen angeknüpft werden muss; denn Ziel soll es im Endeffekt sein, dass zu diesem bereits vorhandenen Wissen Neues beigetragen

wird. Wie dieses Prinzip bei einer Untersuchung genau umgesetzt wird, hängt von den jeweiligen vorherrschenden und gegebenen Bedingungen ab (vgl. ebd., S. 31). Hier präsentiert sich das theoretische Grundkonstrukt durch mehrere, teilweise voneinander abhängige Komponenten. Einerseits orientiert sich das Forschungsvorhaben an den vorgestellten medien- und lesedidaktischen Lehren sowie deren praktischen Manifestationen wie dem Lehrplan oder den Bildungsstandards. Andererseits wurde der theoretische Rahmen für *ZiS aktuell* selbst durch Interviews mit Verantwortlichen über den Unterrichtsbehelf und die Lektüre (anderer) quantitativer Zufriedenheitsanalysen erstellt. Die Forschungsfragen werden ferner in die Form des Gesprächsleitfadens übersetzt, wozu natürlich theoretische Vorüberlegungen notwendig sind, um einen Interviewleitfaden erst konstruieren zu können.

6.1.2.3. Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens

Der Vorgang der Wissensproduktion – also die Untersuchung – muss expliziten und intersubjektiv kommunizierbaren Regeln folgen, sodass andere Wissenschaftler/-innen den begangenen Pfad rekonstruieren können. Die angegebenen Schritte des Weges, wie man von der Frage zur Antwort gelangt, bildet laut Gläser und Laudel das angestrebte Minimum des regelgeleiteten Vorgehens (vgl. ebd., S. 31 f.). Durch die genaue Dokumentation der einzelnen Forschungsschritte und die damit einhergehende Transparenz und Reflexion des Forschungsprozesses soll die Einhaltung dieses Prinzips im Laufe der Arbeit kontinuierlich bestätigt und schrittweise vollzogen werden.

6.1.2.4. Prinzip vom Verstehen als Basishandlung

Das Prinzip vom Verstehen als Basishandlung sozialwissenschaftlicher Forschung geht von der Annahme aus, dass Menschen stets aufgrund von Bedeutungen handeln, die sie ihrer Umwelt zuweisen. Diese Bedeutung, also der Sinn, den Menschen ihren Handlungen verleihen, muss verstanden werden, wobei dieses Verstehen natürlich wiederum selbst als Interpretation der Forschenden erkannt werden muss (vgl. ebd., S. 32). Durch die Operationalisierung der Begrifflichkeiten wird diese Forderung gewährleistet, die verwendeten Termini müssen in den Kommunikationsraum der Interviewpartner/-innen aufgegliedert und übersetzt werden. In der Phase der Auswertung wird ferner versucht, die Aussagen der

Proband/-innen in einen allgemeinen Kontext zu stellen und weiterfolgende Schlüsse zu ziehen, mitunter einen tiefer liegenden, nicht direkt ausgesprochenen Sinn hinter den Antworten zu eruieren und bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse zu präsentieren (vgl. ebenda, S. 115 ff.).

6.1.4. Die Konstruktion des Leitfadens

6.1.4.1. Theoretische Vorüberlegungen

In diesem Abschnitt soll vor allem auf die praktische Seite bei der Erstellung des Interviewleitfadens eingegangen werden. Die detaillierte Ausformulierung der Fragen und die Vorbereitung etwaiger Nachfragen dienen einer gewissen Standardisierung der Interviews und erleichtern zudem deren Vergleichbarkeit. Laut Friebertshäuser (1997, S. 376 f.) sollten Leitfäden auch stets offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, die befragten Personen also auffordern, ihre subjektiven Erfahrungen, Erlebnisse und Beispiele zu benennen. Nach Mayer (vgl. 2002, S. 43) ist es bei Expert/-inneninterviews nicht ratsam, konkrete Frageformulierungen anzustreben; vielmehr soll eine dimensionale Analyse zu Themenkomplexen führen, die eine gewisse Offenheit gewährleisten und bei Bedarf durch Nachfragen konkretisiert werden können. Als durchgängiges Grundprinzip hat sich jedoch die sogenannte Klarheit von Fragen bzw. Themenkomplexen (vgl. Gläser und Laudel: 2009, S. 140) bewährt: Also die Aufforderung, dass die Fragen möglichst klar und unmissverständlich erstellt werden und dass pro Frage möglichst nur ein Sachverhalt thematisiert wird.

Auf Basis dieser Ratschläge wurde in der Folge der Leitfaden der Interviews erstellt. Doch bevor mit der eigentlichen Befragung begonnen werden konnte, ist es nach Friebertshäuser (vgl. 1997; S. 376 ff.) und aufgrund der einzuhaltenden Prinzipien der Qualitativen Forschung ratsam, den Leitfaden in Probeinterviews zu testen und ihn in weiterer Folge laufend zu überarbeiten; denn so können problematische, zu komplexe oder unverständliche Fragen erfasst und verbessert werden. Tatsächlich erforderte auch bei der vorliegenden Untersuchung das Probeinterview mehrere Überarbeitungen des Leitfadens: Zu Beginn wurde beispielsweise eine erzählgenerierende Frage eingebaut, da erkannt wurde, dass das Gegenüber sonst nicht richtig bzw. schwerer ins Gespräch finden würde. Auch der Schluss wurde korrigiert, indem den Interviewpartner/-innen Platz für persönliche Wünsche und

Anmerkungen gelassen wurde, mitunter auch unabhängig vom eigentlichen Projekt, da so den Proband/-innen Wertschätzung entgegengebracht und eine Option geschaffen wurde, Dinge anzusprechen, die vielleicht nicht direkt zum Thema passen, aber für den Verein ZiS wertvolle Informationen enthalten könnten.

6.1.4.2. Die eigentliche Konstruktion

Der Leitfaden ist in drei Strukturabschnitte gegliedert, wobei die Einstiegsfrage die Funktion hat, als Gesprächsinitiation explorativ zu wirken. Dadurch soll sich Gesprächsdynamik entwickeln und der interviewten Person ermöglicht werden, ihr eigenes Relevanzsystem offenzulegen, sodass vor allem gerade zu Beginn die subjektiven Erfahrungen im Zentrum stehen. Zudem erfüllt die erste Frage eine Art Filterfunktion, lässt (mich) also erkennen, welche Teile des Leitfadens für das Interview relevant sind (vgl. Gläser und Laudel: 2008, S. 128), da sie von Vorneherein sicherstellt, ob mit dem Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell* gearbeitet wird. In weiterer Folge teilen sich die Frageblöcke in Haupt- und Sub- bzw. Nachfragen, welche in einer individuellen Reihenfolge platziert sind, d. h., die Reihung erfolgte je nach Gesprächsdynamik und -verlauf. Zuletzt wurde noch Platz für Wünsche an ZiS gelassen bzw. Dank dafür ausgesprochen, dass die Interviewpartner/-innen mit mir gesprochen haben.

Folgender Interviewleitfaden kam zur Anwendung:

Einstiegsfrage:

Könnten Sie mir eine Variante beschreiben, wie Sie den Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell* im Unterricht einsetzen?

Mögliche Nachfragen:

- Ist diese Möglichkeit/Form typisch?
- Wie ist die übliche Einsetzungsart (in welchem Kontext)?

Hauptteil:

A. Handhabung von *ZiS aktuell*

- Was passiert mit einer neuen Ausgabe von *ZiS aktuell*?
- Wird sie für (jede/n) (Lehrer/-innen/Schüler/-innen) bereitgestellt? Wo liegt sie auf?

- Wird sie auch von anderen Lehrern/-innen verwendet?
- Von allen Fächern? Existieren präferierende Fächer?

B. Zufriedenheitsanalyse

Ein Artikel von einer *ZiS aktuell* Ausgabe dient als Impulsmaterial.

- Thema
- Inhalt
- Fragen zu Artikel (Didaktisierung der Artikel)
- Format/Layout

C. Zuständigkeitsbereich für Zeitunglesen in der Schule

- Relation: Zeitung lesen im Unterricht und Deutschunterricht (vs. andere Fächer)
- Generell: Grundsatz erlass zur Leseerziehung (Berücksichtigung, Integration)

D. Zeitunglesen in der Schule und Medienpädagogik

- Relevanz von Zeitunglesen in der Schule (Stellenwert)
- Im Kontext der anderen Medien (audiovisuell, elektronisch, digital)
- Warum wird das Lernen von Zeitunglesen als wichtig erachtet?

E. Lehrausbildung

- Woher besitzen Sie dieses Wissen zur Zeitungskunde?
- Wurde es bereits in der Lehrer/-innenbildung erworben bzw. existierte die Möglichkeit?
- Wurden Fortbildungsseminare besucht? Welche?

F. Zeitung lesen und SchülerInnen

- Erkennen Schüler/-innen die Artikel von *ZiS aktuell* als Zeitungsartikel?

Schluss:

- Haben Sie abschließende Ideen, wie *ZiS* bzw. *ZiS aktuell* verbessert werden könnte? Haben Sie Wünsche oder Anmerkungen an *ZiS*?
- Dank für die Teilnahme

6.1.5. Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden vom 4. Mai bis 24. Juni 2009 geführt. Alle Befragungen wurden mit Hilfe des Interviewleitfadens gesteuert, mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet und in der Folge vollständig transkribiert.

Folgende Transkriptionsregeln wurden hierbei berücksichtigt:

- Eine möglichst vollständige Transkription wurde angestrebt.
- absolute Anonymisierung der Interviewpartner/-innen (vgl. Mayer: 2002, S. 45)
- Nichtverbale Äußerungen wurden nur dann notiert, wenn sie der Darstellung dadurch eine andere Bedeutung gaben.
- Unterbrechungen und Pausen sowie Störungen wurden vermerkt.

Die demographischen Daten (Alter, Geschlecht, Art der Lehramtsausbildung, Schultyp und -bezirk sowie unterrichtete Fächer) wurden im Vorfeld mit einem kurzen Fragebogen²² schriftlich erfasst.

Unmittelbar nach dem Interview wurde ein sogenanntes Postskriptum verfasst, d. h., es galt den Gesprächsverlauf, die entstandenen Eindrücke und die eigene emotionale Befindlichkeit zu rekonstruieren und schriftlich zu fixieren.

Diese Nachbereitung des Interviews leistet laut Friebertshäuser (vgl. 1997: S. 391) wertvolle Dienste bei der Aufbereitungs- und Auswertungsarbeit: Durch passende Notizen bzw. Bemerkungen können nonverbale Signale entschlüsselt und in den Auswertungsprozess integriert werden, die durch die rein verbale Aufnahme verloren gehen würden. Aufgabe ist es also, sämtliche Störungen, Unterbrechungen und Nebenereignisse zu nennen, aber auch formale Information festzuhalten und zu dokumentieren, um diese in weiterer Folge in der Interpretation berücksichtigen zu können und mögliche Fehlerquellen zu vermeiden (vgl. ebenda, S. 391). Die während der Interviews vorgefallenen Störungen oder Besonderheiten wurden aufgezeichnet und in der Tabelle Analyse der Entstehungssituation notiert. Grundsätzlich ist jedoch anzumerken, dass keine der Störungen merk- und erfassbare Änderungen im Antwortverhalten hervorgerufen haben dürfte.

²²Siehe Anhang

6.2. Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse hat ihre Wurzeln in der Kommunikationswissenschaft, konnte sich jedoch im Laufe der Zeit auch in Psychologie, Pädagogik und Soziologie als geeignetes Auswertungsverfahren etablieren und bewähren (vgl. Mayring: 2004, S. 474). Qualitative Methoden erzeugen in erster Linie Texte, die das Rohmaterial darstellen, das in Folge ausgewertet werden muss. Die Inhaltsanalyse hat also zum Ziel, Materialien, die aus einer verankerten, schriftlich fixierten und protokollierten Kommunikation (z.B. Interviews, Gesprächsprotokolle) stammen, systematisch zu bearbeiten und in weiterer Folge zu analysieren (vgl. ebenda, S. 468 f.). Dabei soll sie vor allem regel- und theoriegeleitet vorgehen (vgl. ebd. 2008, S. 13). In diesen Punkten entspricht also auch die Inhaltsanalyse den methodologischen sozialwissenschaftlichen Prinzipien; denn der regelgeleitete Vorgang – also das Postulat, dass die Analyse nach expliziten Regeln abläuft – soll die intersubjektive Überprüfbarkeit durch andere Wissenschaftler/-innen ermöglichen und so den sozialwissenschaftlichen Methodenstandards genügen. Diese Anforderung erreicht die Inhaltsanalyse, indem das Verfahren in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die zuvor definiert wurden (vgl. ebd., S. 53). Die Theoriegeleitetheit besagt, dass die Inhaltsanalyse nicht nur einen Text referieren möchte, sondern „*ihr Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung*“ analysiert (ebd., S. 12). Der Stoff wird also nicht ausschließlich für sich selbst analysiert, wie dies – so Mayring – bei einer Textanalyse der Fall wäre, sondern verfolgt das Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. ebd., S. 12). Konkret heißt dies nun, so wird es durch das theoriegeleitete Vorgehen verlangt, dass die Fragestellung der Analyse im Vorfeld exakt geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden ist und in der Regel in Unterfragen differenziert wird (vgl. ebd., S. 52).

Aus diesem Grund sollen hier erneut die beiden Hauptfragestellungen angeführt werden, um die Richtung der Analyse und die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung zu verdeutlichen:

- 1. Wie lässt sich der Umgang mit Zeitungen im Unterricht aus der (subjektiven) Perspektive von Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen erfassen?**
- 2. Wie beurteilen die Kontaktlehrer/-innen ZiS aktuell?**

Daraus werden folgende Subfragen abgeleitet, die ihren Niederschlag bereits im Leitfaden des Fragebogens gefunden haben:

- 1a. Werden Zeitungen bzw. wird Zeitunglesen im Deutschunterricht thematisiert?
- 1b. Werden Zeitungen bzw. wird Zeitunglesen in anderen Fächern thematisiert?
- 1c. Wer ist zuständig für (Zeitung-)Lesen in der Schule?
- 1d. Wie und wo wurden die Lehrer/-innen hinsichtlich Zeitunglesen in der Schule ausgebildet?
- 1e. Wird Zeitunglesen als wichtig erachtet? Warum?
- 1f. Welchen Platz haben Zeitungen im Kontext der Medienpädagogik?
- 1g. Wie reagieren die Schüler/-innen auf das Zeitunglesen?

- 2a. Wie wird *ZiS aktuell* im Unterricht eingesetzt?
- 2b. Wie lässt sich die Auswahl der Artikel beschreiben?
- 2c. In welchem Fach wird *ZiS aktuell* eingesetzt?
- 2d. Wie lässt sich die Handhabung von *ZiS aktuell* beschreiben?
- 2e. Wie wird die formale Beschaffenheit von *ZiS aktuell* bewertet?
- 2f. Wie wird die inhaltliche Beschaffenheit von *ZiS aktuell* bewertet?
- 2g. Was ist das Besondere an *ZiS aktuell*?
- 2h. Gibt es Verbesserungsvorschläge/Wünsche an *ZiS aktuell* bzw. an den Verein „Zeitung in der Schule“?

Da sowohl Lehrer/-innen der Höheren Schulen als auch der Kooperativen Mittelschulen befragt wurden, wird ein weiteres Augenmerk darauf gelegt, ob in den einzelnen Fragestellungen Unterschiede zu erkennen sind; ob bzw. inwieweit Differenzen bestehen, soll dann direkt bei der Interpretation der Kategorienausprägung thematisiert werden.

6.2.1. Ablauf der Analyse

6.2.1.1. Festlegung der Analysetechnik

Nachdem die Hauptfragestellung konkretisiert und exakt formuliert wurde, geht es in einem nächsten Schritt darum, sich auf eine spezielle Analysetechnik im Rahmen des inhaltsanalytischen Verfahrens festzulegen. Mayring unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens, nämlich die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Vorgehensweise (vgl. Mayring: 2008, S. 58). Hierbei handelt es sich um drei Optionen, wie die forschende Person an das Material herangehen kann. Eine Möglichkeit besteht demnach darin, das Material so zu reduzieren, „*daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist*“ (ebenda). Neben der eben beschriebenen zusammenfassenden Variante existiert die sogenannte Explikation, welche zusätzliches Material an die Materie heranträgt, um so das Verständnis zu erweitern. Die Strukturierende Inhaltsanalyse stellt die dritte Technik dar, ihr Ziel ist es, bestimmte Aspekte, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. In weiterer Folge wird diese Struktur als Kategoriensystem an das Material herangetragen, sodass alle Textbestandteile, die durch die Kategorien relevant werden, extrahiert werden können (vgl. ebd., S. 82 f.).

Für die vorliegende Arbeit eignen sich die Strukturierende Inhaltsanalyse bzw. Elemente daraus am besten, da durch das Expert/-inneninterview bereits eine Rohfassung an theoretischer Basis vorhanden ist und der Leitfaden gleichsam eine Vorformulierung der theorielevanten Kategorien darstellt (vgl. Meuser und Nagel: 1991, S. 454). Laut Mayring (vgl. 2008, S. 85 ff.) kann die Strukturierende Inhaltsanalyse jedoch eine Reihe von Zielen haben, wobei er vier Hauptformen differenziert:

- Die formale Strukturierung möchte Strukturen im Material herausarbeiten, also bestimmte Kriterien (z.B. syntaktische, thematische, semantische, dialogische), die das Material schematisieren oder untergliedern.

- Die inhaltliche Strukturierung hat zum Ziel, bestimmte Aspekte, Inhalte oder Themen aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen.
- Die typisierende Strukturierung zieht besonders markante Bedeutungsgegenstände heraus und beschreibt diese.
- Die skalierende Strukturierung schätzt das Material bzw. bestimmte Materialteile auf einer Skala ein. Hier werden Ausprägungen abgeleitet, die (im Gegensatz zur inhaltlichen Strukturierung) in einem ordinalen Verhältnis stehen.

In dieser Untersuchung wird vor allem mit der inhaltlichen Strukturierung gearbeitet, da die Kombination der Strukturierung und der Zusammenfassung für die vorliegenden Forschungsfragen als am sinnvollsten erachtet wird.

6.2.1.2. Definition der Analyseeinheiten

Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, ist es notwendig, im Vorfeld sogenannte Analyseeinheiten festzulegen:

- Die Kodiereinheit legt den kleinsten Materialbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann. In dieser Untersuchung soll das eine Proposition sein – also eine Passage, in der ein neuer Orientierungsgehalt durch die befragte Person aufgeworfen wird (vgl. ebenda, S. 53).
- Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann. Im vorliegenden Fall ist dies natürlich jegliches Material, was unter einem Kasus subsumiert werden kann (vgl. ebenda, S. 53).
- Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile in welcher Reihenfolge ausgewertet werden; dies soll nach dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt geordnet geschehen (vgl. ebenda, S. 53)

6.2.1.3. Analyse der Entstehungssituation

Interview Code	Geschlecht	Datum	Dauer	Alter	Schultyp	Schulbezirk	Art der Lehramtsausbildung	Unterrichtete Fächer	Besonderheiten
B22/1	weiblich	4.Mai 2009	14 min 9 sec	49	KMS	22.Bezirk	ASO, VS	Integration	Ein Schüler während des Gesprächs anwesend, andere Person telefonierte nebenan
B2	weiblich	26.Mai 2009	17 min 57 sec	54	KMS	2.Bezirk	HS	Deutsch, Geschichte, Geografie	Vor dem Lehrerzimmer, allerdings am späteren Nachmittag, ruhig
B20	weiblich	11.Mai 2009	11 min 15 sec	59	KMS	20.Bezirk	VS, HS	Deutsch, Geschichte, Medienpädagogik, Literatur	Klassenzimmer, ungestört
B22/2	weiblich	12.Mai 2009	24 min 44 sec	55	KMS	22.Bezirk	HS	Deutsch, technisches Werken, BO	Bibliothek, ungestört
B AHS 3	weiblich	26.Mai 2009	12 min 36 sec	54	AHS	3.Bezirk	AHS	Deutsch, Französisch (momentan nur Deutsch)	in Wohnung der Interviewpartnerin
B AHS 23	weiblich	8.Juni 2009	13 min 40 sec	60	AHS	23.Bezirk	AHS	Deutsch, PuP, Geschichte	Besprechungszimmer (vor Lehrerzimmer), andere Personen anwesend und hörbar, Psychotherapeutin, Autorin
B AHS 21	männlich	18.Juni 2009	13 min 52 sec	62	AHS	21.Bezirk	AHS	Deutsch, Latein	Besprechungszimmer (vor Lehrerzimmer), andere Personen anwesend und hörbar
BAHS 18	weiblich	24.Juni 2009	21 min 34 sec	37	AHS	18.Bezirk	AHS	Deutsch, Französisch (momentan nur D)	Bibliothek, ungestört

6.2.1.4. Entwicklung der Kategorien

Die Entwicklung eines Kategoriensystems – also das Vorhaben, die Ziele der Analyse in Kategorien zu konkretisieren (vgl. ebd., S. 43) – stellt ein zentrales Instrument der Analyse dar. Die Haupt- und Unterkategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Fragestellung und dem konkreten Material entwickelt und in weiterer Folge durch „*Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft*“ (ebd., S. 53). Dabei wird ein Analyseraster verwendet, mit dem der Text auf relevante Informationen hin untersucht wird. Diese Informationen werden den Kategorien des Analyserasters zugeordnet und unabhängig vom Text weiterverarbeitet, d. h., die Inhaltsanalyse bleibt nicht am Ursprungstext heften (vgl. Gläser und Laudel: 2009, S. 46).

6.2.2. Schritte der eigentlichen Analyse

Um feststellen zu können, unter welchen Umständen die einzelnen Aussagen der Kontaktlehrer/-innen unter eine Kategorie (bestehend aus Haupt- und Subkategorien) fallen, werden die transkribierten Interviews Zeile für Zeile nach relevanten Äußerungen durchsucht. Nach genauer Definition, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen, werden die Fundstellen bezeichnet, extrahiert, als Ankerbeispiel angeführt und Kodierregeln erstellt, wo Abgrenzungsprobleme bestehen, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen (vgl. Mayring: 2008, S. 83). Das Kategoriensystem wird, wie von Mayring verlangt, während dieser Zuordnung stets rücküberprüft und falls erforderlich überarbeitet.

7. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Mayring (vgl. 2008, S. 83) betont die Relevanz eines Verfahrens, das sich in der Praxis bereits bewährt hat und folgende Punkte genau festlegt:

1. Definition der Kategorien

Dieser Punkt beantwortet die Frage nach der Definition der Textbestandteile, die unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele

Ankerbeispiele sind konkrete Textstellen, die eine Kategorie bzw. deren Ausprägung exemplifizieren.

3. Kodierregeln

Diese Regeln versuchen eindeutige Zuordnungen zu treffen, welche Abgrenzungen anhand der Ausprägungen zu beachten sind.

Im Anschluss daran sollen mittels der Kategorien des konstruierten Leitfadens die Ergebnisse dargestellt werden.

Die angeführten Kategorien orientieren sich an den zentralen Forschungs- und Subfragen, werden anhand von Ankerbeispielen genauer beschrieben und sind systematisch bezeichnet mit Nummer des/der Interviewpartners/-in (z.B. B 22), Seitenzahl des vorliegenden Interviews (z.B. S. 2) und Zeilennummer (z.B. Z. 54).²³

Im ersten Schritt werden zunächst die Haupt- und Subkategorien zusammengefasst, detailliert beschrieben und mit Beispielen belegt. Die so erhaltenen Ergebnisse werden dann erneut pro Hauptkategorie zusammengefasst, aufgearbeitet und in Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert.

²³ Tabelle befindet sich im Anhang

7.1. Zusammenfassung und Beschreibung der einzelnen Kategorien im Unterrichtsfach Deutsch

7.1.1. Kategorie „*ZiS aktuell*“

Die Kategorie „*ZiS aktuell*“ enthält generelle Informationen und Meinungen über den Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell*, wobei der Fokus vor allem auf der Verwendung und Handhabung im weitesten Sinne liegt. Die Kategorie gliedert sich in folgende Unterkategorien: „**Typische Einsatzmöglichkeiten**“, „***ZiS aktuell* nicht in Verwendung**“, „***ZiS aktuell* im Fächerkanon**“, „**Handhabung**“, „**Aufbewahrung/Archivierung**“ und „**Zugänglichkeit**“.

Die Unterkategorie „**Typische Einsatzmöglichkeiten**“ umfasst Auskünfte darüber, wie die Kontaktlehrer/-innen selbst den Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell* in ihrem Unterricht typischerweise einsetzen und verwenden. Die Befragten nahmen wie folgt hierzu Stellung:

Bei sechs der acht Interviewpartner/-innen ist *ZiS aktuell* mehr oder minder regelmäßig in Verwendung, bei B20 und AHS B23 wird der Unterrichtsbehelf jedoch nicht benutzt, also sowohl bei einer Lehrerin aus einer Kooperativen Mittelschule als auch bei einer aus einer Allgemein Bildenden Höheren Schule:

„I: Das heißt, *ZiS aktuell* verwenden Sie gar nicht? - B23: nein“ (AHS B23, S. 1, Z. 25-27)

Alle anderen Proband/-innen verwenden *ZiS aktuell* im laufenden Unterricht, meist zu bestimmten Anlässen, d. h. wenn die Themen mit dem Vorhaben der jeweiligen Lehrperson bzw. des Stundenplans übereinstimmen, zur Textarbeit oder um mit Hilfe der Texte weiterführende Themata zu bearbeiten (u.a. Grammatikunterricht):

„Wenn etwas dazu passt zum Unterrichtsthema, dann verwenden wir das.“ (B22/2, S. 1, Z. 15)

„Ich habe schon mehrere Artikel eben verwendet für den Unterricht selber (...)“ (AHS B21, S. 1, Z. 6)

In der AHS wird *ZiS aktuell* von allen Lehrer/-innen auch für Schularbeiten verwendet, ein Lehrer hat es bereits für die Matura eingesetzt. Demgegenüber wird nur von einer Lehrerin der KMS *ZiS aktuell* bei Schularbeiten benutzt.

„(...) auch bei der Matura z.B. als Vorlage, als Textimpuls z.B.“ (AHS B21, S. 1, Z. 7)

„(...) aber auch für Schularbeiten, dass ich mir die Artikel raus kopiere und sie dann in die Schularbeit einbaue als Impulstext, um Texte zusammenzufassen, um ausgehend von diesen Texten Fragestellungen zu bearbeiten.“ (AHS B18, S. 1, Z. 5-8)

Ein Lehrer der AHS integriert *ZiS aktuell* in ein Zeitungsprojekt, d. h., er arbeitet oftmals nur mit dem Unterrichtsbehelf, um zeitungsrelevante Informationen zu vermitteln.

„Oft mache ich das Zeitungsprojekt selbst mit Artikeln aus *ZiS aktuell*, ohne noch eine zusätzliche eigene Zeitung als Grundlage“ (AHS B21, S. 3, Z. 105 f.)

Eine andere Lehrerin aus derselben Schulform will mit *ZiS aktuell* das Zeitunglesen üben, alle anderen benutzen den Behelf in diesem Zusammenhang eher wenig. Ob *ZiS aktuell* unterstützend für den Supplierunterricht ist, wird ambivalent bewertet: Unabhängig von der Schulform finden einige, dass das Unterrichtsmaterial für eine Vertretung gut geeignet wäre, andere jedoch widersprechen dieser Auffassung, da die detaillierte Vorbereitung fehlen würde, die ihrer Meinung nach in diesem Fall, also im Umgang mit Zeitungsartikel, unbedingt nötig wäre.

„I: *ZiS aktuell* wurde ja grundsätzlich angedacht für den Vertretungsunterricht, glauben Sie, dass das funktioniert? B2: Ja, natürlich, mit den Fragen, da kann man drüber reden, ja, gute Idee!“ (B2, S. 5, Z. 200-203)

„(...) denn wenn ich einen Zeitungsartikel einfach nur so lese, dann kann das so schief gehen und das ist bei allen, bei jedem Film, das muss man schon immer aufbereiten, weil man kennt ja die Klassen und wenn man eine Klasse nicht kennt, würde ich nicht einmal eine Zeitung einfach so hineingeben.“ (B22/2, S. 4, Z. 173-176)

Die Unterkategorie „**ZiS aktuell nicht in Verwendung**“ umfasst Informationen darüber, warum *ZiS aktuell* gegenwärtig im Unterricht nicht verwendet wird, wobei an dieser Stelle natürlich nur die Aussagen jener beiden Lehrerinnen Berücksichtigung finden konnten, die den Behelf (aktuell) nicht benutzen. Es lassen sich drei Hauptgründe erkennen, wobei zwei nicht exakt trennbar sind: Die Lehrerin der Kooperativen Mittelschule verwendet *ZiS aktuell* nicht, da ihr die Inhalte für die momentane Schüler/-innenschaft einerseits zu schwer erscheinen, sie andererseits aber auch nicht die Zeit hat, den Behelf in ihren Unterricht zu integrieren.

„Diese Artikel hab ich früher viel verwendet, es (...) aahhh, erstens ist es sehr schwer für die Kinder, für die jetzigen, die sind nicht mehr, die sind viele Migrantinnen halt (...)“ (B20, S. 1, Z. 41-43)

„Das ist das mit den vielen Artikeln? Ja, ich glaube, ich kriege es schon (...) Jaja, ich habe es schon gekriegt, aber wie gesagt, es ist ja so wenig Zeit, ich wüsste gar nicht, wann ich (...)“ (B20, S. 2, Z. 63-65)

Die Lehrperson der Allgemein Bildenden Höheren Schule kennt *ZiS aktuell* nicht und kann aus diesem Grund auch keine weiteren Informationen dazu geben: Sie sei von der Direktion gebeten worden, diesem Interview beizuwohnen, allerdings wisse sie nicht, wer diesen Behelf in ihrer Schule bekomme. Grundsätzlich meinte aber auch diese Lehrerin, dass es schwierig sei, sich mit der Fülle an Material, das die Lehrer/-innen regelmäßig angeboten bekommen, zurechtzufinden, und nennt die Selektionsfunktion als gegenwärtig sehr relevante Qualität von Lehrer/-innen.

„Sie kennen es gar nicht? B23: Ich kenne es nicht, aber das kann auch an mir liegen!“ (AHS B23, S. 1, Z. 42-44)

„Allerdings gibt es je älter ich werde desto mehr Aktionen in der Schule und man kommt eigentlich nicht mehr zurecht, wenn man alle Sachen versucht zu integrieren. Ich denke, das Schwierigste heute ist der Selektionsprozess, also zu entscheiden, es ist eine formale Überforderung. Man soll so viel sein und bieten, wir müssen ja auch unserem allgemeinen Bildungsauftrag nachkommen. (AHS B23, S.3, Z. 112-116)

Die Unterkategorie **„ZiS aktuell im Fächerkanon“** umfasst die Erfahrungen der Kontaktlehrer/-innen damit, ob *ZiS aktuell* auch in anderen Fächern als Deutsch zum Einsatz kommt, und wenn ja, in welchen dies der Fall ist. Grundsätzlich existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrer/-innen der Kooperativen Mittelschule und jenen der Allgemein Bildenden Höheren Schule.

Alle sechs Befragten (die *ZiS aktuell* selbst verwenden) geben den Behelf anderen Kolleg/-innen weiter. Die Lehrerinnen der KMS vermerkten, dass die Artikel vor allem auch in Geschichte und Geografie genutzt werden, wobei eine die Vermutung anstellte, dass die Artikel möglicherweise eher für die Oberstufe gedacht seien.

„(...) aber es ist vielleicht mehr in der Oberstufe zu verwenden, weil wir das dann sehr oft noch umändern müssen, weil es nicht einfach so sofort herausgenommen werden kann und sofort bearbeitet werden, weil manches schwieriger ist.“ (B22/2, S.2, Z. 81-84)

„Also Deutsch auf jeden Fall, Englisch wird es gern genommen und es waren auch schon für Kochen, also die EH-Lehrer haben es schon gehabt, also das weiß ich ganz sicher (...) wahrscheinlich Bio auch“ (B22/1, S. 1, Z. 49-51)

Zwei Lehrerinnen der AHS gaben an, dass *ZiS aktuell* in weiteren Sprachen genützt wird, und auch in Religion gaben zwei Interesse zu Protokoll. Ferner werde *ZiS aktuell* in Geografie verwendet, und eine Kontaktlehrerin nannte eine Physikkollegin, die seit diesem Jahr regelmäßig nach dem Unterrichtsbehelf verlange.

„(...) wir haben eine neue Physikkollegin und die spricht mich immer wieder an, eben auf die naturwissenschaftlichen Artikel (...)“ (AHS B3, S. 2, Z. 65 f.)

Zusammenfassend ist anzumerken, dass *ZiS aktuell* in erster Linie in Deutsch verwendet wird und – gerade in den Kooperativen Mittelschulen – von den Kontaktlehrer/-innen fächerübergreifend benutzt wird, wenn diese beispielsweise Geografie oder Geschichte als Zweitfach unterrichten. Neben den geisteswissenschaftlichen Fächern (wobei vor allem Geschichte, Geografie und Religion genannt werden) besteht auch reges Interesse seitens weiterer Fremdsprachen. Nur eine Kontaktlehrerin gab an, dass eine Kollegin aus dem naturwissenschaftlichen Fächerkanon *ZiS aktuell* verwendet, generell dürfte die diesbezügliche Nachfrage jedoch eher gering sein.

Die Unterkategorie „**Handhabung**“ umfasst Informationen darüber, was mit dem neuen Exemplar *ZiS aktuell* passiert, nachdem es den Kontaktlehrer/-innen zugesandt wurde. Fünf der sechs befragten Kontaktlehrer/-innen, die *ZiS aktuell* verwenden, bemühen sich um eine Weitervermittlung an andere Kolleg/-innen, wobei dieser Prozess unterschiedlich ablaufen kann: B2 legt die Exemplare zunächst im Lehrerzimmer aus, sodass jeder Zugang hat; AHS B21 und B22/1 leiten es an jene Kolleg/-innen weiter, von denen sie denken, dass Interesse besteht. AHS B18 winkt mit der neuen Ausgabe im Lehrerzimmer, um auf den Unterrichtsbehelf aufmerksam zu machen, und AHS B3 schneidet den Deckel ab und heftet ihn an die Informationstafel im Lehrerzimmer, sodass alle Kolleg/-innen es sehen können. Zusätzlich kopiert sie das Inhaltsverzeichnis für all jene, bei denen sie von einer besonderen Neugier ausgeht.

Eine Kontaktlehrerin der Kooperativen Mittelschule blättert den Unterrichtsbehelf durch, sobald sie ihn neu erhält, gibt aber keine Auskünfte darüber, ob sie ihn weiterleitet. Auch bei den anderen Lehrer/-innen scheint ein Durchblättern sehr wahrscheinlich, da dies alleine für die Weitervermittlung der Themen eine Notwendigkeit darstellt, zwei Kontaktlehrer/-innen äußern sich hierzu:

„(...) wenn ich die Ausgabe neu bekomme, schaue ich es mir immer durch und kopiere dann die Sachen heraus, die zu einem bestimmten Thema passen könnten.“ (AHS B18, S. 1, Z. 22 f.)
„Ja, also ich schau es mir an und denke mir, ja das passt jetzt gut dazu, das könnte ich nehmen (...)“ (B22/2, S. 3, Z. 105 f.)

Die Unterkategorie „**Aufbewahrung/Archivierung**“ gibt Auskünfte darüber, wo der Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell* aufbewahrt bzw. archiviert wird. Grundsätzlich äußerten sich die Kontaktlehrer/-innen in drei zu differenzierenden Gruppen: Drei der Befragten gaben an, den Unterrichtsbehelf in der Bibliothek zu sammeln:

„(...) später gebe ich es in die Bibliothek (...)“ (B2, S. 3, Z. 125).

Zwei Lehrerinnen sammeln die älteren Ausgaben im Lehrerzimmer:

„Im Konferenzzimmer werden sie aufbewahrt (...)“ (AHS B18, S. 1, Z. 33)
„Im Lehrerzimmer liegt es auf, die Kollegen legen es auf, alle können es verwenden, es steht in einem Regal.“ (B22/2, S. 3, Z. 111 f.).

Ein Kontaktlehrer verwahrt den Unterrichtsbehelf in einem sogenannten Germanistenkasten:

„(...) ich stelle die abgelegten Exemplare dann in unseren Germanistenkasten hinein (...)“ (AHS B21, S. 1, Z. 27 f.).

Bei jenen beiden Lehrerinnen, die *ZiS aktuell* nicht verwenden, konnte hierzu keine weitere Information eruiert werden.

Die Unterkategorie „**Aufbewahrung/Archivierung**“ hängt eng mit der folgenden, nämlich jener der „**Zugänglichkeit**“, zusammen. Grundsätzlich ermöglichen alle

sechs Kontaktlehrer/-innen, die *ZiS aktuell* verwenden, auch ihren Kolleg/-innen den Zugang.

„Im Konferenzzimmer werden sie aufbewahrt, um den Kollegen die Exemplare zugänglich zu machen (...)“ (AHS B18, S. 1, Z. 33 f.)

Drei äußerten sich dahingehend, dass der Behelf in der Bibliothek aufliegt, wobei hier der Zugang auf die Schüler/-innen ausgedehnt wird, da diese – zumindest zu bestimmten Zeiten – Zutritt haben und den Behelf – theoretisch – begutachten könnten.

„I: Und in der Bibliothek sind sie sozusagen zur freien Entnahme? B22: Genau, zur freien Entnahme, es ist nicht vollständig, aber (...) I: Aber für Schüler und Lehrer, jeder darf reinschauen? B22: Genau!“ (B22/1, S. 1, Z. 39-45)

7.1.2. Kategorie „Bewertung von *ZiS aktuell*“

Die Kategorie „Bewertung von *ZiS aktuell*“ enthält subjektive Meinungen, Eindrücke und Kritiken hinsichtlich des Unterrichtsbehelfs. Diese Kategorie gliedert sich in die Unterkategorien „Formale Kriterien“, „Inhaltliche Kriterien“ und „Das Besondere an *ZiS aktuell*“.

Die Unterkategorie „**Formale Kriterien**“ beschreibt die Beurteilung durch die Kontaktlehrer/-innen im Hinblick auf das Format und die Schriftgröße. Obwohl diese zunächst zwei Ausprägungen der Variable darstellten, mussten sie zusammengenommen werden, da die befragten Personen selbst nicht immer zwischen Format und Schriftgröße trennten.

Von den beiden Lehrerinnen, die *ZiS aktuell* momentan nicht verwenden, sagte eine, dass der Unterrichtsbehelf zu klein gedruckt sei:

„Sehr kleingedruckt, da steigen sie gleich aus!“ (B20, S. 4, Z. 169)

Eine weitere Lehrerin der Kooperativen Mittelschule schloss sich dieser Meinung an, hatte für sich selbst jedoch eine Lösung, nämlich den Artikel einfach größer zu kopieren:

„Also für die Kinder direkt ist es zum Beispiel zu klein zum Lesen, also wenn ich das verwende, kopiere ich das Ganze ein bisschen größer.“ (B22/1, S. 3, Z. 115 f.)

Eine Lehrerin der AHS meinte, dass die Artikel manchmal sehr klein gedruckt seien, allerdings insgesamt schon passten.

Weitere zwei Befragte aus Kooperativen Mittelschulen gingen nicht weiter auf die Frage ein, sondern lenkten auf inhaltliche Aspekte, sodass davon auszugehen ist, dass das Thema in ihrem Unterricht nicht relevant ist, sie also entweder mit den formalen Kriterien zufrieden sind oder aber eine Lösung gefunden haben, trotzdem effektiv damit zu arbeiten.

AHS B18 ist zur Gänze zufrieden und auch AHS B21 bemängelt nichts.

Zusammenfassend äußerten sich also sieben Kontaktlehrer/-innen, wobei drei darauf hinwiesen, dass der Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell* (manchmal zu) klein gedruckt sei, zwei keine weiteren Auskünfte gaben und zwei vollkommen zufrieden sind.

Die Unterkategorie „**Inhaltliche Kriterien**“ enthält die Beurteilung der Themen, der Didaktisierung und der Angemessenheit bzw. Verständlichkeit der Artikel durch die Kontaktlehrer/-innen. Es wurden nicht alle drei Ausprägungen von allen Interviewpartner/-innen thematisiert, da der Schwerpunkt auf der Entfaltung des eigenen Relevanzsystems lag, d.h., die Kontaktlehrer/-innen sollten selbst entscheiden, welche dieser Punkte sie beantworten möchten, weil er ihnen – egal ob positiv oder negativ – wichtig erscheint.

Im Hinblick auf das Thema gaben fünf der sieben Befragten an, dass sie die Thematik auf den Anlass abstimmen: also entweder gezielt nach Information zu einer bestimmten Aufgabenstellung suchen oder jene Elemente einbauen, die gerade in den Unterricht passen.

„Er passt mir vor allem (...) aber auch von der Thematik. Also wenn ich zu einem bestimmten Thema arbeite, dann forste ich ganz konkret durch (...)“ (AHS B18, S. 1, Z. 18-21)

Vier Interviewpartner/-innen benutzen die Didaktisierung der Artikel – also die Fragen und Hintergrundinformationen – selektiv, d. h. sie wählen aus der Vielzahl aus; falls alle für sie passend erscheinen, werden alle Fragen verwendet.

„Zum Teil benütze ich die Arbeitsaufträge, manchmal, wenn sie nicht zu aufwendig sind, verwende ich sie, sonst kupfere ich sie selber zusammen (...).“ (AHS B21, S. 3, Z. 113-116)

Hinsichtlich der Verständlichkeit äußerten sich ebenso vier Kontaktlehrer/-innen, wobei B20 die Ansicht vertritt, dass *ZiS aktuell* zu schwer für die Kooperative Mittelschule sei, während B22/2 findet, dass die Artikel grundsätzlich gut verständlich sind, man jedoch aus der Vielfalt das Passende für die jeweilige Klasse aussuchen müsse, da manche Artikel zu schwer für die KMS seien. Auch AHS B3 wählt gezielt aus und findet so Material sowohl für die Unter- als auch für die Oberstufe. AHS B18 ist generell mit dem Schwierigkeitsgrad zufrieden:

„I: Klar, also welche Klasse Sie gerade haben, da passen Sie sozusagen die Schwierigkeit (...) B22: Genau, passe ich an! Für die Schüler.“ (B22/1, S. 3, Z. 143-146)

Die Antworten auf die Frage, warum die Kontaktlehrer/-innen *ZiS aktuell* für wertvoll und relevant für den Unterricht halten, enthält die Unterkategorie **„Das Besondere an *ZiS aktuell*“**. Auch an dieser Stelle wurde keine explizite Frage gestellt; relevant ist vielmehr das implizite Gedankengut der Lehrer/-innen, die – autonom und von sich aus – *ZiS aktuell* bzw. eine Seite des Unterrichtsbehelfs stärker gelobt haben. Insgesamt haben drei Interviewpartnerinnen vier Punkte angesprochen: Zwei der Befragten fanden, dass *ZiS aktuell* eine Arbeitserleichterung darstellt, nämlich insofern, als man dadurch zeitlich ökonomischer arbeiten könne und nicht alle Zeitungen nach passenden Artikeln durchsuchen müsse:

„(...) weil das ist ja in Zeitungen schwierig zu finden, denn Zeitungen zu durchforsten kostet einfach immens viel Zeit (...)“ (AHS B18, S. 1, Z. 19 f.)

Jeweils einer Befragten gefällt *ZiS aktuell*, da es eine gute Ergänzung zum *ZiS*-Programm darstelle, bzw. aufgrund der Zeitlosigkeit der Artikel, d. h., dass manchmal Themen vorkommen, die auch weitaus später noch bearbeitet werden können.

*„(...) weil das ja (...) eine gute Ergänzung ist zu dem ganzen *ZiS*-Programm.“ (B22/1, S. 2, Z. 59 f.)
„Weil viele Artikel sind ja auch zeitlos, und das finde ich auch gut, dass nicht nur aktuelle Artikel reingenommen werden, sondern dass es auch zeitlose Artikel gibt!“ (AHS B18, S. 1, Z. 27-29)*

Die Vielfalt der Themen lobten zwei Kontaktlehrerinnen, wobei diese Ausprägung nicht zur Gänze von jener der Arbeitserleichterung abzugrenzen ist, da die meisten die Vielfalt im Zusammenhang mit der Arbeitserleichterung nannten.

„Ja, und so besonders praktisch finde ich eben, dass es verschiedene Zeitungen sind, aus denen die Artikel genommen werden (...)“ (AHS B3, S. 1, Z. 26 f.)

7.1.3. Kategorie „Verein ZiS“

Die Kategorie „**Verein ZiS**“ enthält weitere Auskünfte der Kontaktlehrer/-innen zu dem Verein und seinen Angeboten, abgesehen von dem Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell*. Sie ist in drei Unterkategorien gegliedert: „**Zeitungsprojekt**“, „**Sonstige Angebote**“ und „**Verbesserungsmöglichkeiten**“.

Die Unterkategorie „**Zeitungsprojekt**“ befasst sich mit dem Herzstück des Vereins: nämlich der Möglichkeit, dass Lehrer/-innen in einem begrenzten Zeitraum ausgewählte Zeitungen bzw. Zeitschriften in Klassenstärke kostenlos zugesandt bekommen. Sieben der acht befragten Lehrer/-innen nützen dieses Angebot und führen regelmäßig Zeitungsprojekte durch. Die Lehrerinnen der Kooperativen Mittelschule gestalten das Projekt alle so, dass eine Klasse über einen bestimmten Zeitraum hinweg eine Tageszeitung erhält und mit dieser dann systematisch gearbeitet wird. Bei den befragten Personen aus der Allgemein Bildenden Höheren Schule gab ein Lehrer an, manchmal auch mit Hilfe von *ZiS aktuell* ein Zeitungsprojekt zu gestalten; eine andere Lehrperson erhält die Zeitung und setzt sie dann ausschnittsweise in allen Klassen und Fächern ein, AHS B18 hat selbst noch kein Zeitungsprojekt durchgeführt:

„Ich kenne es, aber ich habe es selber noch nie gemacht (...)“ (AHS B18, S. 2, Z. 59)

Nur AHS B3 beschrieb die Durchführung des Projekts so, wie auch bei den Lehrerinnen der KMS üblich. Vier der sieben Befragten äußerten sich positiv über das Projekt, drei gaben keine Bewertung ab.

„Ja, das habe ich zuletzt vor Weihnachten gemacht und das ist ganz, ganz toll angekommen.“ (B22/2, S. 1, Z. 40 f.)

„B23: Vielleicht muss man insgesamt etwas zu den Aktionen sagen. Also ich finde die Aktionen erst einmal fantastisch, dass diese Möglichkeit geboten wird, dass man gratis eine Zeitung lesen kann.“ (AHS B23, S. 3, Z. 110-112)

„B3: Nein, ich bin da sehr zufrieden, mir gefällt das wirklich gut, es ist auch anwendbar, ja, es ist in Ordnung! Es gibt auch, wenn ich anrufe, weil irgendetwas mit der Zustellung nicht gepasst hat oder so, die sind dann immer sehr freundlich, da passt alles einfach!“ (AHS B3, S. 4, Z. 162-164)

Die Unterkategorie „**Sonstige Angebote**“ befasst sich mit weiteren Offerten von ZiS, nämlich dem Workshop „Zeitung ahoi“ für Schüler/-innen, weiteren Zusatzmaterialien zur Didaktik des Zeitunglesens und den Aus- und Fortbildungsseminaren von ZiS, welche eine solide Basis an Kenntnissen verschaffen sollen. Auch hier oblag es dem individuellen Relevanzsystem der einzelnen Interviewpartner/-innen, ob und welche Zusatzangebote sie herausgriffen und beschrieben. Auffällig ist, dass fünf der Proband/-innen die Aus- und Fortbildungsseminare von ZiS besuchten, alle Lehrerinnen der Kooperativen Mittelschule und eine Lehrerin der Allgemein Bildenden Höheren Schulen. Die Bewertung war durchwegs positiv:

„(...) und habe mich dann für ein Seminar, also für ein Grundseminar angemeldet „Zeitung in der Schule“ und (...) mittlerweile schon mehrere Seminare besucht, die übrigens sehr, sehr gut sind. Also ich habe sie sämtlichen Kollegen in anderen Schulen in Deutsch, also ich habe sie ihnen weiterempfohlen.“ (B2, S. 1 f., Z. 49-54)

Nur AHS B21 gab an, sich schon des Öfteren zu diesen Seminaren angemeldet zu haben, jedoch nie genommen worden zu sein und es deshalb mehr oder minder aufgegeben zu haben:

„B21: Ich habe mich ein paar Mal angemeldet, bin aber immer abgelehnt worden und dann habe ich es aufgegeben, also nicht aufgegeben, aber dann habe ich keine Zeit mehr gehabt, weil ich oft auf Skikurs mitgefahren bin oder Schullandwoche und zu oft möchte ich nicht weg sein, weil dann fehlt man ja im Unterricht, vor allem in der Unterstufe will ich das nicht.“ (AHS B21, S. 2, Z. 76-80)

Zwei Lehrpersonen äußerten sich dahingehend, Zusatzmaterial von ZiS zu besitzen, bzw. eine Lehrerin, dass sie mit den Schüler/-innen die Workshops besucht:

„(...) und natürlich auch die Sachen für Internet, Computer.“ (B22/1, S. 2, Z. 65)

„B20: (...) heuer habe ich das erste Mal den Workshop gemacht, in der Hauptbibliothek (...) I: Für die Schüler? B20: Genau, das war ganz toll!“ (B20, S. 1, Z. 15-20)

Die Unterkategorie „**Verbesserungsmöglichkeiten**“ enthält sowohl Verbesserungsvorschläge der Proband/-innen für den Verein ZiS, nach denen diese aktiv gefragt wurden, als auch weitere Einwände, warum sie (gewisse) Angebote nicht wahrnehmen können.

Drei der Befragten waren absolut zufrieden mit dem Verein ZiS:

„ZiS selbst finde ich so etwas von super, die Seminare, alles, immer alles dabei, was man selbst brauchen kann, also besser machen kann ich gar nicht sagen, für uns als Pflichtschule ist wirklich immer alles da, da ist mehr da, als wir brauchen können.“ (B22/2, S. 5, Z. 186-189)

Weitere vier Befragte gaben Möglichkeiten der Verbesserung an, wobei drei Interviewpartner/-innen vor allem mehr Öffentlichkeitsarbeit von ZiS forderten: Der Verein solle präserter werden und mehr Werbung machen, da sie dies in ihrer Rolle als Kontaktlehrer/-innen nicht zur Gänze übernehmen könnten.

„Gut wäre es, wenn ZiS präserter wäre, auch die Zeitungen, also wenn man manchmal Zeitungen dem Lehrerkollegium gratis zukommen lassen würde. (...) Also z.B. Wirtschaftsblatt oder Format, also einfach die angebotenen Blätter manchmal kommen lassen und im Lehrerzimmer verteilen, weil wenn nichts aufliegt, dann schaut niemand hinein. I: Also ein Stück weit auf die Lehrer zugehen? B21: Genau!“ (AHS B21, S. 4, Z. 166-176)

Eine Lehrperson gab an, noch mehr Lesepässe zu brauchen, da die Schüler/-innen nach Fertigstellung des zweiten Lesepasses irritiert waren, keinen neuen zu erhalten:

„Vielleicht noch weitere Lesepässe, wenn es geben würde, weil es gibt zwar einen Lesepass 1 und 2, aber ich glaube es würden sich auch noch neue Aufgaben finden, für die unterschiedlichsten Schulstufen, also am Material, einfach, weiter ausbauen, weil da haben nämlich auch die Schüler gefragt, wieso gibt es jetzt keinen Lesepass.“(B22/1, S. 5, Z. 237-240)

Zwei Befragte gaben ferner an, bereits eine große Fülle an Material zu besitzen und deshalb gewisse Angebote von ZiS nicht mehr nutzen zu können:

„Allerdings gibt es - je älter ich werde - desto mehr Aktionen in der Schule, und man kommt eigentlich nicht mehr zurecht, wenn man alle Sachen versucht zu integrieren. Ich denke, das Schwierigste heute ist der Selektionsprozess, also zu entscheiden, es ist eine formale Überforderung.“ (AHS B23, S. 3, Z. 112-115)

7.1.4. Kategorie „Aus- und Fortbildung“

Die Kategorie „**Aus- und Fortbildung**“ fragt nach dem spezifischen Wissenserwerb der Lehrer/-innen, also wo und wie sie die didaktischen Fähig- und Fertigkeiten erworben haben, um Zeitungselesekompetenz unterrichten zu können. Diese Kategorie teilt sich in die Unterkategorien „**Ausbildung**“, „**Fortbildung**“ und „**Andere Möglichkeiten des Wissenserwerbs**“.

In der Unterkategorie „**Ausbildung**“ gab keine Lehrperson an, Wissen hinsichtlich der Didaktik des Zeitunglesens erworben zu haben. Weder auf der Universität noch auf der (damaligen) Pädagogischen Akademie fanden diesbezügliche Lehrveranstaltungen statt:

„Nein, auch nicht in der Ausbildung, vor 40 Jahren war das noch nicht üblich (...)“ (AHS B23, S. 2, Z. 64)

„Also in der Ausbildung sicher nicht (...)“ (B2, S. 4, Z. 173)

„(...) also im Zuge der Ausbildung habe ich da sicher nichts gehört (...)“ (B22/1, S. 5, Z. 217 f.)

Ein Lehrer gab an im Probejahr in Graz erste Erfahrungen mit dem Unterrichten des Zeitunglesens gemacht zu haben:

„B21: Ich habe in Graz studiert und habe auch das Probejahr in Graz gemacht, und da wurde schon darauf Wert gelegt, Zeitung zu lesen. I: Im Probejahr meinen Sie jetzt? B21: Ja, im Probejahr.“ (AHS B21, S. 2, Z. 84-89)

Die Unterkategorie „**Fortbildung**“ teilt sich in zwei Differenzierungen: einerseits in die Möglichkeit, Wissen im Zuge von ZiS-Seminaren erworben zu haben, andererseits in die Option, dass die Lehrer/-innen sich die nötigen Kompetenzen durch andere Veranstaltungen im weitesten Sinn (Seminare, Exkursionen etc.) angeeignet haben. Zwei Lehrerinnen der AHS absolvierten keine Fortbildungsseminare von ZiS in Hinblick auf die Didaktik des Zeitunglesens,

sondern erlernten die nötigen Voraussetzungen auf anderen Wegen, also durch Seminare oder Führungen:

„(...) wir haben Führungen gemacht (...)“ (AHS B18, S. 2, Z. 88)

„(...) ich besuche laufend Seminare (...)“ (AHS B23, S. 2 Z. 65)

Alle Lehrerinnen der Kooperativen Mittelschule sowie eine aus der Allgemein Bildenden Höheren Schule besuchten die von ZiS gestalteten Seminare:

„I: Wo haben Sie Ihr Wissen zu Zeitungen erworben? B22/2: Ich habe ZiS-Seminare gemacht.“
(B22/2, S. 3 f. Z. 138-140)

„Ich habe bei ZiS vor Jahren schon so einen Workshop gemacht, so ein Seminar, und da habe ich alle Unterlagen (...)“ (B20, S. 3, Z. 112 f.)

Die Unterkategorie „**Andere Möglichkeiten des Wissenserwerbs**“, welche die Ausprägungen „selbst erlernt“ und „Sekundärliteratur“ aufweist, eruiert all jene Tätigkeiten des Wissenserwerb, die von den Proband/-innen selbst genannt wurden, allerdings nicht in die obige Unterkategorie „Fortbildung“ und deren Ausprägungen fallen. AHS B18 gibt demnach an, dass sie ihr Wissen durch Sekundärliteratur angelesen hat:

„(...) mittels Literatur, meist über das Internet.“ (AHS B18, S. 2, Z. 89)

Auch AHS B21 erweiterte seine Kenntnisse durch Literatur, brachte sich jedoch, ohne dies näher zu erläutern, den Großteil selbst bei:

„Na, das habe ich mir selbst beigebracht und ein bisschen Sekundärliteratur.“ (AHS B21, S. 2, Z. 72)

7.1.5. Kategorie „Zeitung lesen in der Schule“

Die Kategorie „**Zeitung lesen in der Schule**“ fragt in erster Linie nach der Zuständigkeit für das (Zeitung-)Lesen in der Schule. Die Unterkategorien „**Grundsatzlerlass Lesen**“ und „**Zuständigkeit Zeitunglesen**“ teilen sich demnach zunächst in die Ausprägungen „Deutschunterricht“ und „andere Fächer“.

Die Unterkategorie „**Grundsatzlerlass Lesen**“ musste jedoch revidiert werden auf nur eine Ausprägung (nämlich Deutschunterricht), da – trotz des im Gesetz verankerten Erlasses – keine Lehrperson das subjektive Empfinden auswies, dass auch in anderen Fächern (außer Deutsch) an der Lesekompetenz per se gearbeitet wird:

„(...) aber so als Grundrechtsprinzip glaube ich das nicht, das hat noch eher der Deutschlehrer über. Ist zu wenig durchgedrungen, glaube ich.“ (AHS B21, S. 2, Z. 56 f.)

„(...) es ist ähnlich wie mit der Lesekompetenz generell, auch der Leseunterricht findet ja nicht nur im Sprachunterricht statt, sollte zumindest nicht, aber leider ist es so, dass das Lesen in der Praxis meistens abgegeben wird an die Deutschlehrer, wobei die Kompetenz Lesen in allen anderen Fächern mindestens genauso wichtig ist.“ (AHS B18, S. 3 Z. 108-112)

Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch: Es kann nur nachgewiesen werden, dass nur Aussagen dahingehend existieren, dass Lesen mehr oder minder alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts sei, also im Gespräch nicht thematisiert wurde, ob und wie Lesen in anderen Fächern trainiert wird.

Anders gestaltet sich dies bei der Unterkategorie „**Zuständigkeit Zeitunglesen**“, in der drei Interviewpartnerinnen angeben, dass auch in anderen Fächern als Deutsch Zeitung gelesen wird. Bei B22/1 ist dies während eines Zeitungsprojekts die Norm, während es bei AHS B23 eher selten vorkommt.

„Nein, also das ist dann wirklich in allen Gegenständen, also wenn wir dann ein Zeitungsprojekt machen, jede Schulstufe macht das ein-, zweimal im Jahr (...) und das erstreckt sich dann wirklich über alle Gegenstände: Geografie, Geschichte.“ (B22/1, S. 2, Z. 70-72)

„Was ich jetzt in den letzten Jahren mache, wenn ich etwas Interessantes gefunden habe, [...] dann nehme ich diese Seite aus der Zeitung raus und stecke sie ins Postfach oder sage das, kommt aber selten vor und (...)“ (AHS B23, S. 3, Z. 98-101)

Vier Proband/-innen gaben an, dass Zeitunglesen vor allem im Deutschunterricht geübt wird.

„Zeitungen lesen wir generell immer im Deutschunterricht (...)“ (B22/2, S. 2, Z. 62)

AHS B18 gab hierzu keine weiteren Auskünfte.

7.1.6. Kategorie „Zeitung lesen im Kontext der Medienpädagogik“

Die Kategorie „**Zeitung lesen im Kontext der Medienpädagogik**“ beschreibt den Umgang der Lehrer/-innen mit Zeitungen im Medienverbund, also einerseits welchen Stellenwert die Zeitung im Medienkanon für die jeweilige Lehrperson einnimmt (Unterkategorie „**Stellenwert der Zeitung**“) und andererseits, warum es die Lehrpersonen für wichtig erachten, Zeitung(en) mit den Schüler/-innen zu lesen bzw. eine Didaktik des Zeitunglesens zu unterrichten (Unterkategorie „**Warum soll Zeitung im Unterricht gelesen werden?**“).

Die Unterkategorie „**Stellenwert der Zeitung**“ teilt sich in die Ausprägungen „hoher Stellenwert“ und „gleichwertiger Stellenwert“.

Vier der Befragten geben an, dass Zeitunglesen für sie äußerst wichtig ist und die Zeitung im Kontext des Medienverbundes einen hohen Stellenwert einnehme.

„Also für mich ist es sehr hoch eigentlich (...)“ AHS B21, S. 4, Z. 155)

„Ich glaube, dass es eine ziemlich vorrangige Stellung einnimmt oder einnehmen sollte, denn es ist einfach wichtig im Leben, Zeitung lesen (...)“ (B2, S. 3, Z. 150 f.)

AHS B18 denkt, dass Zeitungen bzw. eine Didaktik des Zeitunglesens als gleichwertig in Hinblick auf die anderen Medien anzusehen sei(en), dies jedoch auch vom Alter der Schüler/-innen abhängt, sodass die Relevanz sich mit zunehmender Reife zugunsten des Zeitunglesens verschiebt.

„Ja, also eigentlich als gleichwertig zu Fernsehen und Radio. Wenn ich jetzt an die Jugendlichen denke, vielleicht ist für sie die Bildinformation in diesem Alter oft noch wichtiger, aber in der siebten und achten Klasse sollte sie dann gleichwertig sein, wo man sie dann so hinführt, dass sie dann auch dem Schriftlichen ihre Aufmerksamkeit schenken sollten und das dann auch tun. Wobei Internet ja dann auch beides beinhaltet, also Bild und Schrift, es wäre ja auch wichtig, dass sie wissen, dass sie vieles auch online abrufen und dort Information bekommen können, das ist vielen ja gar nicht bekannt.“ (AHS B18, S. 4, Z. 142-149)

Zwei der Befragten (B22/1; B22/2) geben dazu keine eindeutige Stellungnahme ab.

In der Unterkategorie „**Warum soll Zeitung gelesen werden?**“ geben drei Lehrer/-innen an, einen kritischen Umgang mit der Zeitung vermitteln zu wollen:

„(...) wenn man schaut, das Erste, auf das die Schüler in der Früh greifen, ist das ‚Heute‘, und da werden sie eigentlich ungebremst damit konfrontiert, und wenn man das nicht bespricht im Unterricht, dann schärft sich meiner Meinung nach nicht der Blick für kritischen Umgang mit Medien. Also ich finde es im Unterricht wichtig (...)“ (AHS B18, S. 3, Z. 98-101)

„B21: Ja, weil einfach (...) ich es für notwendig erachte, kritisch eine Zeitung zu lesen, damit ich auch den Aufbau genau kenne, also einfach kritisch Zeitung lesen lernen, also Erziehung, also wenn es zuhause herumliegt, dass sie vielleicht angeregt werden, ab und zu einen Blick hinein zu machen, abgesehen von Sport und Fernsehprogramm.“ (AHS B21, S. 4, Z. 147-150)

AHS B23 möchte durch das Zeitunglesen vor allem das wache, demokratische Interesse fördern und wecken:

„Für mich ist es ein Anliegen, ein waches, demokratisches Interesse zu fördern, und das fördert man meiner Meinung nach mit Tageszeitungen (...)“ (AHS B23, S. 2, Z. 51 f.)

Ähnlich formuliert es AHS B3, die durch das Lesen von Zeitungen ein politisches Bewusstsein schaffen möchte:

„Ich glaube auch für die Entwicklung eines politischen Bewusstseins, da gehört die Zeitung einfach unbedingt dazu.“ (AHS B3, S. 3, Z. 115 f.)

Die letzte Ausprägung dieser Unterkategorie lautet Aktualität, also dass der Faktor Aktualität der Tageszeitung einen Grund darstellt, warum Zeitungen von den Lehrer/-innen im Unterricht thematisiert werden, wobei dieser Aspekt von zwei Proband/-innen als relevant erachtet wird:

„Weil es einfach das Aktuellste ist, weil das in den Schulbüchern, das sind Themen, das ist Grammatik, aber es ist nicht das aktuelle Tagesgeschehen.“ (B22/1, S. 4, Z. 179 f.)

B22/2 gab dazu keine genauen Auskünfte, für sie sei es nur wichtig, dass die Artikel zum Anlass passen.

7.2. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

In der Folge sollen nun die oben beschriebenen Ergebnisse im Hinblick auf die bereits vorgestellten Forschungsfragen diskutiert und interpretiert werden, wobei die vorgenommene Zweiteilung beibehalten wird, um die nötige Übersicht und Struktur zu gewährleisten:

- Wie lässt sich der Umgang mit Zeitungen im Unterricht aus der (subjektiven) Perspektive von Deutschlehrer/-innen erfassen?
- Wie beurteilen Kontaktlehrer(nnen) *ZiS aktuell*?

7.2.1. Der Umgang mit Zeitungen im Unterricht

1a. Werden Zeitungen bzw. wird Zeitunglesen im Deutschunterricht thematisiert?

Alle befragten Deutschlehrer/-innen gaben an, den Gegenstand Zeitung(en) in ihrem Unterricht zu thematisieren und zu unterrichten. Die Gestaltung dieser Unterrichtseinheiten kann verschiedene Facetten annehmen. So wird sowohl mit *ZiS aktuell* als auch mit Tageszeitungen gearbeitet; es werden einerseits vollständige Projekte initiiert, andererseits wird die Zeitung bzw. der Zeitungsartikel – zum Anlass passend – in die Unterrichtsstunde integriert. Es obliegt demnach – sowohl in der Kooperativen Mittelschule als auch in der Allgemein Bildenden Höheren Schule – dem Relevanzsystem der einzelnen Deutschlehrer/-innen, wie und in welchem Ausmaß sie Zeitungen und Zeitunglesen in den Schulalltag einflechten. Auffallend ist, dass alle Interviewpartner/-innen der KMS ein Zeitungsprojekt mit ihren Schülerinnen und Schülern durchführen und an die Konstruktionsvorschläge von *ZiS*, welche die Lehrer/-innen durch entsprechende Seminare erhalten haben, annähern. Demgegenüber stehen die AHS-Lehrer/-innen, von denen nur eine dieses Vorgehen angibt, alle anderen erarbeiten die (ähnlichen, wenn nicht gleichen) Lernziele mit den Schülerinnen und Schülern auf ihre individuelle Art und Weise (z.B. mit Hilfe von *ZiS*-Artikeln bzw. anderen Zeitungsartikeln) oder setzen die Zeitungen, die sie im Rahmen eines Zeitungsprojektes erhalten, punktuell und abwechselnd in diversen Klassen ein. Daraus ergibt sich die Frage, warum das Vorgehen der Lehrer/-innen der beiden Schultypen doch tendenziell verschieden ist, wobei dies u.U. daran liegen könnte, dass die Selbstständigkeit in der AHS eher vorausgesetzt wird und von den Schülerinnen und Schülern bereits basale Fertigkeiten erwartet werden, die in der

Kooperativen Mittelschule mitunter erst erworben werden müssen.

1b. Werden Zeitungen bzw. wird Zeitunglesen in anderen Fächern thematisiert?

Es konnten keine Hinweise gefunden werden, dass Zeitunglesen per se in anderen Fächern thematisiert wird.

1c. Wer ist zuständig für (Zeitung-)Lesen in der Schule?

Das Ergebnis stimmt mit den Aussagen zum Grundsatzterlass „Lesen“ überein: Keine der befragten Lehrpersonen hat entweder das Gefühl oder weiß es tatsächlich, dass auch in anderen Fächern (als Deutsch) an der Lesekompetenz an sich gearbeitet wird. Zwei Befragte gaben an, dass das Lesen (einzelner) Zeitungsartikel auch in anderen Fächern vorkommt, allerdings nur, wenn der Inhalt der Artikel zum Anlass passe. Eine Probandin berichtete, dass das Zeitungsprojekt fächerübergreifend stattfindet und wirklich jedes Fach und jede Lehrperson in dieser Zeit mit und durch die Zeitung lehrt und lernt.

Tendenziell ist es jedoch so, dass sowohl das Zeitunglesen als auch das Lesen – dem Grundsatzterlass zum Trotz – noch als Aufgabe des Deutschunterrichts angesehen wird (und manche Deutschlehrer/-innen die Erfahrung gemacht haben, für etwaige Defizite der Schüler/-innen direkt oder indirekt verantwortlich gemacht zu werden); wobei die Interviewpartner/-innen dieses Vorgehen zum Teil kritisieren und die Meinung vertreten, dass bestimmte Textsorten (u.a. Fachtexte), die eben geballt in anderen Fächern vorkommen, auch dort Thema sein sollten.

Hieraus kann geschlossen werden, dass das Ideal und die Realität noch in weiten Teilen auseinanderdriften und es keineswegs selbstverständlich ist, dass der gesamte Lehrkörper im Zuge der Leseerziehung zusammenarbeitet. Ferner ist zu beobachten, dass in Kooperativen Mittelschulen eher im Team und fächerübergreifend gearbeitet wird, als es in der Allgemein Bildenden Höheren Schule stattfinden mag.

Generell scheint jedoch auch in der KMS ein Gros der Deutschlehrer/-innen für den Unterricht des (Zeitung-)Lesens verantwortlich und zuständig zu sein, obwohl sich gerade Zeitungen sich für einen fächerübergreifenden Unterricht anbieten würden, da beispielsweise fachspezifische Artikel als Inhaltsquelle der Stoffübermittlung dienen könnten.

1d. Wie und wo wurden die Lehrer/-innen für Zeitunglesen in der Schule ausgebildet?

Die didaktischen Kenntnisse für den Unterricht des Zeitunglesens hat keine der Lehrpersonen in ihrer Grundausbildung – also während des Studiums an der Universität oder an der Pädagogischen Akademie – erworben. Weder jene, die vor mehr als 30 Jahren studierten, noch die jüngeren Vertreter/-innen (Studierende vor ca. 15 Jahren) hatten die Möglichkeit, sich eine Didaktik hierfür anzueignen. Ein Interviewpartner hatte im Laufe seines Probejahrs die Möglichkeit, diesbezügliche Kenntnisse zu erwerben, da sein Betreuungslehrer auf das Lesen von Zeitungen im Deutschunterricht Wert legte. Obwohl es von den Interviewpartner/-innen durchaus gewünscht wird, mussten im Prinzip alle Befragten auf Angebote außerhalb der Ausbildung zurückgreifen. Fünf Lehrerinnen (vier aus der KMS, eine aus der AHS) besuchten hierfür die entsprechenden Seminare von ZiS, zwei weitere erhielten ihre Kompetenzen durch diverse Exkursionen und andere Seminare, zwei AHS-Lehrer/-innen gaben die Notwendigkeit von Sekundärliteratur an, ein Lehrer hat sich das Grundwissen größtenteils selbst beigebracht. Einerseits ist es interessant, dass alle Lehrerinnen der KMS ZiS-Seminare besuchten, die Lehrer/-innen der AHS aber Sekundärliteratur bevorzugen bzw. ihr Wissen aus anderen Quellen beziehen. Dies könnte so interpretiert werden, dass die Ausbildung in einer Pädagogischen Hochschule mehr Praxis und Pädagogik enthält, als dies an einer Universität der Fall ist, wo das Lehramt in weiten Teilen parallel zum Studium der Germanistik zu absolvieren ist. Mitunter sind Student/-innen des Lehramtes Deutsch für Allgemein Bildende Höhere Schulen durch die wissenschaftlichen Anforderungen des Studienplans eher gewohnt, sich Sachverhalte mit Sekundärliteratur (beispielsweise aufgrund von Seminararbeiten) bzw. im Selbststudium anzueignen, während die Pädagogische Hochschule einen stärkeren pädagogischen Praxisbezug in ihrer Lehre aufweist.

Abgesehen von ZiS-Seminaren scheint es also wenig praktische Möglichkeiten zu geben, sich auf das Lehren von Zeitunglesen vorzubereiten. Doch gerade in der Ära der Gratiszeitungen ist – laut Aussagen mehrerer Befragten – die Schüler/-innenleserschaft enorm gestiegen, sodass die didaktischen Prinzipien des Zeitunglesens bereits in die Ausbildung integriert werden sollten.

1e. Wird Zeitunglesen als wichtig erachtet? Und wenn ja, warum?

Auch aus dem oben genannten Grund wird es von drei Lehrpersonen als wichtig erachtet, dass im Schulunterricht der kritische Umgang mit Zeitungen vermittelt wird, um so zu verhindern, dass die Schüler/-innen ungebremst und unkontrolliert auf dieses Medium losgelassen werden. So soll u.a. gelernt werden, die Inhalte, aber auch die Werbung kritisch zu hinterfragen, sodass das geschriebene Wort nicht als unumstößliche Tatsache angesehen wird.

Ein weiteres Motiv ist die Intention, ein waches, demokratisches Interesse zu wecken, welches laut der Lehrperson durch das Lesen von Zeitungen geschult wird. Ähnlich gemeint ist auch die Forderung nach einem Fördern des politischen Bewusstseins, was durch die Zeitung und deren Rezeption erreicht werden kann. Beide Punkte implizieren demnach eine Beteiligung am sozialen und politischen Alltag und könnten unter dem Überbegriff „Erziehung zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen“ zusammengefasst werden, welcher natürlich auch die Ausprägung des kritischen Umgangs impliziert. Die (Tages-)Aktualität stellt für zwei Probandinnen ein relevantes Kriterium dar, da die (Tages-)Zeitung sich als Lesestoff eben durch die Aktualität von weiteren Unterrichtsmedien wie dem Buch o.ä. abhebe und gerade dadurch charakterisiert werden kann. Auch dadurch wird die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht, da die lesende Person weiß, was in näherer und fernerer Umgebung geschieht, und so indirekt in das Geschehen involviert wird bzw. die individuelle Relevanz einschätzen und in weiterer Folge danach handeln kann. Es gaben alle Befragten an, Zeitungen und Zeitunglesen als wichtig zu erachten, zusammenfassend könnte dies mit den Schlagworten Erziehung zur Selbstverantwortung, Reflexion, Kritikfähigkeit und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben begründet werden. Teilweise werden jedoch Stimmen laut, die warnen, dass es gegenwärtig eine Überflutung an Material gebe, sodass die Selektionsfunktion der Lehrer/-innen heute mehr denn je gefordert sei. Zeitunglesen ist demnach zwar ein relevanter Bestandteil des Unterrichts, aber eben nur ein Element, das neben einer Vielzahl anderer Inhalte steht. Deshalb fehle es oft an der Zeit, die gesamte Palette der Möglichkeiten zu lehren, und dies klang durchwegs wie eine Entschuldigung der Lehrer/-innen. Daraus ist zu schließen, dass der Deutschunterricht maßgeblich durch die persönlichen Präferenzen der Lehrenden geprägt ist, wobei an dieser Stelle ein hoher Grad an Reflexion seitens der Lehrer/-innen gefordert ist, um professionell damit umgehen zu können.

1f. Welchen Platz haben Zeitungen im Kontext der Medienpädagogik?

Grundsätzlich integrieren alle befragten Lehrer/-innen Zeitunglesen in ihren Unterricht, wobei für vier Befragte die Zeitung im Kontext des Medienverbundes einen hohen Stellenwert einnimmt.

Nur eine Lehrperson äußert sich dahingehend, dass das Medium Zeitung im Vergleich zu den anderen Medien eine gleichwertige Stellung einnehmen sollte, es jedoch in der Praxis so sei, dass es vor allem für die jüngeren Schüler/-innen zu Beginn wichtiger wäre, Bilder zu entschlüsseln und den Umgang mit elektronischen und digitalen Medien zu fördern, während ältere Schüler/-innen dann im Umgang mit Zeitungen geschult werden sollten.

Dies ist natürlich insofern aufschlussreich, als Kinder und Jugendliche gegenwärtig in erster Linie vor allem mit anderen – den sogenannten Neuen Medien – in Kontakt kommen, deren Umgang sie sich aneignen müssen.

Doch gerade deshalb denke ich, dass die Integration von Zeitungen im Unterricht sehr relevant ist, da sie den Schülerinnen und Schülern eine weitere Möglichkeit der Information aufzeigt.

Interessant ist auch der Aspekt, dass sowohl in einer Kooperativen Mittelschule als auch in einer Allgemein Bildenden Höheren Schule das Freifach „Medienpädagogik/-erziehung“ existiert, die Lehrperson der KMS in diesem Fach jedoch Printmedien zur Gänze ausspart und den Lehrplan auf elektronische und digitale Medien fokussiert.

Anders verhält sich dies in der AHS, da dort das Thema Zeitung sogar einen Schwerpunkt im Fach Medienpädagogik darstellt.

Da an diesem Freifach in der KMS Kinder aus der Unterstufe, in der AHS Jugendliche aus der Oberstufe teilnehmen, liegt der Schluss nahe, dass der Gedanke der Gleichwertigkeit (jedoch mit einer dem Alter entsprechenden Schwerpunktsetzung) auch von diesen Lehrer/-innen berücksichtigt wird.

Dennoch wird an dieser Stelle die Frage aufgeworfen, warum das Medium Zeitung nicht zumindest in seiner basalen Form im Freifach der KMS vermittelt wird, da so angenommen werden kann, dass Zeitungen teilweise nicht mehr als klassisches Medium im Rahmen der Medienpädagogik (in diesem Fall in der KMS) angesehen werden.

1g. Wie reagieren die Schüler/-innen auf das Zeitunglesen?

Die Reaktion der Schüler/-innen auf das Zeitunglesen lässt sich grundsätzlich als sehr positiv beschreiben, wobei es gilt, die Artikel zunächst gut vorzubereiten und dem Reife- und Lernstand der Klasse anzupassen, um ein entsprechend angemessenes Ergebnis zu erzielen. Gerade bei der Wahl einzelner Artikel müssten diese sowohl in der KMS als auch in der AHS je nach Anlass und Schwierigkeitsgrad der Klasse angepasst werden. Bei Zeitungsbestellungen – also in Zeitungsprojekten – ist auffallend, dass in der Unterstufe vor allem der *Kurier*, später dann *Presse* oder *Standard* bestellt wird, sodass das Niveau des Mediums der Klasse angepasst wird. Auch Schüler/-innen der KMS, die zuvor negativ auf die Ankündigung eines Zeitungsprojektes reagiert haben, sollen danach die Fähigkeit zur kritischen Betrachtung der Zeitung erworben und eine gewisse – nicht näher definierte – Freude im Umgang mit dem Medium empfunden haben. Für einen der Lehrer steht die Vermittlung von Spaß an der Zeitung im Vordergrund, sodass er beispielsweise Nonsense-Collagen erstellen lässt, um sich dem Thema anzunähern. Eine weitere Lehrerin erzählte von der Möglichkeit, nach dem Projekt selbst Artikel zu schreiben und zu veröffentlichen, was einen enormen Ansporn für die Kinder darstellte. Aus diesen beispielhaften Unterrichtsgestaltungen lässt sich erkennen, dass die Lehrer/-innen ein individuelles didaktisches System für die jeweilige Klasse erarbeiten müssen, um den Schülerinnen und Schülern einerseits Kenntnisse, andererseits aber auch Spaß an der Sache, also am Zeitunglesen selbst, zu vermitteln.

7.2.2. Die Bewertung von *ZiS aktuell*

Sieben der acht Befragten kennen den Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell*, bei sechs von ihnen ist er mehr oder minder regelmäßig in Verwendung. Jene Lehrerin der AHS, die keine Kenntnis von *ZiS aktuell* hatte, wurde von der Direktion gebeten, am Interview teilzunehmen, konnte jedoch für die Forschungsfrage in Hinblick auf den Unterrichtsbehelf keine weiteren Daten liefern. Eine weitere Lehrerin der KMS gebraucht *ZiS aktuell* nicht mehr, weil das Niveau der Schüler/-innen in den vergangenen Jahren stark gesunken und die Inhalte aus diesem Grund zu komplex geworden seien. Ferner habe sie auch nicht die Zeit, die gesamte Fülle an Material, die ihr zur Verfügung stehe, einzusetzen, da dies den Rahmen des Unterrichts sprengen würde, ein Motiv, das auch die Lehrerin der AHS als Begründung nennt. Natürlich ergibt sich an dieser Stelle die Frage, warum die beiden Lehrerinnen sich gemeldet haben, obwohl das Interview ausdrücklich in erster Linie auf *ZiS aktuell* fokussiert war. Die möglichen Antworten hierauf können nur rein spekulativ sein, jedoch wäre es möglich, dass die Verantwortlichen (in dem einen Fall die Lehrerin selbst, im anderen die Direktion) sich verpflichtet gefühlt haben, an diesem Interview teilzunehmen, da sie das Zeitungsprojekt durch den Verein gratis durchführen können und im Zuge dessen das Anschreiben nicht genau gelesen haben.

2a. Wie wird *ZiS aktuell* im Unterricht eingesetzt?

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt konzentrierte sich auf die Anwendung von *ZiS aktuell* im Unterricht. Im Deutschunterricht wird der Unterrichtsbehelf von den Interviewpartner/-innen selektiv nach Anlass und Thema in den laufenden Unterricht eingebettet. Hier werden die Inhalte des Unterrichtsbehelfs sowohl als Text als auch als Zeitungsartikel verwendet, ein Lehrer erarbeitet oftmals mit Hilfe von *ZiS aktuell* ein Zeitungsprojekt.

Während alle Lehrer der AHS *ZiS aktuell* bereits bei einer Schularbeit oder sogar bei der Matura einsetzen, war dies nur bei einer Lehrperson in der KMS der Fall. Daraus ergäbe sich die Schlussfolgerung, dass der Unterrichtsbehelf sich für die Kooperative Mittelschule in manchen Teilen zu komplex darstellt, eine These, die durch Aussagen mancher Lehrerinnen der KMS gestützt wird (vgl. B20, B2, B22/2).

Die Grundidee der Initiator/-innen von *ZiS aktuell* war es, dass die Lehrer/-innen diesen Behelf im Supplierunterricht einsetzen können. Dieser Idee stehen die Befragten ambivalent gegenüber; einige – unabhängig von der Schulform – finden,

dass eine genaue Unterrichtsvorbereitung bei Zeitungsartikeln unumgänglich und dies bei Vertretungen nicht der Fall sei. Andere finden, dass dies eine gute Idee ist, und könnten sich einen Erfolg damit durchaus vorstellen. Auch hier ist bemerkbar, dass die Unterrichtsgestaltung von der individuellen Persönlichkeit der Lehrkraft abhängig ist, dass manche mitunter ihre fixen Vorbereitungen bzw. Vorlieben für Vertretungen besitzen, einige gerne etwas Neues ausprobieren, das eben auch nicht funktionieren kann, andere sich lieber auf sicherem Terrain bewegen.

2b. Wie lässt sich die Auswahl der Artikel beschreiben?

Diese Individualität zeigt sich auch in der Auswahl der einzelnen Artikel von *ZiS aktuell*. Diese werden demnach auf unterschiedlichste Art und Weise ausgesucht: Manche blättern den aktuellen Behelf nach Erhalt durch und wählen – je nach Anlass und Schwierigkeitsgrad – für eine bestimmte Klasse genau das aus, was gerade zum Unterricht passt. Andere recherchieren gezielt zu einem bestimmten Thema, auch in den älteren Ausgaben, die in den meisten Fällen in der Bibliothek oder im Lehrerzimmer verwahrt werden. Eine andere Möglichkeit ist, bereits nach Erhalt des Behelfs gezielt zu suchen, was einmal verwendbar sein könnte, und dies dann in den jeweiligen Unterrichtsvorbereitungen abzulegen.

2c. In welchem Fach wird *ZiS aktuell* eingesetzt?

Jene Deutschlehrer/-innen, welche *ZiS aktuell* in ihrem Unterricht einsetzen, leiten den Behelf an andere Kollegen und Kolleginnen weiter. Die Lehrerinnen der Kooperativen Mittelschule benutzen die Artikel meist fächerübergreifend in ihren Zweit-/Drittfächern wie Geschichte oder Geografie. In der AHS wird der Unterrichtsbehelf oftmals auch an die Sprachenlehrenden weitergegeben und mehrere Befragte gaben an, dass auch Religionslehrer/-innen reges Interesse zeigten. In den naturwissenschaftlichen Fächern wird *ZiS aktuell* weitgehend nicht benutzt, abgesehen von einer Physikkollegin, deren Nachfrage durchaus gegeben ist. Dieses Ergebnis deckt sich mit jenem über das Zeitunglesen/Lesen allgemein, denn auch für *ZiS aktuell* sind demnach im großen Maße die Deutschlehrer/-innen verantwortlich. Andere Fächer benutzen die Artikel zumeist als Text, wobei die sprachlichen und geisteswissenschaftlichen Gegenstände den Unterrichtsbehelf noch eher gebrauchen, als dies in den Naturwissenschaften der Fall ist. Hieraus ließe sich interpretativ ableiten, dass in naturwissenschaftlichen Fächern oftmals

keine Verantwortung für Lesedidaktik – gemäß dem traditionellen Bild und entgegen dem Grundsatzterlass – übernommen wird.

2d. Wie lässt sich die Handhabung mit *ZiS aktuell* beschreiben?

Eine weitere Forschungsfrage eruierte die Handhabung von *ZiS aktuell*. Fünf von sechs Kontaktlehrer/-innen bemühen sich um eine Weitervermittlung von *ZiS aktuell* an andere Lehrer/-innen. Aus den Aussagen ist weiter zu schließen, dass die Lehrer/-innen den Behelf begutachten, nachdem sie ihn bekommen haben. Aufbewahrt wird *ZiS aktuell* grundsätzlich an der Schule selbst: entweder im Lehrerzimmer, in der Bibliothek oder in einem „Germanistikkasten“. Es haben stets alle Lehrer/-innen Zugang, in der Bibliothek zu ausgewählten Zeiten auch die Schüler. *ZiS aktuell* wird also aufgehoben, sodass es zu einer späteren Zeit wieder verwendbar ist. Dies zeigt eine Wertschätzung des Produkts, da von den Kontaktlehrern und -lehrerinnen angenommen wird, dass *ZiS aktuell* zu einem späteren Zeitpunkt sinnvolle und für den Unterricht hilfreiche Inhalte enthalten kann.

2e. Wie wird die formale Beschaffenheit von *ZiS aktuell* bewertet?

Die formale Beschaffenheit von *ZiS aktuell* wird grundsätzlich so bewertet, dass sechs der acht Befragten damit ausreichend gut arbeiten können. Drei Lehrerinnen gaben an, dass die Artikel teilweise zu klein gedruckt seien, wobei es prinzipiell jedoch so ist, dass die Lehrerinnen – sofern sie das wünschen – sich hier gut selbst helfen können, nämlich indem sie die Artikel einfach größer kopieren. Auch Wünsche bzw. Ansätze, dass *ZiS aktuell* in Farbe natürlich „schöner“ wäre, wurden an Ort und Stelle von der jeweiligen Person verworfen, da dies natürlich zu teuer sei. Insgesamt ist also festzuhalten, dass die Kontaktlehrer/-innen mit dem Produkt in formaler Hinsicht überdurchschnittlich zufrieden sind und sich bei individuellen Defiziten durchaus selbst zu helfen wissen.

2f. Wie wird die inhaltliche Beschaffenheit von *ZiS aktuell* bewertet?

Dieses Ergebnis lässt sich mit jenem in Hinblick auf die inhaltlichen Kriterien vergleichen. Das Vorgehen bei der Auswahl der Themen wurde bereits weiter oben besprochen. Die Didaktisierung der Artikel sprachen vier Interviewpartner/-innen an, die diese auch selektiv benutzen, d.h. je nach Relevanz und Schwierigkeit in die Arbeit mit dem Text einbauen oder eben weglassen.

Ähnlich verhält es sich auch mit dem Thema Verständlichkeit, da auch hier nur eine Kontaktlehrerin bemerkte, dass *ZiS aktuell* zu schwierig für die KMS sei, alle anderen gehen relativ flexibel mit dem Unterrichtsbehelf um. Es liegt also im individuellen Ermessen der einzelnen Lehrer/-innen, das passende Thema bzw. den korrekten Schwierigkeitsgrad bezogen auf die jeweilige Schulstufe bzw. Klasse auszuwählen, scheint aber im Prinzip so zu sein, dass jede und jeder etwas Angemessenes finden kann, sofern er bzw. sie bereit ist, sich näher mit *ZiS aktuell* zu beschäftigen.

2g. Was ist das Besondere an *ZiS aktuell*?

In weiterer Folge sollen nun jene Ansätze erläutert werden, die für die Kontaktlehrer/-innen das „Besondere“ an *ZiS aktuell* ausmachen:

In erster Linie stellt *ZiS aktuell* eine Erleichterung im Arbeitsalltag der Lehrer/-innen dar, da ihnen so eine optimale Recherchemöglichkeit zur Verfügung steht, die es ermöglicht, gezielt Artikel auszuwählen. Ein weiterer angesprochener Punkt ist die vorhandene Themenvielfalt, sodass es wahrscheinlich ist, auch tatsächlich – für den Unterricht brauchbares – Material zu finden. Zuletzt wird die Zeitlosigkeit mancher Artikel gelobt, die es ermöglicht, manche Texte aufzuheben und später bzw. in einer anderen Klasse erneut einzusetzen. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass der Unterrichtsbehelf *ZiS aktuell* gut einsetzbar ist, da er ein individuelles und spontanes Eingehen auf spezifische Situationen ermöglicht und so die Lehrenden in ihrer Unterrichtsvorbereitung unterstützt. Drei von sieben Befragten sind mit *ZiS aktuell* sogar so zufrieden, dass sie nichts daran verändern würden, wenn sie könnten.

2h. Gibt es Verbesserungsvorschläge/Wünsche an *ZiS aktuell* bzw. an den Verein „Zeitung in der Schule“?

Folgende Punkte wurden von den Kontaktlehrer/-innen als Verbesserungsvorschläge genannt, wobei betont werden soll, dass es sich hierbei um eine offene Fragestellung handelte, die Interviewpartner/-innen also keine vorgegebene Antwortkategorie vorfanden, sondern sich Anregungen selbstständig herauskristallisiert haben:

ZiS aktuell ist zu klein gedruckt

Dieser Punkt wurde bereits besprochen, zusammengefasst kritisierten drei Lehrerinnen das Schriftbild von *ZiS aktuell*, wobei dies für zwei jedoch kein weiteres

Problem darstellt.

Mehr Lesepässe wären wünschenswert

Eine Kontaktlehrerin bat um mehr Lesepässe, da – nach Absolvierung der beiden vorhandenen – keine weiteren vorhanden waren, ihre (älteren) Schüler/-innen jedoch danach fragten, da die Lesepässe sie anscheinend zur Weiterarbeit anspornten.

ZiS sollte sich stärker um Öffentlichkeitsarbeit/Werbung bemühen

Dieser Punkt scheint am wichtigsten, da ihn immerhin vier Kontaktlehrer/-innen ansprachen. Im Prinzip fordern alle, dass ZiS in der Schule präsenter werden sollte, da sie als Kontaktlehrer/-innen nicht die Möglichkeit haben, alle Interessenten aller Fächer anzusprechen und zu erreichen. Die Vorschläge reichen von Plakatwerbung bis zur temporären Bereitstellung von Gratiszeitschriften für das Lehrer/-innenkollegium, um so auf sich aufmerksam zu machen. Hieraus kann abgeleitet werden, dass das Verständnis des Vereins ZiS in Hinblick auf den Funktionsbereich von Kontaktlehrer/-innen mit jenem der Kontaktlehrer/-innen selbst auseinanderdriftet, da diese sich anscheinend teilweise in ihrer Funktion als „Weiterleitende“ überfordert fühlen. Bei einer Kontaktlehrerin wurde *ZiS aktuell* während ihrer Karenz ohne weitere Rückfragen eingestellt, was sie nicht nachvollziehen und verstehen konnte.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Vorliegende Diplomarbeit widmete sich dem Thema des Zeitunglesens im schulischen Kontext, wobei die übergeordnete Fragestellung nach dem gegenwärtigen Gebrauch von Zeitungen im Unterricht mit Hilfe eines theoretischen und eines praktisch-empirischen Teil zu beantworten versucht wurde.

Zunächst musste der Terminus „Medien“ generell in seinem Facettenreichtum, sowie im Speziellen in seiner Bedeutung für die Schule geklärt und erläutert werden. Gerade die ungenaue Begriffsbestimmung und die sich überschneidende Verwendung aus dem Bereich Medienpädagogik (Medienerziehung, Mediendidaktik und Mediendidaktik Deutsch) verlangten nach einer Operationalisierung. Mediendidaktik Deutsch nimmt in diesem terminologischen Spannungsfeld einen besonderen Stellenwert ein, da sie – anders als im medienpädagogischen Diskurs – nicht nur die fachspezifische Mediennutzung, sondern auch die Medienerziehung umfasst. Auch aus den durchgeführten Interviews lässt sich ableiten, dass die Vielfalt des Begriffs der Medienkompetenz zu Gunsten der elektronischen Medien eingeschränkt wird. Demnach stellt es eine Notwendigkeit (für die Lehrpersonen) dar, ihren Unterricht den entsprechend zu erwerbenden (Medien-)Kompetenzen (gerade auch sprachlich) anzupassen und exakt vor auszuplanen, sowie differenziert zu arbeiten, was natürlich entsprechende Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten im Bereich der Medienpädagogik voraussetzt. Dies bedeutet wiederum, dass auch Lehrerinnen und Lehrer eine entsprechende Schulung benötigen, wobei dies im Rahmen der Ausbildung offensichtlich nicht zur Genüge berücksichtigt wird.

Anders verhält es sich mit dem Begriff der Lesekompetenz, der im Rahmen der Interviews für didaktische Zwecke und Überlegungen stets in seiner Gesamtheit gesehen wurde. Sachtexte verlangen in diesem Kontext andere Kompetenzen als literarische Textsorten, und so stellt es eine Notwendigkeit dar, bei Zeitungsartikeln gezielte Lesestrategien zu vermitteln, die zu einem adäquaten Umgang anleiten und sowohl die Prozessebene (kognitive Tätigkeiten), die Subjektebene (individuelle Genese) als auch die soziale Ebene der SchülerInnen berücksichtigen. Eine übergreifende Medien-Lesekompetenz möchte beide Qualitäten vernetzen und ersichtlich machen, dass diese gegenwärtig nur in einem sich bedingendem

Zusammenhang gesehen werden können. Eine Möglichkeit eine Synthese zu erreichen, stellt das Lesen von Zeitungen im Unterricht dar, da die Zeitung sowohl ein (Massen-)Medium ist als auch die Lesefähigkeit geschult wird.

Dennoch wird die Zeitung m.E. in der (fach-)didaktischen Literatur vernachlässigt, gerade im Bereich der Medienpädagogik stehen oftmals nur die „neuen“, also elektronischen und digitalen Medien im Zentrum des Interesses.

Studien zeigen auch, dass Kinder und Jugendliche immer seltener Zeitung lesen, wobei dies auf ein Konglomerat an Einflussfaktoren und Gründen zurückzuführen ist. Tatsache ist jedoch, dass sich gerade schulische Aktivitäten, die regelmäßig das Lesen von Zeitungen in den Unterricht integrieren, positiv auf die Frequenz und Qualität der Nutzung und Rezeption auswirken.

Eine unterstützende und didaktisch aufbereitete Möglichkeit, Zeitungen angeleitet in den Schulunterricht zu integrieren, sind die Angebote des Vereins Zeitung in der Schule (ZiS). Der Verein bietet unterschiedliche Optionen an, Zeitungen zu verwenden, vom klassischen Zeitungsprojekt, bei dem eine (oder mehrere) (Tages-)Zeitungen bzw. Zeitschriften in Klassenstärke angefordert werden können bis zu zusätzlichen Materialien, Workshops und Seminaren.

Die Aufgabe des praktisch empirischen Parts war es, die Daten zur Beantwortung der beiden Hauptforschungsfragen, also nach dem Umgang mit Zeitungen im Unterricht und der Beurteilung von ZiS aktuell, durch die Befragungsmethode des qualitativen Interviews zu explorieren und sie in der Folge mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring auszuwerten.

An dieser Stelle muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, sowie die Anzahl der befragten Personen nur ein begrenztes Bild vermitteln können. Das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse stützt sich in erster Linie auf manifeste Inhalte, sodass latente Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen zumeist unberücksichtigt bleiben. Eine größere Anzahl an qualitativen, wie quantitativen Befragungen, sowie eine Variierung der Untersuchungsmethodik könnten als nächste Schritte dienen, die Erhebungen zu erweitern.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Befragung kurz präsentiert werden: Hinsichtlich des Umgangs mit Zeitungen im Unterricht lässt sich konstatieren, dass diese im Deutschunterricht als Medienprodukte sowohl rezipiert als auch (kritisch) analysiert werden. In den anderen Schulfächern dürften sie in der Regel jedoch höchstens der Informationsentnahme dienen. Die Ergebnisse der Befragungen deuten an, dass sowohl das Zeitunglesen als auch das Lesen per se – entgegen dem Grundsatz der Leseerziehung – noch als (alleinige) Aufgaben des Deutschunterrichts angesehen werden. Die für die Arbeit mit Zeitungen im Unterricht benötigten Kenntnisse erwarben alle Kontaktlehrer/-innen erst im Rahmen einer Fortbildung (durch ZiS Seminare, Sekundärliteratur oder Exkursionen), während des Studiums an einer Universität oder Pädagogischen Akademie wurde dies nicht thematisiert. Zeitunglesen wird von den Befragten grundsätzlich als wichtig erachtet, vor allem weil die Schülerinnen und Schüler zum kritischen und kompetenten Umgang mit der Lektüre angeleitet werden sollen, um beispielsweise angemessen am gesellschaftlichen und politischen Leben teilhaben zu können. Die KontaktlehrerInnen messen dem Lesen von Zeitungen im Kontext des Medienverbands einen erheblichen Stellenwert zu, wobei auch seitens der Schülerinnen und Schüler meist eine positive Resonanz im Rahmen von Zeitungsprojekten vorherrscht.

ZiS aktuell wird von sechs der acht befragten Personen regelmäßig verwendet, wobei der Behelf entweder in den laufenden Unterricht im Zuge von thematisch passenden Artikeln, Schularbeiten oder bei der Matura eingesetzt wird oder im Rahmen eines Zeitungsprojektes unterstützend wirkt. Der Unterrichtsbehelf wird von den Kontaktlehrer/-innen an andere Interessent/-innen weitergeleitet, wobei es sich hier meist um Sprachlehrer/-innen oder Vertreter/-innen von geisteswissenschaftlichen Fächern, wie Geschichte, Geografie oder Religion handelt. Naturwissenschaftliche Fächer scheinen sich eher weniger für den Einsatz von Zeitungen in ihrem Unterricht zu interessieren, nur eine Interviewpartnerin leitet *ZiS aktuell* an eine Physikkollegin weiter. Interessant ist der Aspekt, dass der Behelf grundsätzlich in der Bibliothek oder im Lehrerzimmer aufbewahrt wird und zumindest für die anderen Kolleg/-innen, sowie in manchen Fällen auch für die Schüler/-innen zugänglich ist. Abgesehen von einem teilweise zu kleinen Format der Artikel (wobei sich die Kontaktlehrer/-innen durchaus durch größere Kopien zu helfen wissen) sind

die Befragten mit der formalen Beschaffenheit von *ZiS aktuell* zufrieden. Die Inhalte werden meist selektiv genutzt, also je nach Klasse und Schwierigkeitsgrad eingesetzt. Generell wird der Unterrichtsbehelf unterstützend und als Erleichterung im Unterrichtsalltag gesehen und ist von den Lehrer/-innen hoch geschätzt. Der offensichtlichste Kritikpunkt liegt im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und der Kommunikation seitens des Vereins, da mehrmals der Wunsch geäußert wurde, dass ZiS präsenter werden und so in Kontakt mit weiteren Lehrer/-innen treten solle. Laut ZiS fällt dies jedoch in den Aufgabenbereich der Kontaktlehrer/-innen; hier scheinen das Verständnis und die Vorstellungen beider Seiten auseinanderzudriften, was insofern problematisch ist, dass *ZiS aktuell* anscheinend nicht die Reichweite hat, die es im Idealfall erreichen könnte.

Betrachtet man obige Ausführungen so ergeben die Aussagen der befragten Kontaktlehrer/-innen grundsätzlich ein divergentes Bild. Offensichtlich ist, dass noch viel Arbeit im Bereich „Zeitunglesen in der Schule“ gegeben ist, sei es auf der Ebene der Ausbildung der Lehrer/-innen oder aber im Schulalltag in den anderen Fächern als Deutsch, damit die Grundsatzertlässe der Lese- und Medienerziehung ihre papierene Gestalt verlassen.

9. Quellenverzeichnis

- Artelt**, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang und Schiefele, Ulrich:
Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert: 2001, S. 69-137
- Aufenanger**, Stefan: Mediensozialisation. In: Sander, Uwe; Gross, Frederike von und Hugger, Kai-Uwe [Hrsg.]: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2008, S. 87-92
- Baumert**, Jürgen u.a.[Hrsg.]: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich Verlag. 2001, S. 69-137
- Baurmann**, Jürgen und Müller, Astrid: Sachbücher und Sachtexte lesen. In: Praxis Deutsch. Nr. 189. Friedrich Verlag. 2005, S. 6-13
- Bisiaux**, Annabelle: Regionale Tageszeitung und jugendliche Nichtleser: Lösungsstrategien zur Steigerung der Attraktivität der Zeitung bei jugendlichen Nichtlesern. Münster, Kassel: Dissertation. 2002
- Blömeke**, Sigrid: Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd Verlag. 2000
- Breilmann-Massnig**, Sybille und Dürscheid, Christa: Print- und Online-Zeitungen. In: Der Deutschunterricht. 2/2002, S. 16-24
- Breit**, Simone: Lese-Kompetenz im internationalen Vergleich. Graz: Leykam. 2007, S. 40-47: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15730/pisa2006_ersteerg.pdf (05.01.2010)
- Bretschneider**, Rudolf: Mediennutzung in Österreich – Status Quo und Perspektiven. Bundeskanzleramt/RTR: Medien der Informationsgesellschaft, 2003: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=6369> (21.09.2009)

Christmann, Ursula und Groeben, Norbert: Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben und Hurrelmann: 2006, S. 150-173

Duncker, Ludwig: Didaktik und Journalismus - Eine Partnerschaft für Wissen, Bildung und Lernen. In: Hauser, Huneke und Lutz: 2008, S. 11-23

Eimeren, Birgit von und Ridder, Christa-Maria: Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2005. Ergebnisse der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation. In: Media Perspektiven, 10/2005, S. 490-504

Feierabend, Sabine und Kutteroff, Albrecht: Medien im Alltag Jugendlicher – multimedial und multifunktional: Ergebnisse der JIM-Studie 2008. In: Media Perspektiven 12/2008, S. 612-624

Feierabend, Sabine und Klingler, Walter: Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2008: Mediennutzung und kulturelle Verortung bei Kindern. In: Media Perspektiven 8/2009, S. 398-412

Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines [Hrsg.]: Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 2004

Forstner-Ebhart, Angela: Erziehung zu Demokratie mit Printmedien: Zwischen den Zeilen lesen lernen. In: http://www.medienkultur.at/index.php?article_id=127 (28.9.2009)

Frantz, Christiane: Qualitatives Interview. In: Schmitz und Schubert: 2006, S. 53-68

Frederking, Volker [Hrsg.]: Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. München: Kopaed. 2003

Frederking, Volker: Lesen und Leseförderung im medialen Wandel: Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Frederking: 2003, S. 37-66

Friebertshäuser, Barbara und Pregel, Annedore [Hrsg.]: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. 1997

Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser und Pregel: 1997, S. 371-395

Fröhlich, Arnold: Handlungsorientierte Medienerziehung: Grundlagen für einen Lehrplan. Zürich: Dissertation. 1980

Garbe, Christina; Holle, Karl und Jesch, Tatjana: Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 2009

Garz, Detlef und Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag. 1991

Gläser, Jochen und Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 2009

Groeben, Norbert [Hrsg.]: Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa Verlag. 2002

Groeben, Norbert und Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. 2006

Groeben, Norbert: Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben und Hurrelmann: 2006, S. 11-24

Hauser, Thomas, Huneke, Hans-Werner und Lutz, Andreas: Zeitung machen – Zeitung lesen: Journalismus und Didaktik im Gespräch. Freiburg i. Br. u.a.: Rombach Verlag. 2008

Hopf, Christel und Rieker, Peter (u.a.): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim und München: Juventa Verlag. 1995

Huneke, Hans-Werner: Zeitung lesen lernen. Mit einem Blick in die Lehrwerke für den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe. In: Hauser; Huneke und Lutz: 2008, S. 142-161

Kassel, Siegfried: Expertenbefragung und Experteninterview als empirische Forschungsmethoden am Beispiel von Diplomarbeiten. Eisenstadt: Diplomarbeit. 2000

Klingler, Walter: Jugendliche und ihre Mediennutzung 1998 bis 2008. Eine Analyse auf Basis der Studienreihe Jugend, Information und (Multi-) Media /JIM. Media Perspektiven 12/2008, S. 625-634

König, Eckard und Zedler, Peter [Hrsg.]: Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden. 2. völlig überarb. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 2002

Kron, Friedrich W. und Sofos, Alivisos: Mediendidaktik: Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag. 2003

Kühl, Stefan und Strodtholz Petra [Hrsg.]: Methoden der Organisationsforschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt's Taschenbuch Verlag. 2002

Kurth, Karl [Hrsg.]: Die ältesten Schriften für und wider die Zeitung. Quellenhefte zur Zeitungswissenschaft. Brünn u.a.: Rudolf M. Rohrer Verlag. 1944

Lamnek, Siegfried: Qualitative Interviews. In: König und Zedler: 2002, S. 157-193

Liebold, Renate und Trinczek, Rainer: Experteninterview. In: Kühl und Strodtholz: 2002, S. 33-71

Martial, von Ingbert und Ladenthin, Volker: Medien im Unterricht: Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag. 2002

Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München und Wien: Oldenbourg Verlag. 2002

Meuser, Manfred und Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz und Kraimer: 1991, S. 441-471

Mieg, Harald A. und Näf, Matthias: Experteninterviews in den Umwelt und Planungswissenschaften: Eine Einführung und Anleitung. 2005:
http://www.mieg.ethz.ch/education/Skript_Experteninterviews.pdf (12.09.2009)

Noelle-Neumann, Elisabeth und Schulz, Rüdiger: Junge Leser für die Zeitung. Bericht über eine vierstufige Untersuchung. Bonn: ZV. 1993

Oehmichen, Ekkehardt und Schröter, Christian: Medienübergreifende Nutzungsmuster: Struktur- und Funktionsverschiebungen: Eine Analyse auf der Basis der ARD/ZDF-Onlinestudien 2008 und 2003. Media Perspektiven 8/2008, S. 394-409

Rager, Günther und Werner, Petra: Dahinter steckt immer ein kluger Kopf: Acht Thesen zur Nutzung der Tageszeitung. In: Groeben: 2002, S. 269-281

Rager, Günther: Jugendliche als Zeitungleser: Lesehürden und Lösungsansätze: Ergebnisse aus dem Langzeitprojekt „Lesesozialisation bei Informationsmedien“. Media Perspektiven 4/2003, S. 180-186

Rager, Günther, Rinsdorf, Lars und Werner, Petra: Empirisches Beispiel: Wenn Jugendliche Zeitung lesen. Nutzungsmuster und Rezeptionsinteressen von jungen Zeitunglesern und –nichtlesern. In: Groeben und Hurrelmann: 2006, S. 174-185

Richter, Tobias und Christmann, Ursula: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben und Hurrelmann: 2006, S. 25-58

Rosebrock, Cornelia und Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Hohengehren: Schneider Verlag. 2008

Sander, Uwe; Gross, Frederike von und Hugger, Kai-Uwe [Hrsg.]: Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 2008

Schiefele, Ulrike u.a. [Hrsg.]: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2004

Schmitz, Sven-Uwe und Schubert, Klaus [Hrsg.]: Einführung in die Politische Theorie und Methodenlehre. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 2006

Schnell, Rainer; Hill, Paul B. und Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Auflage. München: Oldenbourg. 2008

Schnitzer, Albert [Hrsg.]: Medien im Unterricht: Intention, Analyse, Methode. Ehrenwirth, München. 1977

Schopf, Hannes: Pirker zu PISA- und PIRLS- Ergebnissen: Lesekompetenz ist Lebenskompetenz. 2007:
http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20071204_OT0078 (2. November 2009)

Schulze, Volker: Jugendliche als Zielgruppe der Tageszeitungen - Neun Thesen. In: Stiftung „Lesen“: 1998, S. 115-120

Spanhel, Dieter [Hrsg.]: Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta (Handbuch Medienpädagogik, Bd. 3). 2006

Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele: 2004, S. 125-138

Staiger, Michael: Medienbegriffe. Mediendiskurse. Medienkonzepte: Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag. 2007

Stiftung „Lesen“: Lesen im Umbruch-Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Dokumentation des Symposiums der Stiftung Lesen in Zusammenarbeit mit dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, der Deutschen Bibliothek, der Stiftung Presse Grosso und der Stiftung Pressehaus NRZ am 27/28. Juni 1997 in Frankfurt am Main. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. 1998, S. 115-120

Stöber, Rudolf: Zeitungen und Zeitschriften. In: Sander, Gross und Hugger: 2008, S. 384-389

Streblow, Lilian: Zur Förderung der Lesekompetenz. In: In: Schiefele: 2004, S. 275-306

Treiber, Kathrin: Der richtige Umgang mit Medien - Schulische Strategien zur Förderung der Medienkompetenz. Wien: Diplomarbeit. 2005

Verband Österreichischer Zeitungen: Eine Evaluierung der ZIS-Projekte. Jugendliche und Zeitungslesen, 2005: <http://www.voez.at/b294m32> (26.9.2009)

Vorderer, Peter und Klimmt, Christoph: Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Groeben und Hurrelmann: 2006, S. 215-235

Wagner, Wolf-Rüdiger: Medienkompetenz revisited: Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm. München: Kopaed. 2004

Weise, Christian: Interessanter Abriß über das Lesen von Zeitungen. In: Kurth, Karl [Hrsg.]: Die ältesten Schriften für und wider die Zeitung. Quellenhefte zur Zeitungswissenschaft. Brünn u.a.: Rudolf M. Rohrer Verlag. 1944, S. 45-85

Wichert, Adalbert: Lese und Medienkompetenz. In: Frederking: 2003, S. 203-206

Wilke, Jürgen: Massenmedien und Journalismus im Schulunterricht: eine unbewältigte Herausforderung. Freiburg und München: Verlag Karl Alber GmbH. 1981

Zitzelsberger, Olga und Rosenbrock, Cornelia: Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben: 2002, S. 148-159

<http://www.zis.at> (zuletzt 14.02. 2010)

http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e2290/Pisabaueretal_ger.pdf (08.01.2010)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>
(23.12.2009) [Grundsatzterlass Leseerziehung]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5797/Medienneuerlass.doc> (23.12.2009)
[Grundsatzterlass Medienerziehung]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (12.11.2009)
[Lehrplan Deutsch Oberstufe]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (12.12.2009) [Lehrplan Deutsch Unterstufe]

<http://www.naafoundation.org/About/Programs/NIE/History-Of-NIE.aspx> (19.11.2009)

http://books.google.at/books?id=VKxTyzYnl2MC&pg=PT92&lpg=PT92&dq=Noelle+Neumann+Zeitung+lesen&source=bl&ots=BDLMMgcyln&sig=vkHV1L3ICW_AjGaqvqXUOK1A80o&hl=de&ei=UUS7SpvwKoP0_AbCkJCtDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2#v=onepage&q=Noelle%20Neumann%20Zeitung%20lesen&f=false
(15.11.2009)

http://mediaresearch.orf.at/c_studien/studientag%20jugend.pdf (21.09.2009)

http://www.mediaconsultingteam.de/cms/front_content.php?idart=33 (03.03.2010)

10. Anhang

a.	Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln.....	I
b.	Anschreiben.....	II
c.	Transkriptionen der Interviews.....	III
d.	Demographischer Fragebogen.....	IV
e.	Abstract.....	V
f.	Lebenslauf.....	VI

a. Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Kategorie <i>ZiS aktuell</i>				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Typische Einsatzmöglichkeiten	Z1: im laufenden Unterricht	<i>ZiS aktuell</i> wird im laufenden Unterricht, weil das Thema gerade passt, verwendet.	„Ich habe schon mehrere Artikel eben verwendet für den Unterricht selber (...) (AHS B21, S.1, Z. 6) „Wenn etwas dazu passt zum Unterrichtsthema, dann verwenden wir das.“ (B22/2, S.1, Z. 15)	Alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> im laufenden Unterricht integriert wird.
	Z2: in Test-/Prüfungssituationen	Die Artikel aus <i>ZiS aktuell</i> werden für Schularbeiten, Matura oder Prüfungen benutzt.	„(...) auch bei der Matura z.B. als Vorlage, als Textimpuls z.B.“ (AHS B21, S.1, Z. 7) (...) aber auch für Schularbeiten, dass ich mir die Artikel raus kopiere und sie dann in die Schularbeit einbaue als Impulstext, um Texte zusammenzufassen, um ausgehend von diesen Texten Fragestellungen zu bearbeiten. (AHS B18, S.1, Z. 5-8)	Alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> für Prüfungen benutzt wird.
	Z3: Im Zuge eines Zeitungsprojekts	<i>ZiS aktuell</i> bzw. Artikel daraus werden im Zuge eines Zeitungsprojektes (z.B. als Unterstützung) eingesetzt.	„Oft mache ich das Zeitungsprojekt selbst mit Artikel aus <i>ZiS aktuell</i> , ohne noch einer zusätzlichen eigenen Zeitung als Grundlage“ (AHS B21, S.3, Z. 105f.)	Alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> für Prüfungen gebraucht wird.
	Z4: Supplierunterricht	<i>ZiS aktuell</i> wurde vor allem für den	„I: <i>ZiS aktuell</i> wurde ja grundsätzlich angedacht für den Vertretungsunterricht,	Alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, die

		Supplierunterricht kreiert. Ist es für die Kontaktlehrer/-nnen vorstellbar, diesen Behelf so einzusetzen bzw. tun sie dies?	glauben Sie, dass das funktioniert? B2: Ja, natürlich, mit den Fragen, da kann man drüber reden, ja, gute Idee!“ (B2, S.4 f., Z. 203 – 206)	angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> für den Supplierunterricht gebraucht wird bzw. ob dies vorstellbar ist oder nicht.
	Z5: <i>ZiS aktuell</i> nicht in Verwendung	<i>ZiS aktuell</i> wird nicht bzw. nicht mehr verwendet	„I: Das heißt <i>ZiS aktuell</i> verwenden Sie gar nicht? - B23: Nein“ (AHS B23, S.1, Z. 25-27)	Alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> nicht bzw. nicht mehr in Gebrauch ist.
<i>ZiS aktuell</i> nicht in Verwendung	Z6: keine Kenntnis	<i>ZiS aktuell</i> wird nicht verwendet, weil es nicht bekannt ist.	„Sie kennen es gar nicht? B23: Ich kenne es nicht, aber das kann auch an mir liegen!“ (AHS B23, S.1, Z. 42-44)	Alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> nicht zu kennen.
	Z7: zu schwer	<i>ZiS aktuell</i> wird nicht verwendet, weil es inhaltlich zu schwer für die SchülerInnen ist.	„Diese Artikel hab ich jetzt schon, hab ich früher viel verwendet, es (...) aahhh, erstens ist es sehr schwer für die Kinder, für die jetzigen, die sind nicht mehr, die sind viele Migrantinnen halt (...)“ (B20, S.1, Z. 41-43)	Alle Aussagen der KontaktlehrerInnen, die angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> zu schwer für die Schüler/-innen ist und deshalb nicht verwendet wird.
	Z8: keine Zeit	<i>ZiS aktuell</i> wird nicht verwendet, weil es an Zeit fehlt bzw. weil schon zu viel Material vorhanden ist.	„Das ist das mit den vielen Artikeln? Ja, ich glaub ich krieg es schon (..) Jaja, ich hab es schon gekriegt, aber wie gesagt, es ist ja so wenig Zeit, ich wüsste gar nicht, wann ich (...)“ (B20, S.2, Z. 63-65)	Konkrete Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass <i>ZiS aktuell</i> nicht verwendet wird, weil die Zeit fehlt bzw. zu viel Material vorhanden ist.

ZiS aktuell im Fächerkanon	Z9: Sprachen	Lehrer/-innen, die eine lebende Fremdsprache unterrichten, haben Interesse an ZiS aktuell	„(...) und vor allem die Sprachlehrer sind halt sehr interessiert“ (AHS B18, S.1, Z. 41 f.)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass Lehrer/-innen von Fremdsprachen Interesse an ZiS aktuell haben bzw. dieses verwenden.
	Z10: geisteswissenschaftliche Fächer	Lehrer/-innen, die geisteswissenschaftliche Fächer unterrichten, haben Interesse an ZiS aktuell	„(...) auch in Geschichte, auch in Geografie (...)“ (B2, S.1, Z. 30)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass Lehrer/-innen geisteswissenschaftlichen Fächern Interesse an ZiS aktuell haben bzw. dieses verwenden.
	Z11: naturwissenschaftliche Fächer	Lehrer/-innen, die naturwissenschaftliche Fächer unterrichten, haben Interesse an ZiS aktuell	„(...) wir haben eine neue Physikkollegin und die spricht mich immer wieder an, eben auf die naturwissenschaftlichen Artikel (...)“ (AHS B3, S.2, Z. 65 f.)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass Lehrer/-innen von naturwissenschaftlichen Fächern Interesse an ZiS aktuell haben bzw. dieses verwenden.
Handhabung	Z12: sofortige Begutachtung	Nach Erhalt der neuen Auflage von ZiS aktuell wird dieses sofort begutachtet.	„(...) wenn ich die Ausgabe neu bekomme, schaue ich es mir immer durch und kopiere dann die Sachen heraus, die zu einem bestimmten Thema passen könnten.“ (AHS B18, S.1, Z. 22 f.) „Ja, also ich schau es mir an und denke mir, ja das passt jetzt gut dazu, das könnte ich nehmen (...)“ (B22/2, S.3, Z. 105 f.)	Konkrete Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass ZiS aktuell nach Erhalt durchgesehen wird. (Inhaltsverzeichnis, Artikel)

	Z13: Unwissenheit über Verbleib	Kontaktlehrer/-in weiß nicht, wer <i>ZiS aktuell</i> erhält.	„I: Also, Sie wissen gar nicht, ob das in der Schule irgendwo aufliegt? Sie kennen es gar nicht? B23: Ich kenne es nicht, aber das kann auch an mir liegen!“ (AHS B23, S.1, Z. 41-44)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass über weiteren Verbleib keine Kenntnis besteht.
Aufbewahrung/Archivierung	Z14: Lehrerzimmer	<i>ZiS aktuell</i> wird im Lehrerzimmer – für alle zugänglich – aufbewahrt.	„Im Konferenzzimmer werden sie aufbewahrt (...)“ (AHS B18, S.1, Z. 33) Im Lehrerzimmer liegt es auf, die Kollegen legen es auf, alle können es verwenden, es steht in einem Regal. (B22/2, S.3, Z. 111 f.)	Aussagen darüber, dass <i>ZiS aktuell</i> im Lehrerzimmer aufbewahrt wird.
	Z15: Bibliothek	<i>ZiS aktuell</i> wird in der Bibliothek – für alle zugänglich – aufbewahrt.	„(...) später gebe ich es in die Bibliothek (...)“ (B2, S.3, Z. 125)	Aussagen darüber, dass <i>ZiS aktuell</i> in der Bibliothek aufbewahrt wird.
	Z16: spezieller Fachraum	<i>ZiS aktuell</i> wird in einem bestimmten Raum/Kasten (fachspezifisch) verwahrt.	„(...) ich stelle die abgelegten Exemplare dann in unseren Germanistenkasten hinein (...)“ (AHS B21, S.1, Z. 27 f.)	Aussagen darüber, dass <i>ZiS aktuell</i> in einem speziellen Fachraum/-kasten aufbewahrt wird.
Zugänglichkeit	Z17: Lehrer/-innen	<i>ZiS aktuell</i> ist (nur) für alle Lehrer/-innen zugänglich.	„Im Konferenzzimmer werden sie aufbewahrt, um den Kollegen die Exemplare zugänglich zu machen (...)“ (AHS B18, S.1, Z. 33 f.)	Aussagen darüber, dass <i>ZiS aktuell</i> für alle Lehrer/-innen zugänglich ist.
	Z18: Schüler/-innen	<i>ZiS aktuell</i> ist auch für Schüler/-innen zugänglich.	I: Und in der Bibliothek sind sie sozusagen zur freien Entnahme? B22: Genau, zur freien Entnahme, es ist nicht vollständig, aber (...) I: Aber für Schüler und Lehrer,	Aussagen darüber, dass <i>ZiS aktuell</i> ebenso für alle Schüler/-innen zugänglich ist.

			jeder darf reinschauen? B22: Genau!“ (B22/1, S.1, Z. 39-45)	ist.
--	--	--	--	------

Kategorie „Bewertung von ZiS aktuell“				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Formale Kriterien	B1: Format/Schriftgröße	Bewertungen/Meinungen bezüglich des Formats/der Schriftgröße.	„I: Und vom Format her? B3: Passt es gut, manchmal ist es sehr klein kopiert, aber es geht!“ (AHS B3, S.4, Z. 150-152) „Sehr kleingedruckt, da steigen sie gleich aus!“ (B20, S.4, Z. 169) „Also für die Kinder direkt ist es z.B. zu klein zum Lesen, also wenn ich das verwende, kopiere ich das Ganze ein bisschen größer.“ (B22/1, S.3, Z. 115 f.)	Umfasst alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, sowohl positive, als auch negative, in Hinblick auf das Format/Layout und die Schriftgröße von ZiS <i>aktuell</i> .
Inhaltliche Kriterien	B2: Thema	Bewertungen/Meinungen bezüglich der Themen.	„Er passt mir vor allem (...) aber auch von der Thematik. Also wenn ich zu einem bestimmten Thema arbeite, dann forste ich ganz konkret durch (...)“ (AHS B18, S.1, Z. 18-21)	Umfasst alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, sowohl positive, als auch negative, in Hinblick auf die Themen bzw. Themenvielfalt von ZiS <i>aktuell</i> .

	B3: Didaktisierung/ Fragen	Bewertungen/Meinungen bezüglich der Didaktisierung und der Verwendung der Fragen.	„(...) auch die Hintergrundinformation, die Arbeitsaufgaben, ich finde es wirklich ganz perfekt ausgearbeitet.“ (AHS B18, S.4, Z. 154f.) „Zum Teil benütze ich die Arbeitsaufträge, manchmal, wenn sie nicht zu aufwendig sind, verwende ich sie, sonst kupfere ich sie selber zusammen (...).“ (AHS B21, S.3, Z. 113-116)	Umfasst alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, sowohl positive, als auch negative, in Hinblick auf die Didaktisierung und die Verwendung der Fragen von <i>ZiS aktuell</i> .
	B4: Angemessenheit/ Verständlichkeit	Bewertungen/Meinungen bezüglich der Angemessenheit und Verständlichkeit für die Schüler/-innen.	„I: Wissen die Schüler, wenn sie einen Artikel von <i>ZiS aktuell</i> bekommen, dass es sich um einen Zeitungsartikel handelt? B18: Ja, das glaube ich schon!“ (AHS B18, S.2, Z. 76-79) „I: Und (...) wenn man einem Schüler oder einer Schülerin diesen Unterrichtsbehelf, also einen Artikel von diesem geben würde, wäre es ihnen klar, dass es sich hierbei um einen Zeitungsartikel handelt? B22/2: Das absolut und genau das, also, die können damit bestens arbeiten, sehen sofort: Zeitungsartikel, sehen sofort: was ist da los und ich glaube, die sind auch soweit, dass sie überlegen, stimmt das alles, ist das auch alles wahr.“ (B22/2, S.4, Z. 153-159)	Umfasst alle Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, sowohl positive, als auch negative, in Hinblick auf Angemessenheit/Verständlichkeit für Schüler/-innen von <i>ZiS aktuell</i> bzw. den Aspekt, ob die Zeitungsartikel in <i>ZiS aktuell</i> als solche erkannt werden.
Das Besondere an <i>ZiS aktuell</i>	B5: Arbeits erleichterung	<i>ZiS aktuell</i> trägt zur Arbeits erleichterung von Lehrer/-innen bei	„(...) weil das ist ja in Zeitungen schwierig zu finden, denn Zeitungen zu durchforsten kostet einfach immens viel Zeit(...) AHS B18, S.1, Z. 19 f.)	Konkrete Aussagen von Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass durch <i>ZiS aktuell</i> ein ökonomisches Arbeiten (Aufwand, Zeit)

				ermöglicht wird.
	B6: Zeitlosigkeit der Artikel	<i>ZiS aktuell</i> enthält zeitlose Artikel, die über einen längeren Zeitraum eingesetzt werden können und dabei trotzdem als Zeitungsartikel gelten.	„Weil viele Artikel sind ja auch zeitlos und das finde ich auch gut, dass nicht nur aktuelle Artikel reingenommen werden, sondern dass es auch zeitlose Artikel gibt!“ (AHS B18, S.1, Z. 27-29)	Konkrete Aussagen von Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass das Besondere an <i>ZiS aktuell</i> die Zeitlosigkeit der Artikel ist.
	B7: gute Ergänzung zum ZiS Programm	<i>ZiS aktuell</i> ist eine gute Ergänzung zum ZiS Programm.	„(...) weil das ja (...) eine gute Ergänzung ist zu dem ganzen ZiS Programm.“ (B22/1, S.2, Z. 59 f.)	Konkrete Aussagen von Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> ist eine gute Ergänzung zum ZiS Programm ist.
	B8: Vielfalt	<i>ZiS aktuell</i> enthält Artikel aus verschiedenen Zeitungen, sodass eine Wahlmöglichkeit geboten wird.	„Ja, und so besonders praktisch finde ich eben, dass es verschiedene Zeitungen sind aus denen die Artikel genommen werden (...)“ (AHS B3, S.1, Z. 26 f.)	Konkrete Aussagen von Kontaktlehrer/-innen, die angeben, dass <i>ZiS aktuell</i> Artikel aus verschiedenen Zeitungen enthält.

Kategorie „Verein ZiS“				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Zeitungsprojekt	V1: Rückmeldungen	Positive, sowie negative Rückmeldungen zum Zeitungsprojekt, welches durch ZiS angefordert wurde.	„Ja, das habe ich zuletzt vor Weihnachten gemacht und das ist <u>ganz, ganz</u> toll angekommen.“ (B22/2, S.1, Z. 40 f.)	Konkrete verbale Rückmeldungen von Kontaktlehrer/-innen, die das Zeitungsprojekt bereits durchgeführt haben.
	V2: nicht durchgeführt	Das Zeitungsprojekt wurde selbst noch nicht durchgeführt.	„Ich kenne es, aber ich habe es selber noch nie gemacht (...)“ (AHS B18, S.2, Z. 59)	Konkrete Aussage, dass das Zeitungsprojekt (noch) nicht selbst durchgeführt wurde.
Sonstige Angebote	V3: Workshops	Meinungen und Anregungen zu den Zeitungswrkshops für Schüler/-innen.	„B20: (...) heuer habe ich das erste Mal den Workshop gemacht, in der Hauptbibliothek (...) I:Für die Schüler? B20: Genau, das war ganz toll!“ (B20, S.1, Z. 15-20)	Konkrete Aussagen über das subjektive Empfinden bei der individuellen Evaluation der Workshops.
	V4: Weiterbildung/Seminare	Meinungen und Anregungen zu den Seminaren für Lehrer/-innen von ZiS.	„(...) und habe mich dann für ein Seminar, also für ein Grundseminar angemeldet "Zeitung in der Schule" und (...) mittlerweile schon mehrere Seminare besucht, die übrigens sehr, sehr gut sind. Also ich habe sie sämtlichen Kollegen in anderen Schulen in Deutsch, also ich habe sie ihnen weiterempfohlen.“ (B2, S.1 f., Z. 49-54)	Konkrete Aussagen über das subjektive Empfinden bei der individuellen Evaluation der Seminare.

	V5: Zusatzmaterialien	Meinungen und Anregungen zu den Zusatzmaterialien für Lehrer/-innen von ZiS.	„(...) und natürlich auch die Sachen für Internet, Computer.“ (B22/1, S.2, Z. 65)	Konkrete Aussagen über das subjektive Empfinden bei der individuellen Evaluation der Zusatzmaterialien, sowie deren Verwendung.
Verbesserungsmöglichkeiten	V6: absolut zufrieden	Kontaktlehrer/-innen sind mit <i>ZiS aktuell</i> und dessen Produkte absolut zufrieden.	<p>„Nein, ich bin da sehr zufrieden, mir gefällt das wirklich gut, es ist auch anwendbar, ja, es ist in Ordnung! Es gibt auch, wenn ich anrufe, weil irgendetwas mit der Zustellung nicht gepasst hat oder so, die sind dann immer sehr freundlich, da passt alles einfach!“ (AHS B3, S.4, Z. 159-161)</p> <p>„ZiS selbst finde ich so etwas von super, die Seminare, alles, immer alles dabei, was man selbst brauchen kann, also besser machen kann ich gar nicht sagen, für uns als Pflichtschule ist wirklich immer alles da, da ist mehr da, als wir brauchen können.“ (B22/2, S.5, Z. 186-189)</p>	Konkrete Aussagen, dass Kontaktlehrer/-innen zufrieden ist mit dem Angebot – ohne jeglichen Einwand.

	<p>V7: Anregungen/Vorschläge</p>	<p>Anmerkungen, Vorschläge, die zur Verbesserung der Angebote beitragen können.</p>	<p>„Gut wäre es, wenn ZiS präsenter wäre, auch die Zeitungen, also wenn man manchmal Zeitungen dem Lehrerkollegium gratis zukommen lassen würde. (...) Also z.B. Wirtschaftsblatt oder Format, also einfach die angebotenen Blätter manchmal kommen lassen und im Lehrerzimmer verteilen, weil wenn nichts aufliegt, dann schaut niemand hinein. I: Also ein Stück weit auf die Lehrer zugehen? B21: Genau!“ (AHS B21, S.4, Z. 166-176)</p> <p>Vielleicht sollte man einfach wirklich direkt auf die Schulen zugehen, also einfach die Öffentlichkeitsarbeit stärker wird, dass man, es ist nicht so einfach alle zu erreichen, aber dass man zumindest an den Schulen, wo es eingeschlafen ist oder wo gar keine Bestellungen mehr passieren, dass man da einfach mal nachhakt und sich darum kümmert. (AHS B18, S.4, Z. 173-177)</p> <p>„Vielleicht noch weitere Lesepässen, wenn es geben würde, weil es gibt zwar einen Lesepass 1 und 2, aber ich glaube es würden sich auch noch neue Aufgaben finden, für die unterschiedlichsten Schulstufen, also am Material, einfach, weiter ausbauen, weil da haben nämlich auch die Schüler gefragt, wieso gibt es jetzt keinen</p>	<p>Verbale Verbesserungsvorschläge, Anmerkungen, u.a.</p>
--	--------------------------------------	---	--	---

			Lesepass.“(B22/1, S.5, Z. 237-240)	
	V8: weitere Einwände	Weitere, für relevant erachtete Meinungen, die den Umgang mit ZiS <i>aktuell</i> evaluieren.	„Allerdings gibt es - je älter ich werde - desto mehr Aktionen in der Schule und man kommt eigentlich nicht mehr zurecht, wenn man alle Sachen versucht zu integrieren. Ich denke, das Schwierigste heute ist der Selektionsprozess, also zu entscheiden, es ist eine formale Überforderung.“ (AHS B23, S.3, Z. 112-115)	Alle weiteren Aussagen, die den Umgang mit ZiS <i>aktuell</i> evaluieren.

Kategorie „Aus- und Fortbildung“				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Ausbildung	A1: kein Wissenserwerb in der Ausbildung	Wissen hinsichtlich der Thematik „Zeitung lesen im Unterricht“ wurde nicht während der Ausbildung vermittelt.	„Nein, auch nicht in der Ausbildung, vor 40 Jahren war das noch nicht üblich (...)“ (AHS B23, S.2, Z. 64) „Also in der Ausbildung sicher nicht (...)“ (B2, S.4, Z. 173) „(...) also im Zuge der Ausbildung habe ich da sicher nichts gehört (...)“ (B22/1, S.5, Z. 217 f.)	Aussagen dahingehend, dass während der Ausbildung „Zeitung lesen“ nicht thematisiert wurde.
	A2: Wissenserwerb im Probejahr	Wissen hinsichtlich der Thematik „Zeitung lesen im Unterricht“ wurde im Probejahr (Unterrichtspraktikum) thematisiert.	„B21: Ich habe in Graz studiert und habe auch das Probejahr in Graz gemacht und da wurde schon darauf Wert gelegt, Zeitung zu lesen. I: Im Probejahr meinen Sie jetzt? B21: Ja, im Probejahr.“ (AHS B21, S.2, Z. 84-89)	Konkrete Aussagen, dass bereits im Unterrichtspraktikum Kenntnisse hinsichtlich der Didaktik des Zeitunglesens erworben wurden.
Fortbildung	A3: ZiS-Seminare	Wissen hinsichtlich der Thematik „Zeitung lesen im Unterricht“ wurde mittels ZiS-Seminare erworben.	„I: Wo haben Sie Ihr Wissen zu Zeitungen erworben? B22/2: Ich habe ZiS - Seminare gemacht.“ (B22/2, S.3 f. Z. 138-140) „Ich habe bei ZiS vor Jahren schon so einen Workshop gemacht, so ein Seminar und da hab ich alle Unterlagen (...)“ (B20,	Bemerkungen, die sicherstellen, dass das Wissen ganz oder hauptsächlich über ZiS-Seminare erworben wurde.

			S.3, Z. 112 f.)	
	A4: sonstige Seminare, Exkursionen, Führungen	Wissen hinsichtlich der Thematik „Zeitung lesen im Unterricht“ wurde mittels diverser Seminare u.ä. erworben.	„(...) wir haben Führungen gemacht (...)“ (AHS B18, S.2, Z. 88) „(...) ich besuche laufend Seminare (...)“ (AHS B3, S.2, Z. 65) „(...) und da gibt es vom Buchklub immer Einladungen zu Fortbildungen, bei denen ich teilnehme, wenn es sich ausgeht (...)“ (B2, S.4, Z. 174 f.)	Aussagen dahingehend, dass andere Seminare als ZiS, Führungen bzw. Exkursionen zum gegenwärtigen Wissenstand beitragen.
Andere Möglichkeiten des Wissenserwerbs	A5: selbst erlernt	Wissen hinsichtlich der Thematik „Zeitung lesen im Unterricht“ wurde selbst erlernt.	„Na ich habe mir das selbst beigebracht (...)“ (AHS B21, S.2, Z. 72)	Konkrete Aussagen, dass das Wissen/die Kenntnisse selbst erlernt wurden.
	A6: Sekundärliteratur	Wissen hinsichtlich der Thematik „Zeitung lesen im Unterricht“ wurde mit Hilfe von Sekundärliteratur erlernt.	„(...) und ein bisschen Sekundärliteratur.“ (AHS B21, S.2, Z. 72) „(...) mittels Literatur, meist über das Internet.“ (AHS B18, S.2, Z. 89)	Konkrete Aussagen, dass das Wissen/die Kenntnisse durch Sekundärliteratur erlernt wurden.

Kategorie „Zeitung lesen in der Schule“				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Grundsatzterlass „Lesen“	S1: Deutschunterricht	Das subjektive Empfinden der Kontaktlehrer/-innen, dass vor allem sie – trotz des Grundsatzterlasses – für die Leseerziehung zuständig sind.	„(...) aber so als Grundrechtsprinzip glaube ich das nicht, das hat noch eher der Deutschlehrer über. Ist zu wenig durchgedrungen, glaube ich.“ (AHS B21, S.2, Z. 56 ff.) „(...) es ist ähnlich, wie mit der Lesekompetenz generell, auch der Leseunterricht findet ja nicht nur im Sprachunterricht statt, sollte zumindest nicht, aber leider ist es so, dass das Lesen in der Praxis meistens abgegeben wird an die Deutschlehrer, wobei die Kompetenz Lesen in allen anderen Fächern mindestens genauso wichtig ist.“ (AHS B18, S.3, Z. 108-112)	Konkrete Aussagen dahingehend, dass die Kontaktlehrer/-innen finden, dass sie – trotz des Grundsatzterlasses – für die Leseerziehung zuständig sind.
	S2: andere Fächer	Das subjektive Empfinden der Kontaktlehrer/-innen, dass der Grundsatzterlass von den anderen Lehrer/-innen respektiert wird.		Konkrete Aussagen dahingehend, dass die Kontaktlehrer/-innen, finden, dass der Grundsatzterlass von den anderen Lehrer/-innen respektiert wird.
Zuständigkeit „Zeitungslesen“	S3: Deutschunterricht	Das subjektive Empfinden der Kontaktlehrer/-innen, dass nur sie für die Didaktik des Zeitungslesens	„Zeitungen lesen wir generell immer im Deutschunterricht (...).“ (B22/2, S.2, Z. 62)	Konkrete Aussagen dahingehend, dass die Kontaktlehrer/-innen denken, alleine für die Didaktik des Zeitungslesens zuständig

		zuständig sind.		zu sein.
	S4: andere Fächer	Das subjektive Empfinden der Kontaktlehrer/-innen, dass auch in anderen Gegenständen Zeitung gelesen wird.	<p>„Nein, also das ist dann wirklich in allen Gegenständen, also wenn wir dann ein Zeitungsprojekt machen, jede Schulstufe macht das ein-, zweimal im Jahr (...) und das erstreckt sich dann wirklich über alle Gegenstände: Geografie, Geschichte.“ (B22/1, S.2, Z. 70-72)</p> <p>„Was ich jetzt in den letzten Jahren mach, wenn ich etwas Interessantes Gefunden habe, jetzt z.B. für die Kunsterziehung, wenn ich was gefunden hab (...), dass nehm ich diese Seite aus der Zeitung raus und stecke sie ins Postfach oder sag das, kommt aber selten vor und (...)“ (AHS B23, S.3, Z. 98-101)</p>	Konkrete Aussagen dahingehend, dass auch in anderen Gegenständen Zeitung gelesen wird.

Kategorie „Zeitung lesen im Kontext der Medienpädagogik“				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Stellenwert der Zeitung	M1: Hoher Stellenwert	Zeitung lesen hat – verglichen mit anderen Medien – einen höheren Stellenwert.	„Also für mich ist es sehr hoch eigentlich (...)“ AHS B21, S. 4, Z. 155) „Ich glaube, dass es eine ziemlich vorrangige Stellung einnimmt oder einnehmen sollte, denn es ist einfach wichtig im Leben, Zeitung lesen (...)“ (B2, S.3, Z. 150 f.)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen dass Zeitung lesen einen höheren Stellenwert als andere Medien einnimmt.
	M2: Gleichwertiger Stellenwert	Zeitung lesen hat – verglichen mit anderen Medien – einen gleichhohen Stellenwert.	„Ja, also eigentlich als gleichwertig zu Fernsehen und Radio.“ (AHS B18, S.4, Z. 142)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass Zeitung lesen einen gleichhohen Stellenwert wie andere Medien einnimmt.
Warum soll Zeitung im Unterricht gelesen werden?	M3: kritischer Umgang	Durch das Zeitung lesen soll vor allem der kritischer Umgang mit dem Medium geschult werden. Dieser Punkt umfasst: <ul style="list-style-type: none"> - Zeitungs- vergleiche - Manipulation - Formale Kenntnisse 	„(...) wenn man schaut, das Erste auf das die Schüler in der Früh greifen ist das "Heute" und da werden sie eigentlich ungebremst damit konfrontiert und wenn man das nicht bespricht im Unterricht, dann schärft sich meiner Meinung nach nicht der Blick für kritischen Umgang mit Medien. Also ich finde es im Unterricht wichtig (...)“ (AHS B18, S.3, Z. 98-101)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass durch das Zeitung lesen vor allem der kritischer Umgang mit dem Medium geschult werden soll.

		- Hinterfragen von angeblichen Fakten		
	M4: waches demokratisches Interesse	Durch das Zeitung lesen soll vor allem ein waches, demokratisches Interesse geweckt werden.	„Für mich ist es ein Anliegen ein waches, demokratisches Interesse zu fördern und das fördert man meiner Meinung nach mit Tageszeitungen (...)" AHS B23, S.2, Z. 51 f.)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass durch Zeitunglesen vor allem ein waches, demokratisches Interesse geweckt werden soll.
	M5: politisches Bewusstsein	Durch das Lesen von Zeitungen soll vor allem ein politisches Bewusstsein forciert werden.	„Ich glaube auch für die Entwicklung eines politischen Bewusstseins, da gehört die Zeitung einfach unbedingt dazu.“ (AHS B3, S.3, Z. 115 f.)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass durch das Zeitunglesen vor allem ein politisches Bewusstsein forciert werden soll.
	M6: Aktualität	Zeitungslesen hat den Vorteil, das aktuelle Tagesgeschehen mit der Leseerziehung zu verbinden.	„Weil es einfach das Aktuellste ist, weil das in den Schulbüchern, das sind Themen, das ist Grammatik, aber es ist nicht das aktuelle Tagesgeschehen.“ (B22/1, S.4, Z. 179 f.)	Aussagen der Kontaktlehrer/-innen, dass den Vorteil hat, das aktuelle Tagesgeschehen mit der Leseerziehung zu verbinden.

b. Anschreiben

Birgit Lasser
Weinheimergasse 10/3/7
1160 Wien
0699/11351306
birgit.lasser@chello.at

Betreff: Diplomarbeit: ZiS aktuell

Wien, am 20. Mai 2009

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!

Liebe ZiS-KontaktlehrerInnen!

Mein Name ist Birgit Lasser und ich suche für meine, von Herrn Dr. Stefan Krammer betreute und mit ZiS (Zeitung in der Schule) in Kooperation stehenden, **Diplomarbeit** Deutschlehrerinnen und Lehrer, die bereit sind, sich mit mir im Rahmen eines ungefähr **zwanzig Minuten dauernden Interviews** über ihre Erfahrungen mit dem Unterrichtsbehelf **ZiS aktuell** zu unterhalten.

Das Interesse meiner Arbeit gilt vor allem der Nutzungsmodalität, Handhabung und Zufriedenheit mit dem Material innerhalb der **Sekundarstufe I**.

Ferner möchte ich Sie auch generell zu Ihrer Meinung hinsichtlich der Thematik *Zeitung lesen in der Schule* befragen.

Gerne komme ich für das Interview in Ihre Schule. Falls Sie das wünschen, hat sich auch ZiS freundlicherweise bereit erklärt, Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen.

Das Interview wird natürlich anonym und vertraulich behandelt.

Ich würde mich über Ihre Rückmeldung bis spätestens **5. Juni** unter der E-Mail-Adresse birgit.lasser@chello.at bzw. der Telefonnummer 0699/11351306 freuen.

Bei allfälligen Fragen stehe ich Ihnen unter den angeführten Kontaktdaten gerne zur Verfügung.

Mit herzlichen Grüßen

Birgit Lasser

c. Transkriptionen der Interviews:

1. B2
2. B22/1
3. B20
4. B22/2
5. B AHS 3
6. B AHS 23
7. B AHS 21
8. B AHS 18

1 B2: Und Sie schreiben eine Diplomarbeit?
2

3 I: Ja, genau! Ich schreibe meine Diplomarbeit, also speziell über ZiS aktuell, also
4 über diesen Unterrichtsbehelf, im Allgemeinen über ZiS und (..) über Zeitung lesen in
5 der Schule, also eigentlich ein relativ breites Spektrum. Und ganz am Anfang möchte
6 ich Sie fragen, wie Sie typischerweise ZiS aktuell im Unterricht einsetzen?
7

8 B2: Ähm (...) ja, ich setze es ein in Deutsch, wenn ich einen aktuellen Beitrag oder
9 eben aktuelle Themen einbauen möchte, das kann jetzt sein etwas Politisches, also
10 z.B. Wahlen - Barack Obama, etc. Dann nehme ich einen Artikel heraus bzw. auch
11 geografisch, wenn was drinnen ist und (...) ja...so arbeiten wir damit.
12

13 I: Das heißt einfach immer wenn es zum Thema passt?
14

15 B2: Ja, auch wenn es zum Lehrplan auch dazu passt, obwohl ich ziehe dann auch
16 manchmal etwas vor, es kann dann ruhig sein, dass das erst Thema der 4. Klasse
17 wäre, aber jetzt ist es aktuell, also machen wir es in der 3. Klasse.
18

19 I: Also wie die Wahlen z.B.?
20

21 B2: Ja, Wahlen, da schaue ich, dass ich einen Gegenwartsbezug herstelle, und da
22 darf man dann durchaus auch Aktuelles hineinnehmen. Aber Barack Obama, das
23 weiß ich noch, weil das ist bei den Kindern im Hinterkopf geblieben, wir haben
24 gerade das Zeitungsprojekt gemacht mit dem Kurier im November zwei Wochen mit
25 Kurier gearbeitet und da war die Wahl, die ist zufällig zu dem Zeitpunkt gewesen und
26 das haben wir dann wirklich toll ausschachten können mit Zeitungsartikel usw.
27

28 I: Und die lesen sie dann nur quasi in Deutsch, die Zeitungsartikel?
29

30 B2: Nein, auch in Geschichte, auch in Geografie, also in meinen Fächern speziell
31 setze ich das ein.
32

33 I: Und sie haben dann die Klasse in allen Fächern?
34

35 B2: Ähm, ich hab...ja, ich hab die Dritten, 3A, 3B in Deutsch, Geschichte und
36 Geographie, wo ich alle Schüler habe, wo ich alleine in der Klasse stehe und wo ich
37 das natürlich sehr gut fächerübergreifend einsetzen kann.
38

39 I: Das heißt, da können Sie dann auch in jedem Fach alles machen?
40

41 B2: Ja, ja, **jaaaa**
42

43 I: Und Sie sind die einzige Kontaktlehrerin in der Schule?
44

45 B2: Ja, wir sind eine kleine Schule, haben nur acht Klassen, sind ungefähr 20 Lehrer
46 und ich bin der Kontaktlehrer, aus dem Grund, ich bin irgendwann 2000/1999/2000
47 aufmerksam geworden auf Zeitung in der Schule, wodurch kann ich jetzt gar nicht
48 sagen, ich glaube ich habe irgendwas bekommen (...)also jetzt
49 schriftmäßig...irgendeine Einladung und hab mich dann für ein Seminar, also für ein
50 Grundseminar angemeldet "Zeitung in der Schule" und wurde dann eigentlich, also
51 da wurde geworben, ob man nicht Kontaktperson werden will und da hab ich mich in

52 eine Liste eben eingetragen und habe mittlerweile schon mehrere Seminare besucht,
53 die übrigens sehr, sehr gut sind. Also ich hab sie sämtlichen Kollegen in anderen
54 Schulen in Deutsch, also ich hab sie ihnen weiterempfohlen.

55

56 I: Für die Fortbildung im Zeitunglesen?

57

58 B2: Ja, im Zeitung lesen und auch Zeitungen in der Klasse zu verwenden. Also
59 Zeitungsprojekte speziell, mit Standard oder Kurier usw.

60

61 I: Für die Didaktik ?

62

63 B2: Ja!

64

65 I: Und wie machen Sie das? Haben Sie dann einfach immer die Zeitung bei sich und
66 wirklich immer - zwei Wochen durchgehend die ganze Zeit?

67

68 B2: Ja, genau! Zwei Wochen bekommen die Kinder wirklich täglich die Zeitung und
69 zwar, die werden ausgeteilt, wenn ich eben mit der Kollegin in Deutsch drinnen bin
70 und da haben wir dann Artikel, also wie ist ein Zeitungsartikel überhaupt aufgebaut,
71 was ist eine Schlagzeile, summery, usw. und dann haben wir eben auch Leitwörter
72 unterstrichen, wir haben Fremdwörter gesucht im Wörterbuch, wir haben, also die
73 Kinder zusammengefasst selbstständig und auch dann selbstständig Zeitungsartikel
74 geschrieben, die sind dann auch zur Schularbeit gekommen, z.B. eine
75 Pressemeldung und verfasse nach einer Pressemeldung einen Zeitungsartikel, du
76 bist jetzt der Journalist und im Anschluss daran sind wir dann noch zum Kinderkurier
77 zum Heinz W. gegangen, im Anschluss, also ein paar Wochen später dann und
78 haben dort auch, wie Journalisten Artikel verfasst, die dann sogar im Kurier
79 erschienen sind, auf der Schülerseite.

80

81 I: Na, das ist ja dann ein Ansporn für die Kinder natürlich!

82

83 B2: Ja, genau, nicht nur im Schulkontext, sondern es hat auch einen Realitätsbezug,
84 stimmt!

85

86 I: Setzen Sie ZiS aktuell auch im Rahmen von Zeitungsprojekten ein?

87

88 B2: Ähm (...) vielleicht eher weniger, weil ich da eh soviel zu tun habe, weil ich da
89 soviel Material habe, wo ich eben aus der Zeitung und mit der Zeitung arbeiten kann.

90

91 I: D.h. wenn es zum Thema passt, um jetzt einmal zu den Artikeln zu kommen, ich
92 schlage jetzt einmal eine beliebige Seite auf, den Artikel, vom Format her...die
93 Schüler, die erkennen, dass das eine Zeitung ist, auch wenn es von der Materialität
94 ja ein Unterschied ist?

95

96 B2:Ja, nachdem wir ein Zeitungsprojekt gemacht haben, erkennen sie das!

97

98 I: Auch von der Form?

99

100 B2: Ja. Alleine vom Aufbau: Schlagzeile und auch die Bilder dazu...ja!

101

102 I: Und von den Fragen her? Verwenden Sie die?

103

104 B2: Ja, teilweise schon, bei manchem, also wenn ich mir denke, das ist jetzt zu
105 schwer, dann lasse ich was weg, aber wenn es passt, dann schon! Weil wir haben
106 dann doch eine Hauptschule und da muss ich schon immer auswählen, weil manche
107 Fragen sind einfach zu schwer...

108

109 I: Und setzen Sie ZiS aktuell von der ersten Klasse an weg, wenn es passt?

110

111 B2: Auch ab der ersten Klasse, wenn einmal was drinnen ist, was uns gut reinpasst!
112 Was wir gerade durchnehmen oder was bald kommt, ein bisschen vorgreifen, nein,
113 also doch, manche Artikel sind schon drinnen!

114

115 I: Und versuchen Sie ZiS aktuell an die Frau bzw. an den Mann in ihrer Schule zu
116 bringen?

117

118 B2: Ja, es ist nur extrem schwer, weil - natürlich - man sieht nie immer alle und
119 gerade wenn man etwas gefunden hat, dann ist derjenige nicht da, dann sagt man es
120 ihm halt einmal zwischen Tür und Angel und es fällt natürlich oftmals nicht auf
121 fruchtbaren Boden!

122

123 I: Liegt es irgendwo auf, wo jeder Zugang hat?

124

125 B2: Ja, ja, ja, also es steht im Lehrerzimmer und später gebe ich es in die Bibliothek,
126 da gebe ich es dann der Kollegin und sag es auch in der Konferenz, dass es da ist
127 und dass man da nachschlagen kann, weil manchmal für die Englischlehrer finde ich
128 da ganz nette Artikel.

129

130 I: Und in der Bibliothek haben die Schüler auch Zugang?

131

132 B2: Ja, zu gewissen Zeiten, das ist eingeteilt, aber grundsätzlich schon!

133

134 I: Und wenn man so ganz allgemein Zeitunglesen in der Schule anschaut, ist das
135 eher noch eine Sache für den Deutschlehrer?

136

137 B2: Ich sage auch den Kollegen, wenn ich was gesehen hab, eine Statistik in
138 Mathematik z.B. und da rege ich sie dann schon an, weil das Material ja da ist oder
139 ja...auch Englisch, also ich gebe den Anstoß, ob das dann immer gemacht wird, weiß
140 ich natürlich nicht.

141

142 I: Glauben Sie, dass sich andere Fächer ein Stück weit verantwortlich fühlen? Also
143 nicht nur für Lesen, sondern auch für Zeitunglesen?

144

145 B2: Ja, glaube ich schon! Also, dass da auch eine Tagesaktualität hineinkommt!

146

147 I: Und im Zuge der Medienpädagogik, welchen Stellenwert nimmt das Zeitunglesen
148 ein?

149

150 B2: Ich glaube, dass es eine ziemlich vorrangige Stellung einnimmt oder einnehmen
151 sollte, denn es ist einfach wichtig im Leben, Zeitung lesen, also es ist einfach wichtig
152 im Leben später einmal auch mit Zeitungen umgehen zu können und mit Statistiken
153 umgehen zu können, mit Tabellen, Wissen entnehmen, aber auch kritisch

154 hinterfragen, das haben wir ihnen dann doch auch irgendwie beigebracht, also, wir
155 haben eine zweite Zeitung, schauen wir einmal, wie ist der Artikel hier geschrieben,
156 vergleichen wir ihn einmal, ob da vielleicht doch eine subjektive Wertung drinnen
157 steckt!

158
159 I: Um zu dem Zeitungsprojekt zurückzukommen: sie nehmen dann auch stets die
160 tagesaktuelle Zeitung?

161
162 B2: Ja, wir machen uns einen Leitfaden, was wir uns genau erarbeiten wollen und
163 eigentlich kann man das dann, also wie z.B. eine Artikel aufgebaut ist und so, relativ
164 an fast jedem Zeitungsartikel machen, also wie der Journalist vorgeht und so.

165
166 I: Okay! Und Sie haben szs. Aus- und Fortbildung von Zeitung lesen in der Schule bei
167 ZiS direkt gemacht?

168
169 B2: Ja, genau

170
171 I: Haben Sie sonst noch Seminare besucht oder vielleicht sogar in der Ausbildung?

172
173 B2: Also in der Ausbildung sicher nicht, aber ich bin für das Lesen hier zuständig und
174 da gibt es vom Buchklub immer Einladungen zu Fortbildungen, den denen ich
175 teilnehme, wenn es sich ausgeht, weil mir das Lesen einfach sehr wichtig ist, also
176 von jeher und ich denke, wenn ein Kind zumindest eine Zeitung liest, dann ist das
177 schon ein Lesen, ein Stück Lesen einmal und seit wir ein Zeitungsprojekt gemacht
178 haben, kommen sie auch immer mit Zeitungen, das erfreut mich sehr, dass das
179 wirklich, das kann ich verstärkt feststellen. Nach einem Zeitungsprojekt ist das
180 Interesse bei den meisten vorhanden für die Zeitung. Mehr Zeitung zu lesen, wobei
181 es egal ist (lacht) welche Zeitung, ob Heute oder Krone oder Österreich, aber sie
182 lesen.

183 Und sie wollen dann mit dem Lehrer auch darüber reden, sie fragen oft auch in der
184 Stunde: "na glauben Sie das, was da steht?" oder beim Gangdienst, dass sie
185 kommen und sagen: "Na schauen Sie sich das an, das Foto, so einen Fisch, so
186 einen großen, gibt es den überhaupt?" also sie suchen das Gespräch, also das
187 kritische Gespräch, glauben sie das, kann das sein, was da steht, also ich find das
188 toll!

189
190 I: Wenn sie dann merken, irgendwo vielleicht kann dann doch...

191
192 B2: Ja, manipuliert worden sein und so.

193
194 I: Und sonst vom Format her?

195
196 B2: Also ich würde sagen für unsere Kinder, aber okay, es ist das Zeitungsformat,
197 also es ist relativ klein, aber es gibt Zeitungen, klar, die Krone hat eine größere
198 Schrift, haben wir gelernt, als z.B. Kurier oder Standard und unsere Kinder, die oft,
199 also mit der Lesefertigkeit, manche Probleme haben, ist das zu klein. Wenn ich einen
200 Wunsch anbringen dürfte, dann größer, aber ja...ja, es wird lieber gelesen, wenn es
201 größer ist, aber das sind ja nur einfache Dinge, die ich da kritisiere.

202
203 I: ZiS aktuell wurde ja grundsätzlich angedacht für den Vertretungsunterricht,
204 glauben Sie, dass das funktioniert?

205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252

B2: Ja, natürlich, mit den Fragen, da kann man drüber reden, ja, gute Idee!

I: Und Lösungen oder dergleichen gehen ihnen nicht ab?

B2: Nein, also sicher, wenn Kollegen supplieren, dann wäre es nicht schlecht, wenn Lösungen im Anhang sind, weil dann muss man schnell ad hoc, man erfährt das erst in der Pause und vielleicht eine schwierige Klasse, aber unbedingt notwendig ist es nicht.

I: Ganz so zum Abschluss, wenn sie einen Wunsch hätten an ZiS, hätten Sie da eine Idee?

B2: (...) Ja, also Fortbildungen weiterhin, also, wenn ich da so durchschaue, ich komme immer aufs Grundseminar und Schülerzeitung und Zeitungssprache und dann ist es bald vorbei, ich hätte gerne noch etwas! Ja, vielleicht irgendwas Neues, was ich noch nicht gemacht habe, da würde ich mich gerne anmelden dafür, ja

I: Und sonst vielleicht noch etwas?

B2: Ja, farbig wäre natürlich schon schön, aber das ist ja teuer, ist schon klar, das geht nicht (...) die Übersicht ist sehr gut, die Artikel, wofür sie bestimmt sind (...) vielleicht (...) doch mehr Werbung auch, weil es ist so, dass ich eigentlich immer diejenige bin in der Schule, die dieses Zeitungsprojekt macht, speziell in der dritten Klasse, weil da kommt es im Lehrplan und im Buch vor und dass viele Kollegen es einfach nicht machen, weil sie sich die Arbeit nicht antun wollen, vielleicht würde da mehr Werbung etwas bringen?!

I: Also von ZiS jetzt mehr Öffentlichkeitsarbeit?

B2: Genau, mehr Öffentlichkeitsarbeit, würde ich mir wünschen, ja, wissen Sie, es gibt sooft gute Dinge, aber sie landen oft nicht dort, bei den Lehrern, wo sie eigentlich hinsollen, also vielleicht in Konferenzen sagen, also bei solchen, wo alle zusammenkommen, wie beim Buchklub, wo die Inspektoren dann den Direktoren die Informationen weitergeben, dass sie sie weitergeben sollen. Dass das vielleicht genauso passieren könnte, bei Zeitung in der Schule, dass man mehr rausgeht, ja...vielleicht ein tolles Plakat auch, wäre auch eine nette Sache, das kostet natürlich auch alles was, das ist mir schon klar, ja, aber wenn das wo hängt und der eine oder andere Lehrer wird dann doch aufmerksam.

I: Verstehe, ja!

B2: Das würde ich mir so ein bisschen wünschen, aber sonst bin ich eigentlich zufrieden, ich bin eine begeisterte Zeitungsläserin und mach das auch gerne mit den Kindern!

I: Sehr gut, dann danke ich ihnen und

1 I: Ich stelle Ihnen jetzt Fragen zu ZiS und ZiS aktuell, das hier ist ja ZiS aktuell und
2 da wollte ich Sie fragen, wie Sie das so einsetzen, im Unterricht? Wenn Sie einfach
3 einmal so eine typische Stunde (...) beschreiben würden (...)

4
5 B22: Also z.B. in Deutsch (...) und da sind immer aktuelle Themen dabei (...) wir
6 haben z.B. letztes Jahr Drogen gemacht, also Suchtprävention und da waren ein
7 paar Themen in den Ausgaben 2008 /2007, da habe ich nachgeschaut und da waren
8 eben Themen drinnen zu Drogen und die haben wir gelesen, bearbeitet und darüber
9 gesprochen und aktuelle Berichte in den Zeitungen gesucht.

10
11 I: Hm, also dann auch direkt in den Zeitungen?

12
13 B22: In den Zeitungen auch, ja.

14
15 I: Und sich im Behelf sozusagen Anregungen geholt?

16
17 B22: Genau!

18
19 I: Und wie oft arbeiten Sie mit ZiS aktuell, also wirklich mit diesem Unterrichtsbehelf?

20
21 B22: Ich setze es eigentlich eher punktuell ein, wenn ein Thema dazu passt. Wir
22 haben es in der Bibliothek, die Ausgaben, und da kann man einfach wieder
23 durchblättern und sich Anregungen holen

24
25 I: Also einfach auch ältere Ausgaben!

26
27 B22: Ja, genau

28
29 I: Das heißt, Sie sind der Kontaktlehrer von ZiS von dieser Schule?

30
31 B22: Ja, wir sind zwei Kontaktlehrer.

32
33 I: Also beide Kontaktlehrer bekommen das und geben es in die Bibliothek!

34
35 B22: Wir geben es in die Bibliothek oder ich gebe es den Kollegen, wo ich glaube,
36 dass sie Interesse haben, gleich direkt ins Fach hinein. Oder kopiere einzelne Artikel
37 heraus und schmeiße sie ihnen ins Fach hinein.

38
39 I: Und in der Bibliothek sind sie sozusagen zur freien Entnahme?

40
41 B22: Genau, zur freien Entnahme, es ist nicht vollständig, aber (...)

42
43 I: Aber für Schüler und Lehrer, jeder darf reinschauen?

44
45 B22: Genau!

46
47 I: Und welche Lehrer verwenden es?

48
49 B22: Also Deutsch auf jeden Fall, Englisch wird es gern genommen und es waren
50 auch schon für Kochen, also die EH-Lehrer haben es schon gehabt, also das weiß
51 ich ganz sicher (...) wahrscheinlich Bio auch.

52 I: Also einfach dann die Artikel, die passen..

53

54 B22: Ja, genau, genau!

55

56 I: Und (...) sozusagen jetzt im Kontext der Medienpädagogik (...) finden Sie das
57 unterstützend, also ZiS aktuell?

58

59 B22: Ja, schon, weil das ja (...) eine gute Ergänzung ist zu dem ganzen ZiS
60 Programm.

61

62 I: Also das ZiS Programm insgesamt, also (...) Sie verwenden auch die Workshops
63 bzw. die Fortbildungsmöglichkeiten?

64

65 B22: Genau, Fortbildung und natürlich auch die Sachen für Internet, Computer (...)

66

67 I: Zeitunglesen generell in der Schule. Ist das eher eine Sache für den
68 Deutschunterricht?

69

70 B22: Nein, also das ist dann wirklich in allen Gegenständen, also wenn wir dann ein
71 Zeitungsprojekt machen, jede Schulstufe macht das ein-, zweimal im Jahr (...) und
72 das erstreckt sich dann wirklich über alle Gegenstände: Geografie, Geschichte.

73

74 I: Das heißt das wird einfach gesagt-

75

76 B22: Jetzt ist Projekt, Zeitungen stehen zur Verfügung und meistens wird dann die
77 Zeitung vom Vortag verwendet, weil ja der Lehrer nachschauen muss, was passen
78 könnte, was man einsetzen kann und in Geografie, dass man sich auch die
79 passenden Materialien herunterladen kann.

80

81 I: Das heißt es wird dann richtig im Kontext aller Fächer gearbeitet mit der Zeitung?

82

83 B22: Ja, und auch fächerübergreifend

84

85 I: Und da sprechen sich die Lehrer dann ab?

86

87 B22: Also wir sind immer vier Klassen pro Schulstufe und da frage ich halt mein
88 Lehrerteam, wer mitmachen möchte, wer Interesse hat und dann sagen sie eh: „Du,
89 ich habe jetzt Deutschscharbeit, jetzt passt es mir nicht.“, dafür machen dann
90 wieder Mathematiker mit, mit Statistik oder (...)

91

92 I: Und wird dann aktuell aus den Zeitungen gearbeitet?

93

94 B22: Genau!

95

96 I: Und vom Wissen her im Umgang mit den Zeitungen, von der Ausbildung her, hat
97 es da irgendetwas gegeben, wie man didaktisch arbeitet mit Zeitungen in der
98 Schule?

99

100 B22: Ja, also von den Seminaren habe ich immer sehr viel mitgenommen.

101

102 I: Direkt von der Ausbildung?

103 B22: Ja! Von ZiS! Und ich hab das auch meinen Kollegen gezeigt und ihnen
104 vorgeführt über die Integrationskinder (...) haben wir mal gezeigt, den restlichen
105 Klassen, wie es gehen könnte, was man machen kann.

106
107 I: Und die Weiterbildungsseminare von ZiS werden auch genutzt?
108

109 B22: Ja, was da dann passt oder was es Neues gibt.
110

111 I: Jaja, klar! Und wenn wir jetzt direkt zum ZiS aktuell gehen, so ganz kurz, wie eine
112 Zufriedenheitsanalyse (...) zum Drüberfliegen (...) Wie das jetzt zum Beispiel, wie Sie
113 das finden? Die Aufmachung? Wie das Thema passt?
114

115 B22: Also für die Kinder direkt ist es z.B. zu klein zum Lesen, also wenn ich das
116 verwende, kopiere ich das Ganze ein bisschen größer.
117

118 I: Also vom Format her ist das zu klein?
119

120 B22: Kleine Formate können gute Schüler in der vierten Klasse durchaus lesen, aber
121 in der zweiten oder ersten (...) kleine Artikel sind gut für die kleinen Kinder einsetzbar!
122 Das kopiere ich einfach ein bisschen größer, dann kennen die sich auch aus!
123

124 I: Dass es netter aussieht?
125

126 B22: Ja und übersichtlicher zum Lesen ist!
127

128 I: Und von den Themen haben Sie gesagt, sie suchen sich die aktuellen raus, d.h.
129 dadurch, dass ZiS aktuell ja relativ aktuelle Zeitungsartikel hat, macht es das für Sie
130 wertvoller?
131

132 B22: Ja
133

134 I: Und von der Verständlichkeit? Vom Inhalt?
135

136 B22: Ja, gut verständlich!
137

138 I: Und Sie suchen auch dann für die Klassen selbst die Artikel aus?
139

140 B22: Ja, also ich suche für meine Klasse aus, den anderen Bereichen, da machen es
141 halt die anderen Deutschlehrer.
142

143 I: Klar, also welche Klasse Sie gerade haben, da passen Sie sozusagen die
144 Schwierigkeit-
145

146 B22: Genau, passe ich an! für die Schüler.
147

148 I: Und die Fragen hierfür? Verwenden Sie sie?
149

150 B22: Die verwende ich! Falls etwas nicht passt, wird es eben weggelassen oder eben
151 adaptiert!
152

153 I: Okay, und gibt es irgendwelche Möglichkeiten oder Ideen, die Sie hätten, also an

154 ZiS jetzt, wenn Sie etwas ändern könnten, an ZiS aktuell? Stört Sie etwas oder
155 finden Sie Verbesserungen? (...)

156

157 B22: Vielleicht noch einige Themen, die halt wirklich (...) naja, zur Jahreszeit
158 passend, okay (...) aber ist dann nicht so einfach, weil es sich ja auch irgendwie in
159 den Tageszeitungen wiederfinden muss. Ja, nein, wir suchen uns das einfach
160 zusammen aus den verschiedensten Ausgaben.

161

162 I: Und so ZiS aktuell, der Behelf passt auch für die Schulstufe?

163

164 B22: Es passt für, ja eigentlich für die ganze, also von der Ersten bis zur Vierten ist
165 es eigentlich okay, weil es eben groß und kleingeschriebene und lange und kurze
166 Artikel gibt und ja, es ist die Vielfalt da und man sucht sich das Passende raus. Es ist
167 eine Ergänzung zu dem Unterrichtsmaterial.

168

169 I: Und die Schüler wissen auch, dass sie da sozusagen mit Zeitungsartikel hantieren,
170 also ihnen ist schon bewusst, obwohl sozusagen die Materialität des Zeitungsartikels
171 jetzt da nicht gegeben ist?

172

173 B22: Das fällt ja dann auch immer zusammen mit dem Projekt, also im Zuge des
174 Projekts und sie wissen dann schon, also, was ist eine Schlagzeile und okay und mit
175 den Bildern (...)

176

177 I: Und was denken Sie, warum Zeitung lesen in der Schule so wichtig ist?

178

179 B22: Weil es einfach das Aktuellste ist, weil das in den Schulbüchern, das sind
180 Themen, das ist Grammatik, aber es ist nicht das aktuelle Tagesgeschehen. Und die
181 Kinder lesen alle die U-Bahn Zeitungen, das gibt es Gott sei Dank jetzt zu Hauf, da
182 kann man sie einfach auch hinführen, vielleicht zu anspruchsvolleren Lektüren, zum
183 Lesen überhaupt, ja.

184

185 I: Das heißt zusammenfassend jetzt sozusagen Nachricht, Information, Aktualität
186 gepaart mit Lesen.

187

188 B22: Ja und dass sie auch das Richtige herauslesen können, dass sie nicht nur eine
189 Schlagzeile und ein Bild sehen, die vielleicht irgendwo an der Seite vorkommt und
190 dass sie das irgendwie zusammenstoppeln, sondern ein bisschen genauer
191 hinschauen und (...) ja, das Zeitungslesen lernen nicht nur Werbung und schöne
192 Frauen und das war der Artikel.

193

194 I: Okay, ja, also wir haben es eh auch schon besprochen, sie sind nicht der Meinung,
195 dass nur DeutschlehrerInnen zuständig sind für das Zeitungslesen und das ist hier in
196 der Schule in der Realität auch nicht so?

197

198 B22: Das ist nicht so, nein! Es macht jeder mit und die Zusammenarbeit funktioniert,
199 wobei ich da natürlich nur von meinem Lehrerteam sprechen kann, aber da
200 funktioniert das tadellos!

201

202 I: Gut, dann sind wir eigentlich auch schon wieder am Schluss (...) vielleicht noch
203 kurz zur Lehrplankorrespondenz, passt es da auch?

204

205 B22: Ja, man sucht es sich halt raus, man kann ja auch Übungen für Satzbau und
206 Grammatik aus der Zeitung raussuchen, ich kann auch einmal Kritik üben und
207 schauen, wie das in der Zeitung geschrieben wird, Fehler in der Zeitung.

208
209 I: Und (...) Lösungen für die Fragen ?

210
211 B22: Ja, also ich brauche selber keine Lösungen..

212
213 I: Was mich jetzt noch interessieren würde, wenn wir zurück kommen auf die
214 Ausbildung (...) Könnten Sie kurz beschreiben, welche Ausbildung Sie gemacht
215 haben und was es da gegeben hat im Zuge von Lesen und Zeitungslesen?

216
217 B22: Also ich hab das Sonderschullehramt gemacht und war 1981 fertig, also im
218 Zuge der Ausbildung selber habe ich da sicher nichts gehört, aber ich hab dann eben
219 die Seminare besucht (...) und hab mich eben so selber weitergebildet und
220 fortgebildet, ich hab ZiS kennengelernt, weil meine Tochter ist 1988 geboren und hat
221 es dann in der vierten Klasse also in der Volksschule gemacht, also 1998, Zeitung in
222 der Schule und von dem her kenne ich das, ich mach es eigentlich auch schon seit
223 10 Jahren und ich bin dann eigentlich auch auf die Seminare aufmerksam geworden
224 durch die Volksschullehrerin und so hat sich das dann ergeben, ich habe Seminare
225 besucht und meine Kollegen dafür begeistert, damals noch in der Sonderschule und
226 so haben wir dann angefangen und ich hab das dann von der Sonderschule
227 mitgebracht hierher.

228
229 I: Das heißt eigentlich in der Ausbildung selbst ist eigentlich nichts gewesen?

230
231 B22: Nein, damals war es eigentlich noch kein Thema. Zeitungslesen überhaupt
232 nicht, Lesedidaktik schon, aber Zeitungslesen nicht.

233
234 I: Okay, zusammenfassend, irgendwelche Verbesserungsvorschläge an ZiS oder
235 wegen ZiS aktuell?

236
237 B22: Vielleicht noch weitere Lesepassen, wenn es geben würde, weil es gibt zwar
238 einen Lesepass 1 und 2, aber ich glaube es würden sich auch noch neue Aufgaben
239 finden, für die unterschiedlichsten Schulstufen, also am Material, einfach, weiter
240 ausbauen, weil da haben nämlich auch die Schüler gefragt, wieso gibt es jetzt keinen
241 Lesepass, sage ich, weil ihr 1 und 2 erledigt habt, wir haben dann zwar selber etwas
242 zusammengestellt, aber das (...) ja (...) das war es dann eigentlich nichts so, ja, sie
243 wollten auch wieder dieses Bücherl haben und (...) genau das!

244
245 I: Also die Nachfrage ist da und es ist motivierend?

246
247 B22: Ja, auch das mit den Urkunden nachher, ist nett, auch für die größeren, man
248 soll es ja nicht glauben, ja!

249
250 I: Dann werde ich das mal auf jeden Fall weiterleiten, ich dreh jetzt mal ab (...)

B20

1 I: Gut, dann geht es los, ahm (..) ganz zu Anfang, es geht ja um Zeitung in der Schule
2 und speziell um ZiS aktuell, also um diesen Medienbehelf und da wollte ich Sie fragen,
3 was so eine typische Einsatzmöglichkeit für Sie im Unterricht ist? Mit diesem Behelf?
4

5 B20: Ich mache das immer im Rahmen eines Zeitungsprojektes.
6

7 I: Das heißt, dieses Zeitungsprojekt, wo Zeitungen bestellt werden (...)
8

9 B20: Genau, ich fange auch schon vorher an mit Unterlagen, die ich von ZiS habe, so
10 Zeitungsbeispiele, Fachausdrücke, dass sie, weil die Kinder sind dann sehr überfordert,
11 wenn sie dann plötzlich einen Kurier in der Hand haben, die kennen das, die meisten
12 gar nicht, also schon von außen, aber und dann so vom Aufbau dazu und das mache
13 ich zwei Wochen dann nur die Zeitungen, vier Wochen sind zu lang, habe ich schon
14 ausprobiert (...) ahhh (...) und nachher mache ich dann noch so offenes Lernen als
15 Nachbearbeitung (...) und heuer habe ich das erste Mal den Workshop gemacht, in der
16 Hauptbibliothek (...)
17

18 I: Für die Schüler?
19

20 B20: Genau, das war ganz toll!
21

22 I: Dieses "Zeitung ahoi"?
23

24 B20: Ja, und das war, da hat man einfach gemerkt, sie haben da viel, viel gewusst!
25

26 I: Also quasi als Nachbereitung, sozusagen, den Workshop?
27

28 B20: Jaja, jaja, also vorher würde ich das gar nicht machen.
29

30 I: Mhm, also erst danach?
31

32 B20: Ja, das bringt nichts, also ich würde das nicht tun!
33

34 I: Und das hat ihnen Spaß gemacht?
35

36 B20: Jaja
37

38 I: Mhm, gut und wie setzen Sie dann den Unterrichtsbehelf ein, einfach indem Sie
39 Artikel, die passen, raussuchen, oder?
40

41 B20: Diese Artikel habe ich früher viel verwendet, es (...) aahhh, erstens ist es sehr
42 schwer für die Kinder, für die jetzigen, die sind nicht mehr, die sind viele Migrantinnen
43 halt (...) und zweitens hab ich so eine Fülle jetzt schon von Material, dass das (..) ja,
44 genug ist. Und die Kinder, die schalten dann auch ab, das ist ihnen dann zu lange
45 schon! Ja..
46

47 I: Das Projekt?
48

49 B20: Das Projekt, ja, äh, ich bearbeite Zeitungsartikel, vergleiche es auch mit anderen
50 Zeitungen, im Internet gibt es ja, da müssen sie sich die Zeitungen anschauen, weil sie
51 kennen ja nur "Heute" und "Krone" und "Österreich", jetzt müssen sie einmal einen
52 Standard von innen anschauen und da sind sie aber sehr interessiert (...) und das
53 Angebot, dass sie dann kostenlos das Monat eine Zeitung nachhause geschickt
54 bekommen, das find ich auch gut! Aber das haben nicht einmal alle in Anspruch
55 genommen, das ist ihnen zu mühsam wahrscheinlich (...)
56

57 I: Ja, das kann schon gut sein! Und das hört dann aber automatisch auf, oder?
58

59 B20: Ja, das ist für ein Monat, also auf ein Monat beschränkt. Jaja, das ist kostenlos (...)
60

61 I: Das heißt, Sie bekommen das zugeschickt, "ZiS aktuell" und...
62

63 B20: Das ist das mit den vielen Artikeln? Ja, ich glaube ich kriege es schon (..) Jaja, ich
64 habe es schon gekriegt, aber wie gesagt, es ist ja so wenig Zeit, ich wüsste gar nicht,
65 wann ich (...)
66

67 I: Also, es ist auch nicht in Verwendung, sozusagen?
68

69 B20: Nein, halt jetzt nicht mehr.
70

71 I: Und liegt auch nirgends auf? Also wenn Sie es bekommen, ist an sich (...)
72

73 B20: Also wir Deutschlehrer sprechen uns schon ab, jaja, die wissen schon, dass ich die
74 Anlaufstelle bin.
75

76 I: Okay, das heißt, sie wissen einfach, dass Sie das bekommen?
77

78 B20: Jaja
79

80 I: Das heißt in anderen Fächern, Zeitung lesen oder ZiS aktuell, gar nicht?
81

82 B20: Nein
83

84 I: Auch nicht der Bedarf?
85

86 B20: Ähm, es ist von den Kindern nicht mehr so möglich, das Interesse ist gering von
87 vielen schon...und wirklich, es ist vom Sprachlichen her sehr schwer für sie, sie steigen
88 einfach aus, weil sie die Wörter ja nicht kennen, die Begriffe...ich bin schon froh, wenn
89 sie einmal (...) Recherche und (...) Ressort und solche Begriffe, die sind ja wichtig, dass
90 sie...
91

92 I: Also eher so der Grundstein: Das ist eine Zeitung und gar nicht zu sehr ins Lesen zu

93 gehen von Artikel, von schwer...
94
95 B20: Sie haben schon müssen Artikel lesen, sie haben sich aussuchen können, das
96 lasse ich ihnen frei
97
98 I: Aber von der aktuellen Tageszeitung dann...
99
100 B20: Genau, ja und dann berichten drüber und dann selber einen Bericht schreiben..
101
102 I: Das heißt, Zeitung im Sinne der Medienpädagogik ist für Sie wichtig?
103
104 B20: Absolut! Ja!
105
106 I: Zeitung lesen lernen sozusagen?
107
108 B20: Ja!
109
110 I: Und woher haben Sie da das Wissen?
111
112 B20: Ich habe bei ZiS vor Jahren schon so einen Workshop gemacht, so ein Seminar
113 und da habe ich alle Unterlagen (...)
114
115 I: Okay, das heißt, Sie haben das bei ZiS selbst erlernt! In der Ausbildung, also in der
116 eigentlichen pädagogischen Ausbildung oder auch in der Zusatzausbildung?
117
118 B20: Nein, also Ausbildung nicht, Zusatzausbildung, das war ein Seminar dann!
119
120 I: Also alles nur auf Seminarebene?
121
122 B20: Na, also das war in der Ausbildung damals überhaupt noch nicht im Gespräch,
123 glaube ich, Medienpädagogik, ist ja jetzt auch noch zu wenig.
124
125 I: Und wenn man jetzt von der Idee her, also vom Grundsatz sollte es ja in jedes Fach
126 integriert werden, dementsprechend, jetzt hier auch wieder speziell: ZiS aktuell, hat ja
127 auch viele verschiedene Artikel drinnen, die auch auf Fächer abgestimmt wären (...) Die
128 Realität schaut also anders aus?
129
130 B20: Meiner Erfahrung nach, diese Fachbücher, also in Biologie und Geographie, da
131 stolpern sie schon über Ausdrücke, wir reden ja viel drüber, also ein Mädchen aus der
132 Ersten, also Bauspeicheldrüse, die kann das nicht einmal auf Türkisch, ja, was das
133 überhaupt ist, also da fehlt schon in der Muttersprache einiges. Wir plagen uns schon
134 mit diesen Grundbegriffen herum...
135
136 I: Meinen Sie, dass ZiS aktuell zum Einsatz käme, das wäre von der Schwierigkeit
137 schon...
138

139 B20: Ja! Wir lesen ja zum Teil auch Volksschulbücher mit ihnen, weil diese schwachen
140 Kinder jetzt...

141

142 I: Von der Literatur jetzt?

143

144 B20: Ja, aber wir lesen sehr viel auch, bei uns sehr wichtig in der Schule, wir sind gut
145 bestückt in der Bücherei, es ist wirklich zu wenig Zeit, vier Stunden in der Woche ist
146 nichts und die anderen kann ich nicht behelligen und kann den Kollegen vorschreiben,
147 was er tun soll!

148

149 I: Natürlich, ja, das ist klar!!

150

151 B20: Ja, und sie sagen ja auch dann, schau, das mach in Deutsch (...)

152

153 I: Also das heißt, Zeitung lesen gehört dann noch den Deutschlehrern?

154

155 B20: Sicher!

156

157 I: Und im Sinne von Medienpädagogik?

158

159 B20: Na, das Fach mache ich auch, aber da mach ich eigentlich keine Zeitung, eher so
160 Radio, Video und so!

161

162 I: Also eher die elektronischen und audiovisuellen Medien?

163

164 B20: Genau!

165

166 I: Ähm (...) Vom Format her, ganz generell, angenommen das Thema würde passen,
167 würden Sie das so verwenden können?

168

169 B20: Sehr kleingedruckt, da steigen sie gleich aus! Ich sowieso, weil ohne Brille geht
170 das auch bei mir gar nicht, aber jetzt auch die Kinder, es gibt jetzt auch schon so neue
171 Jugendbücher, die eine größere Schrift haben und es kommt bei unseren Kindern total
172 gut an, weil die haben sich schon eingestellt auf dieses Nicht-lesen-wollen, die haben
173 kein Interesse (..)

174

175 I: Zumindest soll es nicht zu anstrengend werden?

176

177 B20: Jaja, genau!

178

179 I: Dieser Artikel wäre zum Beispiel ein bisschen größer...

180

181 B20: (...) Ja, im Kurier war es auch einmal drinnen, so kleingedruckt! Geht es eigentlich
182 jetzt nur um diese Broschüre?

183

184 I: Es geht um beides! Einerseits um die Medienpädagogik "Zeitung lesen in der Schule",

185 und dann im Speziellen um den Einsatz der Broschüre, wie die genutzt wird, wenn sie
186 genutzt wird.

187
188 B20: Verstehe.

189
190 I: Aber wenn sie eben nicht genutzt wird, warum nicht?

191
192 B20: Ja. Ja. Das ist eher für die AHS, glaub ich jetzt schon und wir sind so zugedeckt
193 mit bürokratischen Dingen, ich kann, was wir alles ausfüllen müssen, da bleibt einfach
194 überhaupt keine Zeit mehr.

195
196 I: Sich das überhaupt näher anzuschauen?

197
198 B20: Ja, genau! Aber das ist für die Kinder eigentlich zu! Ich hab genug eigentlich an
199 Material (lacht) Aber wie gesagt, vor Jahren hatte ich ja noch andere Deutschgruppen,
200 die, da sind viele in die AHS gegangen nachher, da war das noch eine andere Zeit.

201
202 I: Da wäre das dann noch eher gegangen?

203
204 B20: Ist auch gegangen. Hab ich ja gemacht! Da hab ich so (...) über Mädchen und
205 Frauenrollen und Gewalt und so, hab ich extra schon so eingebaut, ja!

206
207 I: Und haben Sie so abschließend eine Idee, wie ZiS sich noch verbessern könnte im
208 Angebot?

209
210 B20: Also, ich bin damit hochzufrieden mit dem, wirklich, es funktioniert immer alles, die
211 Materialien sind gut, ich hab ja noch, da bin ich noch gar nicht dazu gekommen, das
212 werde ich mal extra machen, die haben noch so eine Zeitung, aber mit (...)viel selber
213 tun, wo die Kinder (...)

214
215 I: Der Lesepass?

216
217 B20: Lesepass hab ich sowieso immer, nein das ist so im Format vom Kurier und
218 bisschen kleiner und ich weiß jetzt nicht, wie es heißt, aber das haben Sie so, zum
219 Beispiel, Artikel und da sollen Sie die richtigen Bilder dazu ausschneiden und picken,
220 also sehr interaktiv. Das war heuer, hab ich das zum ersten Mal gesehen. Preislich ist
221 es auch in Ordnung, finde ich!

222
223 I: Und das MiniZ verwenden Sie auch für die Hauptschule?

224
225 B20: Ja, zum Teil für die Hauptschule auch, ja und die Urkunden kriegen sie dann halt
226 auch.

227
228 I: Aber Sie sind zufrieden mit ZiS?

229
230 B20: Ja!

B20

231
232
233

I: Okay, gut dann (beide lachen) drehe da mal wieder ab und danke Ihnen (...)

B22/2

1 I: Bei dem Interview möchte ich Sie zu Beginn fragen, ob Sie den Unterrichtsbehelf ZiS
2 kennen?
3

4 B22/2: Ja
5

6 I: Und setzen Sie diesen auch ein?
7

8 B22/2: Ja, setze ich manchmal ein, aber nicht allzu oft (...) weil man genau aussuchen
9 muss, was man verwendet, weil es doch nur so heraus zu schwierig wäre für die
10 Unterstufe der Hauptschule.
11

12 I: Und wenn Sie ihn einsetzen, was wäre so eine typische Möglichkeit, wenn Sie sich
13 etwas ausgesucht haben?
14

15 B22/2: Wenn etwas dazu passt zum Unterrichtsthema, dann verwenden wir das. Zum
16 Beispiel in Geografie haben wir es schon verwendet, weil fächerübergreifend arbeiten
17 wir in Deutsch, Geografie, Geschichte, Biologie und wenn etwas dazu passt, dann
18 können wir es zum Beispiel lesen, besprechen und in Deutsch Übungen machen
19 daraus.
20

21 I: Das heißt also, wenn in Geografie ein Thema passen würde, kann man das in
22 Deutsch dann als Zeitungsartikel aufgreifen.
23

24 B22/2: Ja, genau. Wir nehmen es dann gleich als Lesestunde in Deutsch, Lesen und
25 Verstehen, besprechen oder Wörter heraussuchen, wir haben es auch schon das getan,
26 sie müssen Verben, Adjektive, Nomen heraussuchen, solche Dinge, wir üben also quasi
27 einen Text, der zu einem anderen Gegenstand passt in Deutsch.
28

29 I: Und das wird dann als Zeitungsartikel, als solcher, behandelt oder eher als Text?
30

31 B22/2: Eher als Text. Als Zeitungsartikel haben wir bisher nur das Projekt in mehreren
32 Klassen gemacht. Von ZiS, einfach, weil wir zu wenig Zeit haben, als dass wir dann
33 immer komplett als Zeitungsartikel dann zu gestalten. Ja, wir haben einmal Lawinen,
34 das hat gepasst und dann gleich als spannenden Zeitungsartikel zu verfassen, also das
35 Wissen heraus geholt und dann als Zeitungsartikel verfasst, so haben wir das auch
36 schon gemacht.
37

38 I: Und sonst das typische Zeitungsprojekt?
39

40 B22/2: Ja, das habe ich zuletzt vor Weihnachten gemacht und das ist ganz, ganz toll
41 angekommen. Wir haben die Kronenzeitung bekommen. Und auch Kinder, die zuerst
42 gesagt haben: „Was, Zeitung lesen?“. Die waren gewohnt, dass sie um 7:30 die Zeitung
43 bekommen und ich habe erwartet, dass sie die Zeitung in der Deutschstunde dann
44 schon überflogen haben und jeder das lesen sollte, was ihm am meisten interessiert und
45 die wussten schon, was gefragt wird, z.B. was in welchem Ressort steht und wir
46 konnten dann immer schon, also alle wussten dann schon, was in der Zeitung steht, weil

47 jeder hat von seinem Lieblingsressort erzählt und dann gemeinsam gesammelt. Und wir
48 haben dann auch geschaut, dass die Schularbeit zum Projekt passt und haben einen
49 Bericht gewählt und haben viele Berichte gelesen und sie mussten dann auch wirklich
50 einen Bericht, also einen Zeitungsbericht zur Schularbeit verfassen. Und die Schularbeit
51 ist dann auch ziemlich gut gelungen, weil sie so wahnsinnig viel gesehen haben und
52 gewusst haben, was sie beachten müssen und was hinein gehört. Sie waren auch
53 selbst kritisch und haben gefragt, wenn einmal etwas in einem Bericht gestanden ist
54 bzw. wenn was gefehlt hat. Also sie haben dann auch gemerkt, dass jetzt eine W-Frage
55 fehlt und haben darauf aufmerksam gemacht. Sie waren dann schon kritischer und
56 haben ausgebessert, was in der Zeitung steht (...) Das war wirklich gut, das möchte ich
57 unbedingt in der Vierten mit einer anderen Zeitung machen, ich hoffe ich bekomme
58 dann den Kurier oder Standard oder so.

59
60 I: Und Zeitung lesen generell im Deutschunterricht?

61
62 B22/2: Zeitungen lesen wir generell immer im Deutschunterricht, wir haben auch schon
63 Projekte gehabt, bei denen wir Zeitungen verglichen haben, wo sie einfach herausfinden
64 mussten, einen Artikel im Standard, Presse, Krone, usw. Das wirklich erkennen, wer (...)
65 macht was daraus. Einfach eine neutrale apa- Meldung genommen und geschaut, was
66 die Zeitungen dann daraus machen.

67
68 I: Und sind die DeutschlehrerInnen in ihrer Schule alleine für das Zeitunglesen zuständig
69 oder machen das auch andere Fächer?

70
71 B22/2: Ich glaube einfach, dass das nur in Deutsch bisher gemacht wurde. Sehr wohl
72 vielleicht interessante Artikel in anderen Fächern (...) wenn einmal irgendetwas
73 zeitgeschichtlich passt in Geschichte oder auch in Geografie, äh, da kann ich mich sehr
74 gut erinnern, wie das in Galltör war, haben wir sofort in Deutsch, in Geografie, in allen
75 Fächern das hergenommen, aber eher im Normalfall Deutsch.

76
77 I: Im ZiS aktuell gibt es ja auch Artikel für alle Fächer.

78
79 B22/2: Ich weiß, also es sind nicht nur Deutschlehrer, auch andere Lehrer haben
80 prinzipiell schon immer hinein geschmökert und das stimmt schon, dass ein Lehrer mal
81 was Interessantes gefunden haben, aber was ich so gehört habe, aber es ist vielleicht
82 mehr in der Oberstufe zu verwenden, weil wir das dann sehr oft noch umändern
83 müssen, weil es nicht einfach so sofort herausgenommen werden kann und sofort
84 bearbeitet werden, weil manches schwieriger ist.

85
86 I: Darf ich Ihnen kurz einen Artikel vorlegen? (...) Rein von der Aufmachung, vom
87 formalen Aspekt her, würden Sie Dinge ändern?

88
89 B22/2: (...) Naja (...) äh (...) Ich kann das nicht so einfach herausnehmen, der Lehrer
90 muss sich genau damit beschäftigen, ich muss alles den Kindern genau erklären, wo
91 spielt sich das ab. Weil der Artikel ist, sehe ich gerade aus Vorarlberg und Vorarlberg
92 und Wien kann ich nicht einfach so vergleichen. Und (...) uns ist das einfach zu

B22/2

93 kompliziert, weil unsere Kinder haben ja keine Ahnung über Vorarlberger Verhältnisse.
94 Also, ich möchte z.B. einen Artikel, der in Wien spielt.

95

96 I: D.h. der Anlass muss passen.

97

98 B22/2: Genau, wie z.B. die Krocha. Da hab ich einen Artikel gelesen und sofort das raus
99 kopiert und die Kinder waren begeistert, dass die Presse über sie selbst so berichtet.
100 Sie müssen was damit anfangen können.

101

102 I: Sie bekommen ZiS aktuell zugeschickt. Schauen Sie sich den Behelf dann immer an,
103 welche Artikel darin vorkommen?

104

105 B22/2: Ja, also ich schau es mir an und denke mir, ja das passt jetzt gut dazu, das
106 könnte ich nehmen, geht aber nicht in jedem Fach, in Werken und Geschichte habe ich
107 eben noch nichts verwendet. Ich bekomme es erst seit Herbst.

108

109 I: Und wo befindet sich der Unterrichtsbehelf?

110

111 B22/2: Im Lehrerzimmer liegt es auf, die Kollegen legen es auf, alle können es
112 verwenden, es steht in einem Regal.

113

114 I: Und die Schüler?

115

116 B22/2: Da kopiert man dann etwas heraus oder kürzt es und so, wir verwenden sie
117 Arbeitsaufgaben oder es wird eben nur was vorgelesen, man sucht sich halt das für sich
118 heraus. Aber so gut das alles ist, aber irgendwann sagt man sich, ich kann nicht alles
119 verwenden. Es ist wirklich (...) Es hapert an der Zeit.

120

121 I: Und Stichwort Medienpädagogik, also Zeitungslesen als Medienpädagogik, inwiefern
122 finden sie das unterstützend das ZiS Projekt allgemein?

123

124 B22/2: Also ich finde es ganz, ganz toll, also was ich auf jeden Fall gemerkt habe, in den
125 Klassen wo ich schon mitgearbeitet habe oder jetzt, wo ich selbstständig arbeite mit der
126 Klasse, sie haben einen ganz, einen anderen Zugang zu Medien, zum Beispiel haben
127 sie auch erfahren, dass man auch im Internet Zeitung lesen kann und ich hab ihnen
128 dann Arbeitsaufgaben gegeben und sie mussten nachschauen und sie haben das dann
129 angenommen und erfahren, dass sie, wenn sie sich die Zeitung nicht kaufen wollen,
130 dass sie sie im Internet lesen können. Das hat auf alle Fälle was gebracht und was wir
131 machen, sie wissen, sie bekommen von mir immer wieder Aufgaben, z.B. muss immer
132 jemand am Freitag über das aktuelle Geschehen in der letzten Woche berichten, also
133 einige Sätze raus suchen, also, was tut sich weltweit, was schreiben die Zeitungen
134 dazu. Und das können sie jetzt, sich Kommentare heraussuchen oder sich Wichtiges
135 heraussuchen und seit dem ZiS Projekt haben sie sich sehr geändert und wissen jetzt,
136 wie das geht und können das auch und finden nur die Zeitgeschichte in den Medien

137

138 I: Wo haben Sie Ihr Wissen zu Zeitungen erworben?

139
140 B22/2: Ich habe ZiS -Seminare gemacht.

141
142 I: Und in ihrer Grundausbildung zu Lehrerin? Also in Ihrer Lehramtsausbildung?

143
144 B22/2: Da hat es das bei uns noch überhaupt nicht gegeben, nicht einmal irgendwie,
145 weil das war vor 34 Jahren, also nicht einmal irgendetwas (...) Also circa 10 Jahre kenn
146 ich das jetzt und ZiS- Seminare habe ich erst später gemacht. Also mein Mann hat
147 eigentlich sehr früh begonnen für die Fachmittelschule, für den Polytechnischen
148 Lehrgang diese ZiS Materialien zu verwenden und dann hab ich mir gedacht, das ist
149 sehr interessant, zuerst nur einmal partizipiert bei ihm und dann und dann hab ich mich
150 selber mal informiert. Was ich auch immer gemacht habe, die Abendseminare, die da
151 manchmal sind, das ist immer ganz interessant, da, das Wissen aufzufrischen.

152
153 I: Und (...) wenn man einem Schüler oder einer Schülerin diesen Unterrichtsbehelf, also
154 einen Artikel von diesem geben würde, wäre es ihnen klar, dass es sich hierbei um
155 einen Zeitungsartikel handelt?

156
157 B22/2: Das absolut und genau das, also, die können damit bestens arbeiten, sehen
158 sofort: Zeitungsartikel, sehen sofort: was ist da los und ich glaube, die sind auch soweit,
159 dass sie überlegen, stimmt das alles, ist das auch alles wahr. Weil auch bei der
160 Diskussion um Lehrer, haben die Schüler dann selbstständig gesagt zu mir : "Bitte, wir
161 lesen da in der „Heute“ Dinge, die überhaupt nicht stimmen können, weil bei uns in der
162 Schule sind die Lehrer ja immer da und da steht, die arbeiten nur 10 Stunden." Also sie
163 haben sofort erkannt, man darf nicht alles aus der Zeitung glauben. Und das war einfach
164 super, die Kinder sind zu mir gekommen, nicht ich! Das hat auf alle Fälle etwas
165 gebracht, dass sie sagen, man kann nicht alles glauben, man muss hinterfragen.

166
167 I: Das heißt sozusagen, wichtig finden Sie zunächst einmal die grundlegende Basis zu
168 schaffen, um mit Zeitungen umgehen zu können und dann werden die Texte je nach
169 Bedarf und Thema ausgesucht?

170
171 B22/2: Ja, ich glaube, das ist auf alle Fälle, bei allen unserem Tun, egal, welche Medien,
172 man muss vorher überlegen, was kann ich daraus brauchen und dann nachschauen,
173 denn wenn ich einen Zeitungsartikel einfach nur so lese, dann kann das so schief gehen
174 und das ist bei allen, bei jeden Film, das muss man schon immer aufbereiten, weil man
175 kennt ja die Klassen und wenn man eine Klasse nicht kennt, würde ich nicht einmal eine
176 Zeitung einfach so hineingeben. Also wir haben das absichtlich probiert (...) im Herbst,
177 dass wir die Zeitung (...) wir haben es einer anderen Dritten gegeben, weil meine Klasse
178 war auf Lehrausgang, also manche haben dann überhaupt die Zeitung dann eigentlich
179 nur zerfetzt, andere haben gesagt: „Häh, was brauche ich das? Ist eh ein Blödsinn!" und
180 da hab ich gemerkt, so geht das nicht, man muss hinarbeiten, die ersten Tage ist das
181 Arbeit und dann geht es super. Dann hat wirklich jeder täglich hineingeschaut (...)

182
183 I: Haben sie abschließend noch eine Idee, für ZiS als Verein, gäbe es von Ihrer Seite
184 aus Vorschläge zur Verbesserung?

185
186 B22/2: Na, prinzipiell, ZiS selbst finde ich so etwas von super, die Seminare, alles,
187 immer alles dabei, was man selbst brauchen kann, also besser machen kann ich gar
188 nicht sagen, für uns als Pflichtschule ist wirklich immer alles da, da ist mehr da, als wir
189 brauchen können. Es wird so viel mehr geboten, dass wir alles gar nicht ausprobieren
190 können, weil unsere Kinder brauchen viele Übungsphasen. Auch mit den Zeitungen
191 haben wir dann die Grammatik gelernt, Hauptsatz, Gliedsatz und Kinder aus der ersten
192 Leistungsstufe haben dann auch Fehler gefunden, weil die Personalform bei einem Satz
193 mit weil nicht am Ende gestanden ist, da haben sie erkannt, auch die Zeitung macht
194 Fehler. Also, man kann eigentlich eh alles machen, aber nur Texte, die ich vorbereitet
195 habe. Man muss sich wirklich vorbereiten und alles wissen. Man kann auch zum
196 Geografielehrer sagen: „Schau, ich habe da einen Text, nimmst du das?“ Das habe ich
197 auch gemacht, dass dann der Geografielehrer auch gleich mit ihnen das gemacht hat
198 und auf der Landkarte gesucht hat und so. Ich kann mir nicht vorstellen, dass das geht,
199 wenn der Lehrer sagt, so jetzt lesen wir jeden Tag die Zeitung. Ich glaube, das kann
200 dann auch schief gehen, dass die Kinder dann gar nicht mehr lesen wollen.
201
202 I: Dass es ihnen dann nicht mehr so viel Spaß macht?
203
204 B22/2: Weil sie auch gar nicht wissen, worauf sie jetzt schauen sollen, aber man muss
205 alles, glaub ich, vorbereiten!
206
207 I: Gut, für mich, ich wäre es dann, ich möchte Ihnen danken für die ausführliche-

AHS B3

1 I: Also es geht in erster Linie um ZiS aktuell, also um diesen Unterrichtsbehelf, aber
2 auch um ZiS und die Zeitungsprojekte und dann generell um Zeitunglesen in der
3 Schule. Die erste Frage, die ich hätte ist, wie sie den Unterrichtsbehelf ZiS aktuell
4 einsetzen, typischerweise?
5

6 B3: Ja, also in erster Linie immer wieder einmal um Zeitunglesen mit den Schülern auch
7 in der Unterstufe schon einmal zu üben, also zum Beispiel gezielt Informationen beim
8 Text herausnehmen, einen Text gliedern, einen Text kurz fassen. Da finde ich diese
9 Texte, die da angeboten werden, sehr gut. Sie sind gut aufbereitet mit den Fragen, die
10 es immer dazu gibt, mit den Hintergrundinformationen (...)
11

12 I: Und die Fragen verwenden Sie 1:1?
13

14 B3: Nein, nein! Fast nie, also (...) das passe ich dann immer an, oft mache ich es kürzer
15 oder nehme noch etwas dazu, je nachdem, wie es sich eben gerade anbietet. Ich hab
16 jetzt z.B. aus dem letzten ZiS aktuell eine Schularbeit gemacht, da war ein Artikel
17 darüber, ob Wildtiere in Österreich (...) ja, frei leben dürfen sollen oder nicht und dazu
18 habe ich eben eine mehrgliedrige Schularbeit gemacht in der 3.Klasse und einen
19 Leserbrief schreiben lassen (..) in einem der letzten Behelf war da eine ziemlich
20 ausführliche Sammlung von Leserbriefen. Was macht einen Leserbrief aus, usw. Das
21 habe ich vorher vorbereitet und geübt und dann auch mit einem ZiS- Text (...)
22

23 I: Das heißt sozusagen, das Aktuelle und was, was man sowieso vor hatte und man
24 schaut dann, ob das jeweilige passt?
25

26 B3: Ja, und so besonders praktisch finde ich eben, dass es verschiedene Zeitungen
27 sind aus denen die Artikel genommen werden, so dass ich eben auch (...) ja, also, dass
28 eben nicht alle zu kompliziert sind, dass ich auch etwas finde für die Unterstufe.
29

30 I: Finden Sie sowohl für die Unterstufe als auch für die Oberstufe Material?
31

32 B3: Ja, ja, ja, genau und ich erspare mir eben das Suchen und das (...) Lesen von
33 mehreren Zeitungen.
34

35 I: Und Sie sind Kontaktlehrerin von ZiS?
36

37 B3: Ja, mit einer anderen Kollegin gemeinsam, also wir machen das zu zweit, da wir
38 über zehn Deutschlehrer haben, vierzehn Deutschlehrer oder so sind wir, da haben wir
39 ein zweites, da kriegen wir immer zwei Exemplare.
40

41 I: Und das kommt dann? Also, wissen das die anderen Lehrer?
42

43 B3: Nein, also da gibt es ja immer hinten in diesem Deckel, sozusagen, also den
44 schneide ich ab und hänge ihn an die Informationstafel und das Inhaltsverzeichnis
45 kopiere ich und teile es aus, zwar nicht allen, aber zumindest denen, von denen ich
46 weiß, das interessiert sie und darauf warten sie schon und dann, wenn ich sehe, es ist

AHS B3

47 besonders viel Biologie, oder so, dann gebe ich noch zwei, drei Biologielehrern z.B.
48 noch das Inhaltsverzeichnis hinein. Damit die schon einmal sehen, was gibt es Neues
49 im ZiS.

50

51 I: Und das wird auch genutzt von ihnen?

52

53 B3: Ja, also wir haben so einen Platz, wo diese aktuellen Zusendungen eben zu finden
54 sind, dort liegt das dann einige Wochen, meistens bis das Neue kommt und dann lege
55 ich es rauf in die Bibliothek. Manchmal braucht man ja auch etwas von früher oder so
56 (...)

57

58 I: Und in der Bibliothek, die ist zugänglich für Lehrer und für Schüler?

59

60 B3: Ja, also zu bestimmten Stunden, also die Schüler können zu vorgeschriebenen
61 Zeiten hinein.

62

63 I: Zu den Lehrern: Gibt es Fächer, die sozusagen vorzugsweise zu ZiS aktuell greifen?

64

65 B3: Also, wenn ich, also heuer, wir haben eine neue Physikkollegin und die spricht mich
66 immer wieder an, eben auf die naturwissenschaftlichen Artikel, das war bis jetzt
67 eigentlich noch nicht. Regelmäßig Religion (...) und Deutsch, Und, aja, doch (.)
68 Sprachen, die sind auch recht glücklich darüber, es sind ja auch französische,
69 italienische usw., oja, die auch.

70

71 I: Und andere Naturwissenschaften wie Mathematik, Chemie?

72

73 B3: Eher wenig!

74

75 I: Und lesen im Allgemeinen in naturwissenschaftlichen Fächern? Weil Lesen ist ja im
76 Prinzip ein Grundsatzterlass.

77

78 B3: Ja, überhaupt! Das ist immer noch beim Deutschlehrer, auch bei uns, wenn wir
79 konkrete Diskussionen haben oder wenn Schüler nicht lesen können, dann wird in erster
80 Linie geschaut, wer die in Deutsch hat. Viele können sich z.B. nicht ausdrücken, die
81 können nicht formulieren, sie können keine Berichte schreiben, eben auch in
82 naturwissenschaftlichen Fächern nach Experimenten oder so und da ist es so, wie
83 früher der Lateinlehrer gesagt hat, die Schüler können nicht unterscheiden zwischen
84 einem Fürwort und einem Vorwort, wieso lernen sie das nicht in Deutsch. Also das wird
85 jetzt weniger vorgeworfen, aber Berichte und so, also wenn sie einen Versuch machen
86 und danach einen Bericht schreiben sollen, da höre ich dann schon oft, dass sie das
87 nicht können. Also die Kollegen haben oft noch das Gefühl, das ist nicht meine Arbeit,
88 also das sollen sie schon in Deutsch üben.

89

90 I: Und sie haben ZiS- Seminare besucht?

91

92 B3: Ja, das Grundseminar und Spezialseminare.

93

94 I: Und im Kontext "Zeitung lesen in der Schule", haben Sie da auch andere Seminare
95 besucht?

96

97 B3: Gerade zum Thema "Zeitung lesen" fällt mir jetzt keines ein, das ich besucht hätte.
98 ZiS online interessiert mich auch sehr, ich hab auch Laptop-Klassen, da hab ich einen
99 Online-Zeitungsvergleich gehabt, wunderbar auch von ZiS. Heuer hat es gegeben
100 "Journalismus ade" oder so, da war der Prof. X auch, aber das war eher ein
101 schwächeres Seminar, da war wenig Praxisbezug. Aber gerade zur Sprache und zu den
102 Textsorten habe ich ein Seminar gemacht und das war dann auch für die Praxis direkt
103 anwendbar.

104

105 I: Haben Sie auf der Universität etwas zu Zeitung lesen im Deutschunterricht belegt?

106

107 B3: Nein, da hat es nichts gegeben! Also da hat es nur Dinge gegeben, die im Rahmen
108 der allgemeinen Didaktikvorlesungen waren, aber so wie jetzt, seit der Pisa-Studie hat
109 sich das stark verändert, aber vorher war da wenig! Selbst zur Lesedidaktik (...)

110

111 I: Und wenn man Zeitung lesen im Kontext der Medienpädagogik sieht, welchen
112 Stellenwert, denken Sie, nimmt das ein? Wie wichtig ist Zeitunglesen oder Zeitung lesen
113 lernen?

114

115 B3:Also ich finde es sehr wichtig! Ich glaube auch für die Entwicklung eines politischen
116 Bewusstseins, da gehört die Zeitung einfach unbedingt dazu. Es ist ein Medium, um das
117 man nicht herum kommt, es ist, ich weiß nicht, ob man sagen kann, es ist wichtiger als
118 die Beschäftigung mit der klassischen Literatur, halt ich für genauso wichtig, aber ich
119 möchte es nicht missen. Mir fällt nur auf, dass z.B. also ich fange meist erst in der
120 Dritten an, also gezielt ein Projekt zu machen, weil in den kleineren Klassen sind sie mit
121 dem Papier, mit der Verwaltung usw. überfordert. Ab der dritten geht es gut, da mache
122 ich es dann jährlich. (..) Also anfangen tue ich immer mit dem Kurier, ich bin eh nicht
123 sehr glücklich darüber, aber Standard oder Presse ist zu schwer und Krone möchte ich
124 nicht, also, daher, es gibt ja auch dann den Kinderkurier, da war ich dann auch in der
125 Redaktion und so. Viele argumentieren dann auch, bei uns zu Hause gibt es die Kronen
126 Zeitung, weil da ist das Format so angenehm, da muss man langsam halt darauf
127 hinweisen, dass das nicht das wichtigste ist.

128

129 I: Das heißt, Zeitungsprojekte werden auch nur im Deutschunterricht durchgeführt?

130

131 B3: Bei uns, meines Wissens nach, ja, also fächerübergreifend, es hängen sich dann
132 manche gerne an, jetzt z.B. als die Geografiekollegin gesehen hat, dass der Kurier in
133 der Klasse ist, hat sie gesagt, dass das gut ist, weil jetzt macht sie gleich ein bisschen
134 Berufsorientierung und Stellenmarkt, also so etwas gibt es dann schon! Ich weiß auch
135 von einer Geografiekollegin, die liest gerne die Wiener Zeitung in der Oberstufe, um da
136 auch (...) diese (...) Art Beilagen mit ihnen zu machen, also Wirtschaftskunde und
137 so...ein bisschen schon, das kommt auch vor.

138

AHS B3

139 I: Grundsätzlich im Team?
140

141 B3: Also so konzipiert weniger, das wird eher vom Deutschlehrer gemacht!
142

143 I: Und vom Format her, gibt es formal irgendetwas zu sagen? Wissen die Schüler, dass
144 sie es mit einem Zeitungsartikel zu tun haben?
145

146 B3: Jaja, also erstens weise ich daraufhin, zweitens ist es aber auch immer angegeben,
147 nein, also, wenn ich selber aus Zeitungen kopiere, schaut das auch nicht so viel anders
148 aus, außer vielleicht der Kopf oder so, aber das wissen sie schon!
149

150 I: Und vom Format her?
151

152 B3: Passt es gut, manchmal ist es sehr klein kopiert, aber es geht!
153

154 I: Und die Fragen?
155

156 B3: Eine selektive Auswahl, weil manchmal ist es auch einfach zu viel zu einem Text!
157 Man hat ja auch immer andere Bücher und Lektüre usw. die ich einsetzen möchte.
158

159 I: Und abschließend, wenn ich Sie so fragen darf, hätten sie noch Wünsche für die
160 Zukunft an ZiS?
161

162 B3: Nein, ich bin da sehr zufrieden, mir gefällt das wirklich gut, es ist auch anwendbar,
163 ja, es ist in Ordnung! Es gibt auch, wenn ich anrufe, weil irgendetwas mit der Zustellung
164 nicht gepasst hat oder so, die sind dann immer sehr freundlich, da passt alles einfach!
165

166 I: Gut, dann drehe ich einmal ab (...)
167

AHS B23

1 I: Ganz am Anfang möchte ich Sie fragen, wie Sie ZiS aktuell, also den
2 Unterrichtsbehelf, bzw. Materialien von ZiS generell, einsetzen, also gibt es da typische
3 (...) eine typische Weise gibt?
4

5 B23: Also, ich unterrichte eigentlich Deutsch und Geschichte mit ZiS (...) hie und da (...)
6 und verwende vor allem Tageszeitungen, also die jetzt verschickt werden und da nehme
7 ich eigentlich bis auf zwei Mal und ich mach das jetzt schon lange - immer den Kurier,
8 weil er meiner Meinung nach für die Unterstufe 3./4. Klasse und Oberstufe 5./6. Klasse
9 eventuell am besten geeignet ist vom Niveau her.(...) Alle anderen Möglichkeiten von
10 ZiS, gebe ich zu, hab ich bisher nicht in Anspruch genommen, weil ich sonst überfordert
11 wäre mit der Organisation und mit allem anderen, das ja zusätzlich anfällt.
12

13 I: Das heißt Sie lesen dann in dieser Zeit ständig die Zeitung?
14

15 B23: Ich lese es und ich bin von der ersten bis zur achten Klasse eingesetzt und ich
16 nehme es, ich gebe es an, also z.B. also jetzt bin ich im Zeitungsprojekt für die fünfte
17 Klasse, aber ich lese nicht jede Stunde die Zeitung, sondern das ist vielleicht einmal in
18 der Woche oder einen Ausschnitt, dann nehme ich es in die 4. Klasse und mach (...)
19 jetzt hat sich das wunderbar ergeben, das Jahr 1989 (...) war sehr gut im Kurier
20 dokumentiert und dann lesen wir das. Und dann gehe ich in die 7. Klasse und nehme es
21 mit und da ist dann ein Artikel über Schizophrenie drinnen und den lesen wir durch. Also
22 ich gehe dann eigentlich quer durch die Klassen und verwende es dann
23 ausschnittsweise, was ich brauche.
24

25 I: Das heißt ZiS aktuell verwenden Sie gar nicht?
26

27 B23: Nein
28

29 I: Bekommen Sie den Unterrichtsbehelf?
30

31 B23: Dieses Buch? Nein, das habe ich nicht bekommen! Aber ich habe es auch nicht
32 angefordert!
33

34 I: Das bekommt man, wenn man ZiS- Kontaktlehrerin ist.
35

36 B23: Ich glaub nicht, dass ich die Kontaktlehrerin bin, wir sind mehrere Lehrerinnen, die
37 das verwenden und ich glaube, ich wurde nur von der Direktion gebeten, das zu tun,
38 weil ich bei solchen Sonderaktionen immer am wenigsten meckere, dass das eine
39 zusätzliche Arbeit ist.
40

41 I: Okay, verstehe! Also, Sie wissen gar nicht, ob das in der Schule irgendwo aufliegt?
42 Sie kennen es gar nicht?
43

44 B23: Ich kenne es nicht, aber das kann auch an mir liegen!
45

46 I: Und wenn ich Sie allgemein zu Zeitunglesen in der Schule frage, Sie haben ja gesagt,

47 sie lesen auch im Geschichteunterricht, aber andere Lehrer, gerade auch nicht in
48 Deutsch, wissen Sie, ob diese es auch verwenden?

49
50 B23: Höchstens Historiker, aber ich glaube nicht, dass sie es schon in Anspruch
51 genommen haben. Für mich ist es ein Anliegen ein waches, demokratisches Interesse
52 zu fördern und das fördert man meiner Meinung nach mit Tageszeitungen, indem man
53 einfach auch nur durchblättert oder nur rangehe und Zeitung durchblättern lasse und
54 zeige, wo kann ich mir schnell einen Überblick verschaffen, wo bleibe ich dann hängen
55 und das dann als Ansatzpunkt für eine Diskussion zu einem Thema. Jetzt zum Beispiel
56 dieser Flugzeugsabsturz

57
58 I: Haben Sie Seminare von ZiS besucht?

59
60 B23: Nein.

61
62 I: Und sonst in Bezug auf Zeitungsdidaktik, eventuell in der Ausbildung noch?

63
64 B23: Nein, auch nicht in der Ausbildung, vor 40 Jahren war das noch nicht üblich, das
65 habe ich mir selbst erlernt, ich glaube schon, ich besuche laufend Seminare, auch in
66 meiner Freizeit, ich bin auch Psychotherapeutin und auch Politische Bildung und da sind
67 ja historische Ereignisse und ihre Bewertung und Rezeption immer wieder Thema, aber
68 nie speziell.

69
70 I: Und wenn Sie Zeitunglesen im Kontext von Medienpädagogik betrachten, welchen
71 Stellenwert nimmt das für Sie ein?

72
73 B23: (...) Also, wenn ich Medien, dann ist es für mich der Kernpunkt, weil ich als
74 Lesender mehr Möglichkeiten habe reflektierend zu sein, als Hörender und Sehender.
75 Als Philosophin habe ich auch stärker den Anspruch, Neuigkeiten nicht nur manifest,
76 was man geboten bekommt, zu betrachten, sondern latent, also was dahintersteckt und
77 reflektierend damit umzugehen. Daher hat das geschriebene Wort gegenüber dem
78 Gesehenem und Gehörtem auf jeden Fall Priorität, weil die Möglichkeit da ist, das eigene
79 Tempo anzuwenden! Das heißt, ich kann nicht abdrehen bei einer Fernsehsendung
80 oder Radiosendung, ein bisschen nachdenken und dann dort, wo ich aufgehört habe,
81 wieder ansetzen, sondern muss es in dem Tempo, in dem es geboten wird, aufnehmen.
82 Beim Zeitunglesen, wenn wir also in dieser aktuellen Medienlandschaft sind, habe ich
83 noch immer die Möglichkeit "Stop" zu sagen und dann hab ich die Möglichkeit von einer
84 Zeitung auf die andere zu springen und vergleiche, ja (..)

85
86 I: Machen Sie das? Zeitungsvergleiche?

87
88 B23: Habe ich bisher nicht gemacht, weil welche zwei Zeitungen wären hier an dieser
89 Schule möglich? Es ist nach wie vor der Kurier, Presse oder Standard, vielleicht die
90 Kleine Zeitung, aber die ist irgendwie weiter weg, aber nicht die Kronen Zeitung! Das
91 heißt, wenn ich Presse lese, kann ich das nur mit ganz Begabten in der 7./8. vorstellen,
92 weil das Niveau einfach so ist. Der Vergleich ist also etwas, das ich pflege.

AHS B23

93
94 I: Sie nehmen Zeitungen auch in Geschichte. Jetzt allgemein Lesen bzw. natürlich auch
95 Zeitunglesen im Speziellen, ist da der Deutschlehrer auch noch zuständig?
96

97 B23: Ja, also Bücher gelesen werden im Deutschunterricht als Element des Unterrichts
98 und in anderen Fächern, aber sonst, nicht als Spezifikum. Was ich jetzt in den letzten
99 Jahren mache, wenn ich etwas Interessantes gefunden habe, jetzt z.B. für die
100 Kunsterziehung, wenn ich was gefunden hab (...), dann nehme ich diese Seite aus der
101 Zeitung raus und stecke sie ins Postfach oder sage das, kommt aber selten vor und (...)
102 ja (...) ich bin ein Lehrer, der eher spontan Aktuelles miteinbeziehen möchte und es
103 auch tue, vielleicht nicht so strukturiert, aber eben Gegensatzbezüge.
104

105 I: Ich möchte Ihnen jetzt dennoch das ZiS aktuell vorstellen, weil Sie es nicht kennen
106 und ZiS aktuell bekommt man als Kontaktlehrer zugeschickt, nur weil Sie mir gesagt
107 haben, dass Sie gerne Artikel auswählen, hier sind Artikel drinnen, schön
108 aufgeschlüsselt nach Fächern, es gibt für die jeweiligen Fächer eben Zeitungsartikel.
109

110 B23: Vielleicht muss man insgesamt etwas zu den Aktionen sagen. Also ich find die
111 Aktionen erst einmal fantastisch, dass diese Möglichkeit geboten wird, dass man gratis
112 die Zeitung lesen kann. Allerdings gibt es - je älter ich werde - desto mehr Aktionen in
113 der Schule und man kommt eigentlich nicht mehr zurecht, wenn man alle Sachen
114 versucht zu integrieren. Ich denke, das Schwierigste heute ist der Selektionsprozess,
115 also zu entscheiden, es ist eine formale Überforderung. Man soll so viel sein und bieten,
116 wir müssen ja auch unserem allgemeinen Bildungsauftrag nachkommen.
117

118 I: Gut, dann danke ich Ihnen ganz herzlich, weil im Grunde sind wir fertig (...)
119

AHS B21

1 I: Ähm, bei dem Interview geht es um ZiS, also um ZiS aktuell, den Unterrichtsbehelf,
2 aber auch um ZiS, um die Projekte und am Anfang möchte ich Sie fragen, wie Sie
3 diesen Unterrichtsbehelf einsetzen? Gibt es eine typische Weise, wie Sie den einsetzen
4 im Unterricht?

5
6 B21: Ich habe schon mehrere Artikel eben verwendet für den Unterricht selber, aber
7 auch bei der Matura z. B. als Vorlage, als Textimpuls z. B. (..) und habe dann auch
8 Anregungen weitergegeben an Kollegen, weil es ZiS nicht unbedingt allzu bekannt ist
9 bei allen Leuten an unsere Schule. Ich würde sagen in Deutsch machen das vielleicht
10 von 20 Germanisten vier, fünf, die mit ZiS regelmäßig was tun (..) bzw. dann regelmäßig
11 auch Zeitungen bestellen, also das ZiS Projekt.

12
13 I: Und setzen Sie ZiS aktuell auch im Zuge des Projektes ein?

14
15 B21: Jaja, ich suche mir manchmal auch aus alten Exemplaren zu bestimmten Themen
16 oder Anlässe heraus und z.B. heuer nicht, weil ich einfach die Klassen nicht gehabt
17 habe, wo ich es machen hätte können, also vom Thema her und auch vom Interesse
18 der Schüler.

19
20 I: Und Sie sind der einzige Kontaktlehrer?

21
22 B21: Ich bin der einzige Kontaktlehrer in unserer Schule.

23
24 I: Und Sie erhalten auch ZiS aktuell?

25
26 B21: Ich bekomme es regelmäßig und leite es meistens dann auch weiter, also ich gebe
27 es meistens an einen Geografiekollegen weiter, der interessiert ist und ich stelle die
28 abgelegten Exemplare dann in unseren Germanistenkasten hinein und wenn dann wer
29 will, da kann sich jeder bedienen und alle haben Zugriff drauf.

30
31 I: Und abgesehen von dem Geografiekollegen?

32
33 B21: Na, Religion ist noch fallweise, wird noch beansprucht und Fremdsprache dann
34 eigentlich eher weniger.

35
36 I: Und naturwissenschaftliche Fächer?

37
38 B21: Auch nicht, vielleicht wissen die das aber auch weniger. Man müsste, glaube ich,
39 das ganze ZiS nicht auf eine Person konzentrieren, sondern man müsste mehrere
40 Exemplare an die Kollegen verteilen in den diversen Fächern.

41
42 I: Das heißt von ZiS aus mehr auf Lehrer zugehen?

43
44 B21: Ja, weil wir sind mehr als 100 Lehrer und Lehrerinnen und da ist die Qualifikation
45 einfach schlecht, weil ich kann es den Germanisten nahe bringen, aber Spanisch,
46 Englisch, Französisch, Philosophie ist einfach, ich kann nicht alle anreden, das geht nun

AHS B21

47 mal nicht (...) ich würde fast sagen, dass für jeden Hauptgegenstand, also für die
48 sogenannten, eine Kontaktperson, also dass man sich eine Kontaktperson aussucht.

49
50 I: Und ihren Erfahrungen nach, wird in den einzelnen Fächern, jetzt abgesehen von
51 Deutsch, gelesen, jetzt ganz generell und Zeitungsartikel im Speziellen, also ich nehme
52 jetzt Bezug auf diesen Grundsatzterlass, also Lesen in allen Fächern?!

53
54 B21: Eher nicht. Ich glaub in Deutsch ja, auf alle Fälle. In anderen Gegenständen
55 glaube ich nicht, weiß ich nichts, schwer zu sagen, eigentlich. Also jetzt in Französisch
56 oder so, also französische Tageszeitungen, aber so als Grundrechtsprinzip glaube ich
57 das nicht, das hat noch eher der Deutschlehrer über. Ist zu wenig durchgedrungen,
58 glaube ich.

59
60 I: Und wenn Sie das Zeitungsprojekt machen, wie organisieren Sie das? Haben Sie eine
61 typische Vorgehensweise?

62
63 B21: Na prinzipiell einmal, zuerst lasse ich sie frei lesen, damit sie wissen, wie Zeitung,
64 also was steht drinnen, was findet man und dann habe ich noch verschiedene Projekte,
65 die habe ich selber konzipiert, also z. B. die Werbemethoden in der Zeitung untersuchen
66 oder z.B. Überschriften bewerten, ob sie aufreißerisch sind oder informativ oder lässt
67 sich eine Linie festlegen beim Blatt und dann gewichten, also welchen Teil nimmt Politik
68 ein, Sport, Lokales, usw.

69
70 I: Und wo haben Sie das gelernt?

71
72 B21: Na, das habe ich mir selbst beigebracht und ein bisschen Sekundärliteratur.

73
74 I: ZiS-Seminare haben Sie nicht besucht?

75
76 B21: Ich habe mich ein paar Mal angemeldet, bin aber immer abgelehnt worden und
77 dann habe ich es aufgegeben, also nicht aufgegeben, aber dann habe ich keine Zeit
78 mehr gehabt, weil ich oft auf Skikurs mitgefahren bin oder Schullandwoche und zu oft
79 möchte ich nicht weg sein, weil dann fehlt man ja im Unterricht, vor allem in der
80 Unterstufe will ich das nicht.

81
82 I: Und wurde Zeitunglesen schon thematisiert während Ihres Studiums?

83
84 B21: Ich habe in Graz studiert und habe auch das Probejahr in Graz gemacht und da
85 wurde schon darauf Wert gelegt, Zeitung zu lesen.

86
87 I: Im Probejahr meinen Sie jetzt?

88
89 B21: Ja, im Probejahr.

90
91 I: Im Studium direkt?

92

AHS B21

93 B21: Nein, das war kein Thema, kaum didaktische Ausbildung, total realitätsfern.
94

95 I: Wenn Sie sich diesen Artikel einmal anschauen würden, also vom formalen Aspekt
96 her, wie finden Sie den? Ob die Schüler vielleicht auch wissen, dass es sich um eine
97 Zeitung handelt, wenn sie das bekommen.
98

99 B21: Wenn ich so etwas kopiert habe, wissen es die Schüler schon! Die wollen ja
100 wissen dann, ist es aus dem Standard oder aus der Presse oder dem Kurier, das ist
101 kein Problem.
102

103 I: Machen Sie diese Artikel nach dem Zeitungsprojekt oder auch davor?
104

105 B21: Oft mache ich das Zeitungsprojekt selbst mit Artikel aus ZiS aktuell, ohne noch
106 einer zusätzlichen eigenen Zeitung als Grundlage, einfach als Themenanreiz. Drogen,
107 Alkohol und Jugendliche war auch eine Serie drinnen. Also für mich ist es eher eine
108 Zeitung für Themenprojekte, z. B. wenn ich sehe, dass es etwas aus dem Buch gibt und
109 dann schau ich, ob auch im ZiS etwas dazu zu verwenden ist.
110

111 I: Und benützen Sie die Arbeitsaufträge?
112

113 B21: Zum Teil benütze ich die Arbeitsaufträge, manchmal, wenn sie nicht zu aufwendig
114 sind, verwende ich sie, sonst kupfere ich sie selber zusammen, aber prinzipiell finde ich,
115 dass sie, sie sind eine gute Anregung, um eben ein Thema zu formulieren, aber ich
116 übernehme sie selten Wort für Wort, sondern eher als Anregung, als Impuls.
117

118 I: Und sie lesen sich den Artikel durch und entscheiden dann, ob es adäquat für die
119 Jahrgangsstufe ist?
120

121 B21: Genau, ich lese mir zuerst immer das Inhaltsverzeichnis durch und schaue auch,
122 ob etwas für Religion usw. drin ist und entscheide es dann, ob etwas drinnen ist oder
123 nicht. Aber ich habe viele Exemplare gesammelt im Kasten hinten, weil man kann ja
124 auch etwas nehmen, was schon länger zurückliegt, denke ich mir.
125

126 I: Und die Schüler, kommen diese z.B. mit der Schriftgröße oder dem Format von ZiS
127 aktuell zurecht?
128

129 B21: In der 4. Klasse sicher und zuvor mache ich das Projekt nicht, meistens nehme ich
130 den Kurier, weil der ist großgeschrieben und hat viele Bilder und in der 7./8. Klasse
131 Presse oder Standard.
132

133 I: Kennen Sie die anderen Materialien von ZiS?
134

135 B21: Ja, einige liegen auch hinten, aber ich hab mir die Namen jetzt nicht gemerkt, aber
136 ich hab mir die privat vor ein, zwei vor Jahren gekauft, so über Zeitungsproduktion und
137 so.
138

AHS B21

139 I: Und sie haben Latein als Zweifach, verwenden Sie da ZiS aktuell?
140

141 B21: Nein, für Latein nicht, außer, also wenn nur dann, wenn es auf Latein Bezug nimmt
142 und im Kurier waren früher am Dienstag immer lateinische Rätsel oder Texte oder
143 Collagen über Fremdworte, Reflexionen, aber sonst eher nicht.
144

145 I: Und warum würden Sie sagen lesen Sie Zeitung mit den SchülerInnen?
146

147 B21: Ja, weil einfach (...) ich es für notwendig erachte kritisch eine Zeitung zu lesen,
148 damit ich auch den Aufbau genau kenne, also einfach kritisch Zeitung lesen lernen, also
149 Erziehung, also wenn es zuhause herumliegt, dass sie vielleicht angeregt werden ab
150 und zu einen Blick hinein zu machen, abgesehen von Sport und Fernsehprogramm.
151

152 I: Und welchen Stellenwert nimmt die Zeitung lesen im Kontext von Medienpädagogik
153 generell ein?
154

155 B21: Also für mich ist es sehr hoch eigentlich, also, ich persönlich lese ständig ein, zwei
156 Zeitungen am Tag und bringe den Schülern dann oft auch eine Zeitung mit, wenn ich sie
157 gelesen habe, auch Spektrum oder so. Ich habe interessierte Schüler in den 7./8.
158 Klassen, dann lesen wir uns es durch oder sie lesen es alleine, wie sie wollen, es soll
159 kein Zwang werden. Also der Spaß soll in Vordergrund stehen, heuer haben wir z.B. in
160 der 4.ten Nonsenses - Collagen gemacht, das hat ihnen total gefallen, es war ein totaler
161 kreativer Prozess, es war witzig, aber sie mussten lesen und selektieren und konnten
162 kreativ sein und suchen und schauen ob das Bild dazu passt und so.
163

164 I: Hätten Sie Wünsche oder Verbesserungsvorschläge an ZiS?
165

166 B21: Gut wäre es, wenn ZiS präsenter wäre, auch die Zeitungen, also wenn man
167 manchmal Zeitungen dem Lehrerkollegium gratis zukommen lassen würde. Weil man
168 liest zwar zuhause, aber wenn es aufliegt, dann könnte man auch in bestimmte
169 Zeitschriften hineinschmökern und schauen, ob man etwas für seinen Unterricht findet.
170 Also z.B. Wirtschaftsblatt oder Format, also einfach die angebotenen Blätter manchmal
171 kommen lassen und im Lehrerzimmer verteilen, weil wenn nichts aufliegt, dann schaut
172 niemand hinein.
173

174 I: Also ein Stück weit auf die Lehrer zugehen?
175

176 B21: Genau!
177

178 I: Gut, ich bin es dann (...)

AHS B18

1 I: Also die erste Frage, die ich habe ist ganz generell zu ZiS aktuell: Wie wird das
2 eingesetzt im Unterricht, typischerweise?
3

4 B18: Ich verwende es hauptsächlich, um mit den Schülern Artikel daraus zu lesen, sie
5 dann zu bearbeiten, sowohl mündlich als auch schriftlich und aber auch für
6 Schularbeiten, dass ich mir die Artikel raus kopiere und sie dann in die Schularbeit
7 einbaue als Impulstext, um Texte zusammenzufassen, um ausgehend von diesen
8 Texten Fragestellungen zu bearbeiten.
9

10 I: Haben Sie es auch schon mal bei der Matura verwendet?
11

12 B18: Ich hab es bis jetzt noch nie verwendet, aber ich hatte schon zuvor Artikel
13 gefunden und ich war nicht auf der Suche, aber es ist die erste Anlaufstelle, wenn ich
14 etwas brauche.
15

16 I: Und wie passt der Artikel dann in Ihren Unterricht?
17

18 B18: Er kostet einfach immens viel Zeit, aber auch von der Thematik. Also wenn ich zu
19 einem bestimmten Thema arbeite, dann forste ich ganz konkret durch, denn ich habe ja
20 alle gesammelt bzw. wenn ich die Ausgabe neu bekomme, schaue ich es mir immer
21 durch und kopiere dann die Sachen heraus, die zu einem bestimmten Thema passen
22 passt mir vor allem auch oft vom Schwierigkeitsgrad her und von der Länge, weil das ist
23 ja in Zeitungen schwierig zu finden, denn Zeitungen zu durchforsten könnten. Zum
24 Beispiel einmal habe ich etwas über mittelhochdeutsche Lyrik gefunden, was man ja in
25 der aktuellen Zeitung oft sehr schwer findet, wenn man es braucht. Und das kopiere ich
26 mir dann raus und gebe es sofort zu meinen Unterlagen über das Mittelalter dazu, um
27 es dann später zu verwenden, also gleich vorweg einordnen. Weil viele Artikel sind ja
28 auch zeitlos und das finde ich auch gut, dass nicht nur aktuelle Artikel reingenommen
29 werden, sondern dass es auch zeitlose Artikel gibt!
30

31 I: Wo werden bei Ihnen die Exemplare aufbewahrt?
32

33 B18: Im Konferenzzimmer werden sie aufbewahrt, um den Kollegen die Exemplare
34 zugänglich zu machen, aber wenn ich etwas finde für Deutsch konkret, also das zu mir
35 passt, dann bewahre ich es bei mir zuhause auf.
36

37 I: Greifen die Kollegen auf ZiS aktuell zurück?
38

39 B18: Jetzt immer mehr, das ist einfach eine Sache der Werbung und des Zugriffs, wenn
40 man es ihnen oft genug sagt und mit der neuen Ausgabe im Konferenzzimmer winkt,
41 schön langsam greift es bei uns und vor allem die Sprachlehrer sind halt sehr
42 interessiert, weil sie viele passende Artikel vom Thema und vom Niveau finden, was ja
43 ansonsten recht schwierig ist, denn wenn man sich z.B. eine französische Tageszeitung
44 hernimmt, dann sind da so viele Artikel über Politik und Kultur von allgemeinen
45 Interesse, die aber für die Schule unpassend und auch zu schwierig sind. Es erspart
46 enorme Zeit!

47
48 I: Und abgesehen von Deutsch und den anderen Sprachen: Gibt es da Erfahrungen, ob
49 auch andere Fächer ZiS verwenden?

50
51 B18: Also bis jetzt hält sich das eher in Grenzen, aber mir tut das eigentlich immer leid,
52 wenn ich es mir durchschaue und dann sehe in BE oder in Psychologie ist etwas
53 Interessantes, dann zeige ich es halt meiner Kollegin. Also es ist noch nicht so, dass
54 alle schon gebannt auf die neue ZiS Ausgabe warten, hier muss noch ein wenig
55 Aufklärungsarbeit geleistet werden.

56
57 I: Kennen Sie das Zeitungsprojekt von ZiS?

58
59 B18: Ich kenne es, aber ich habe es selber noch nie gemacht, allerdings die Kollegin vor
60 mir schon!

61
62 I: Und allgemein zu Zeitung lesen in der Schule. Existiert das?

63
64 B18: Ja, also ein Kollege hat das jetzt gemacht in Medienerziehung, also ein Freifach,
65 da passiert jetzt schon was. Und da bekommt der Kollege die Tageszeitungen geliefert.

66
67 I: Und in Deutsch? Wie wichtig finden Sie Zeitunglesen im Deutschunterricht?

68
69 B18: Ich würde es schon an sich wichtig finden, aber in der Praxis fehlt mir oft die Zeit
70 für ein ausführliches Projekt, denn es sind so viele andere Dinge zu machen, also auch
71 einen Block, vierzehn Tage, drei Wochen dafür zu reservieren, denn die Zeitungen
72 verfallen zu lassen, dafür wäre mir das zu schade. Also im Klassenverband fehlt mir die
73 Zeit, weil dann muss ich wieder für irgendwelche Schularbeiten vorbereiten, um dort
74 nicht schlechte Ergebnisse zu bekommen und sprachliche Dinge.

75
76 I: Wissen die Schüler, wenn sie einen Artikel von ZiS aktuell bekommen, dass es sich
77 um einen Zeitungsartikel handelt?

78
79 B18: Ja, das glaube ich schon! Also, ich setze ja Zeitungsartikel im Unterricht ein, kleine
80 Einheiten habe ich schon immer gemacht. Wir haben uns dann angeschaut, wie der
81 Aufbau ist und so, das schon, also Zeitung kennen lernen schon, also ab der 2. Klasse
82 über alle Klassen gemacht. Gerne in der 4.ten und 5.ten Klasse und in der 3. Klasse
83 haben wir oft Bericht gemacht und dann Beispiele aus der Zeitung genommen, aber
84 über das Pressewesen insgesamt eher in der 4.ten und 5.ten Klasse.

85
86 I: Und wie haben Sie das Wissen hierfür erworben?

87
88 B18: Hm, ich hatte selbst schon Unterlagen und wir haben Führungen gemacht mit den
89 Klassen und mittels Literatur, meist über das Internet.

90
91 I: Und von der Universität her, gab es in der Ausbildung Möglichkeiten? Oder
92 zusätzliche Seminare?

93

94 B18: Also ausbildungstechnisch überhaupt nichts, im Studium ist das überhaupt
95 ausgeklammert worden. Und sonst hab ich eigentlich auch keine Seminare gemacht.
96 Also im Grunde wäre es nicht schlecht, wenn man es in die Ausbildung schon
97 hineinnehmen würde, denn es ist ja ein wichtiger Teil der Sprache, die uns tagtäglich
98 begegnet und überflutet und wenn man schaut, das Erste auf das die Schüler in der
99 Früh greifen ist das "Heute" und da werden sie eigentlich ungebremst damit konfrontiert
100 und wenn man das nicht bespricht im Unterricht, dann schärft sich meiner Meinung nach
101 nicht der Blick für kritischen Umgang mit Medien. Also ich finde es im Unterricht wichtig
102 und ich finde auch, dass man in der Ausbildung darauf eingehen könnte.

103

104 I: Finden Sie, dass der Deutschunterricht für das Erlernen von einem kritischen Umgang
105 mit Zeitungen zuständig ist oder sollen da auch die anderen Fächer ihren Beitrag
106 leisten?

107

108 B18: Nicht zwangsläufig, ich meine, es ist klar, es ist ähnlich, wie mit der
109 Lesekompetenz generell, auch der Leseunterricht findet ja nicht nur im Sprachunterricht
110 statt, sollte zumindest nicht, aber leider ist es so, dass das Lesen in der Praxis meistens
111 abgegeben wird an die Deutschlehrer, wobei die Kompetenz Lesen in allen anderen
112 Fächern mindestens genauso wichtig ist.

113

114 I: Haben Sie hier Erfahrungen?

115

116 B18: Ja, die habe ich sehr wohl, also, es geht da ja auch immer um Lesescreening und
117 so und hier wird gar nicht diskutiert, ob jemand anderer als das Fach Deutsch das
118 macht, also das wird abgegeben. Grundsatzterlass ignoriert sozusagen. Lesekompetenz
119 ist gleich, auch im Lehrkörper eigentlich, ist gleich Deutschlehrer. Find ich aber nicht in
120 Ordnung, also natürlich ist es klar, man hat einen direkteren Zugang, wenn man
121 Deutsch unterrichtet und man hat natürlich auch oft mehr Stunden in der Woche, also
122 andere Fächer haben einfach auch weniger Zeit, aber einfach nur, dass man den
123 Schülern das Gefühl gibt, dass es auch in anderen Fächern auf Lesekompetenz und
124 Sinnerfassung in den Texten ankommt, das wäre schon wichtig! Es ist halt unser
125 Schulsystem immer noch sehr geschachtelt in die Fächer, das ist halt sehr schade.

126

127 I: Haben Sie schon fächerübergreifend mit Zeitungen oder Zeitungsartikeln gearbeitet?

128

129 B18: Ja, ich hab da erst in der heurigen Ersten, also da habe ich einen Artikel, aber
130 keinen Zeitungsartikel, also einen Artikel aus dem Biologiebuch, den haben wir in
131 Deutsch gelesen, in der Lesestunde, und haben dann anhand von Fragebögen den Sinn
132 des Textes erfasst und dann auch bearbeitet und dann auch mit dem Biologielehrer
133 gemeinsam zusammen gearbeitet.

134

135 I: Zeitunglesen im Kontext von Medienpädagogik? Welchen Stellenwert würde Zeitung
136 lesen im Schulunterricht für Sie einnehmen?

137

138 B18: Gesamte Medienerziehung jetzt?

139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179

I: Genau

B18: Ja, also eigentlich als gleichwertig zu Fernsehen und Radio. Wenn ich jetzt an die Jugendlichen denke, vielleicht ist für sie die Bildinformation in diesem Alter oft noch wichtiger, aber in der siebten und achten Klasse sollte sie dann gleichwertig sein, wo man sie dann so hinführt, dass sie dann auch dem Schriftlichen ihre Aufmerksamkeit schenken sollten und das dann auch tun. Wobei Internet ja dann auch beides beinhaltet, also Bild und Schrift, es wäre ja auch wichtig, dass sie wissen, dass sie vieles auch online abrufen und dort Information bekommen können, das ist vielen ja gar nicht bekannt.

I: ZiS aktuell vom formalen Aufbau her, hätten Sie da Anmerkungen?

B18: Nein, also mit dem bin ich wirklich sehr zufrieden, oft hast du ja z.B. Vokabel oder so dabei, auch die Hintergrundinformation, die Arbeitsaufgaben, ich finde es wirklich ganz perfekt ausgearbeitet.

I: Die Arbeitsaufgaben werden verwendet?

B18: Ja, verwende ich schon, wenn sie gerade passen vom zeitlichen Rahmen her und von der Thematik.

I: Und im Supplierunterricht?

B18: Ja, auch! Weil es ja oft immer Dinge gibt, die dann nicht so nach Unterricht ausschauen, einfach aus Interesse.

I: Zum Abschluss: Gibt es Wünsche oder Fragen an ZiS?

B18: Was mich gewundert hat, warum in der Zeit, in der ich in Karenz war, ZiS aktuell einfach eingestellt worden ist, vielleicht war es auch mein Fehler, weil ich es nicht konkret weitergeleitet habe, aber von der Kommunikation her, muss da etwas schief gelaufen sein. In meiner persönlichen Situation hat es mich einfach gewundert. Vielleicht sollte man einfach wirklich direkt auf die Schulen zugehen, also einfach die Öffentlichkeitsarbeit stärker wird, dass man, es ist nicht so einfach alle zu erreichen, aber dass man zumindest an den Schulen, wo es eingeschlafen ist oder wo gar keine Bestellungen mehr passieren, dass man da einfach mal nachhakt und sich darum kümmert.

I: Gut, dann danke ich Ihnen und drehe (...)

Demographischer Fragebogen

Ich bitte Sie einige demographische Fragen zu beantworten:

Geschlecht: weiblich männlich

Alter:

Art der Lehramtsausbildung:

Schultyp:

Unterrichtete Fächer:

Schulbezirk:

Abstract

Die Vermittlung und Förderung der Lesefähigkeit und der Kompetenz Medien(-texte) und deren Wirkung adäquat zu rezipieren stellen einen zentralen Bestandteil des Deutschunterrichts dar und sind als solche in Lehrplan und Bildungsstandards verankert. Eine Möglichkeit, beiden Tätigkeiten übergreifend und integriert nachzukommen, stellt das Zeitunglesen dar. Diese Diplomarbeit hatte die Zielsetzung die gegenwärtige Bedeutung von Zeitungen im Unterricht näher zu untersuchen. Der Verein Zeitung in der Schule (ZiS) bietet LehrerInnen und SchülerInnen als unterstützende Maßnahme zur Integration von Zeitungen und Zeitungsartikeln mehrere Materialien und Workshops an, u.a. einen sechsmal im Jahr erscheinenden Unterrichtsbehelf (*ZiS aktuell*), in dem eine Reihe von didaktisierten und aktuellen Zeitungsartikel aufbereitet sind und welcher den KontaktlehrerInnen unentgeltlich zugesandt wird. Einerseits wurde anhand acht ExpertInneninterviews erfasst, wie sich der Umgang mit Zeitungen im Unterricht beschreiben lässt, andererseits die Beurteilung des Unterrichtsmaterials *ZiS aktuell* seitens der KontaktlehrerInnen erhoben. Als Auswertungsmethode diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Im Hinblick auf Gebrauch und Einsatz von Zeitungen zeigten sich signifikante Differenzen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern; die Ergebnisse deuten jedoch an, dass sowohl das Zeitunglesen als auch das Lesen per se – entgegen dem Grundsatzterlass Leseerziehung – noch als (alleinige) Aufgaben des Deutschunterrichts angesehen werden. Alle KontaktlehrerInnen setzen in ihrem Unterricht Zeitungen und Zeitungsartikel ein – sechs der acht Befragten verwenden *ZiS aktuell* unterstützend – wobei im Hinblick auf die Nutzung des Materials grundsätzlich positive Rückmeldungen erfasst werden konnten.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Mag. Birgit Lasser
Geburtsdatum: 12.07.1982
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung und Studium

1988 bis 1992 Volksschule Josefinum, 1140 Wien
1992 bis 2000 BRG 17 Geblergasse, Abschluss: Matura Juni 2000
bis 2006 Universität Wien, Studium der Publizistik, Fächerkombination aus Theaterwissenschaft und Soziologie
Diplomarbeit: Die neue Frau in der Werbung (?) eine qualitative Untersuchung zu der neuen Werbekampagne von Dove nach der rekonstruktiven Sozialforschung
2004 bis 2010 Universität Wien, Lehramtsstudium Germanistik und PuP
Diplomarbeit: Zeitung lesen in der Schule

Berufserfahrung

Sept. 2009 bis dato Forschungsassistentin der Forschungsplattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)“ an der Universität Wien
Jän. 2009 bis Aug. 2009 Sondervertragslehrerin (RG und oRG Marianum 1180 Wien)
Dez. 2006 bis Dez. 2008 DAF- Trainerin (ALPHA 1010 Wien)

Sept. 2004 bis Juni 2007	Lehrtätigkeit beim VIL – Verein für integratives Lernen
Okt. 2004 bis Juni 2005	Gestaltung und Leitung von Tutorien an der Universität Wien
April 2002 bis Sept. 2004	Servicefachkraft
Jän. 2001 bis Feb. 2002	Call Center Agent (Marketingagentur Perauer und Partner/ calls.at, 1160 Wien)

Praktika

Okt. 2002 bis März 2003	Mitarbeit bei Theaterverein „Spielhalde“, Presse-Marketing und Öffentlichkeitsarbeit (ehrenamtlich)
Sommer 2005 – 2008	DAF-Trainerin (Actilingua 1130 Wien)
August 2000	Ferialpraxis bei der Pensionsversicherungsanstalt für Arbeiter und Angestellte, 1020 Wien (Administration)
Juli 1999	Ferialpraxis bei BAWAG Zweigstelle Rennweg, 1030 Wien (Administration)