

3.2 Leitlinien für den Entwicklungs- und Forschungsprozess des mehrsprachigen Vorlesens durch die Lehrperson aus der Perspektive der Motivations- und Interessenforschung

Martin Zerlauth und Sabine Kutzelmann

3.2.1 Einleitung

Im Projekt *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson* (MeVoL) wurde eine mehrsprachige Lesefördermaßnahme entwickelt, die den Schüler/innen u.a. positive literarische Erfahrungen (vgl. Rosenblatt 1970) ermöglichen soll. Das Vorlese-Design wurde dabei unter Berücksichtigung motivationspsychologischer Annahmen so gestaltet, dass die Schüler/innen einerseits die Tätigkeit des Vorgelesen-Bekommens motivierend wahrnehmen können und sie andererseits Interesse am Gegenstand, d.h. der vorgelesenen Geschichte, entwickeln können. Für die *tätigkeitsbezogene* Konzeption des MeVoL-Designs wurde auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993) Bezug genommen; für die *gegenstandsspezifische* Gestaltungsperspektive waren Aspekte der Interessenforschung (u.a. Hidi/Anderson 1992) leitend.

Im Folgenden wird in einem ersten Teil ausgeführt, welche konkrete Bedeutung diese beiden theoretischen Leitlinien für die Gestaltung der motivationalen Bedingungen im MeVoL-Design besitzen (3.2.2 und 3.2.3). In einem nächsten Abschnitt wird darauf eingegangen, welche Gegebenheiten notwendig sind, damit Schüler/innen mit dem mehrsprachigen Vorlesen durch die Lehrperson positive literarische Erfahrungen machen können und welche Bedeutung solche Erfahrungen für die Lesemotivation haben (3.2.4). Diese theoriebildenden Ausführungen zu Zusammenhängen zwischen dem Vorlesen von literarischen Texten durch die Lehrperson und dem Selber-Lesen durch die Schüler/innen leiten über in den zweiten Teil dieses Abschnitts. Dort wird eine Teilstudie des MeVoL-Projekts vorgestellt, die die Wirksamkeit des Designs auf die *Freude am Vorgelesen-Bekommen*, einer Dimension der intrinsischen Motivation, untersucht (3.2.5). Es werden das methodische Vorgehen und die Ergebnisse zur Freude der Schüler/innen am Vorgelesen-Bekommen differenziert beschrieben, bevor diese Ergebnisse abschließend auf dem Hintergrund der Gestaltungsannahmen, die aus der Motivations- und Interessenforschung abgeleitet wurden, interpretiert werden (3.2.6). Die Ergebnisse zeigen, dass deutliche Unterschiede zwischen den verwendeten Fremdsprachen (Englisch vs. Französisch) in Bezug auf die Freude am Vorgelesen-Bekommen bestehen.

3.2.2 Leitlinie 1: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan (1993) diente im Entwicklungs- und Forschungsprozess von MeVoL als theoretischer Orientierungsrahmen, um einerseits

die motivationalen Bedingungen einer MeVoL-Unterrichtseinheit günstig zu gestalten – die Schüler/innen sollten sich möglichst wohlfühlen und gerne vorgelesen bekommen – und andererseits die förderlichen und hemmenden Faktoren reflektieren zu können. Im Folgenden werden darum zuerst die Grundzüge der Selbstbestimmungstheorie skizziert, um im Anschluss daran, deren Bedeutung für die Gestaltung des Designs zu erläutern.

Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet wie auch andere Motivationstheorien zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Ein Mensch ist intrinsisch motiviert, wenn er etwas um der Sache selbst Willen tut und dazu keinen inneren oder äußeren Anstoß oder die Aussicht auf eine Belohnung benötigt. Selbstbestimmt bedeutet gemäß Deci/Ryan (1993: 225) „frei gewählt“ und „den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst entsprechend“. Von extrinsischer Motivation sprechen Deci/Ryan (ebd.), wenn einem Verhalten eine „instrumentelle Absicht“ zugrunde liegt, d.h. die Handlung auf ein Ziel, z.B. auf eine Auszeichnung ausgerichtet ist. Deci/Ryan (ebd.: 227) nehmen an, dass auch extrinsisch motiviertes Verhalten selbstbestimmt sein kann, da jeder Mensch dazu tendiert, gewisse Verhaltensweisen aus seiner sozialen Umwelt zu übernehmen und als seine eigenen anzuschauen, um dieser Umwelt anzugehören. Ein so übernommenes und integriertes Handeln kann dadurch als selbstbestimmt erfahren werden, obwohl es ursprünglich extrinsisch motiviert ist.

Um menschliches Handeln zu erklären, das sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein kann, zeigen Deci/Ryan (ebd.: 229f.) auf, dass neben physiologischen Bedürfnissen und Emotionen vor allem drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse (*basic needs*) zentral sind: das Bedürfnis nach Autonomie, das Bedürfnis, sich selbst als kompetent oder wirksam zu erfahren, und das Bedürfnis, sich sozial eingebunden zu fühlen. Auf dem Hintergrund von empirischen Befunden zeigen Deci/Ryan (ebd.: 230ff.) wie relevant die psychologischen Grundbedürfnisse für die pädagogische Praxis sind; die ersten beiden Bedürfnisse (Autonomie und Kompetenz) führen zur Bereitschaft, etwas zu leisten. Das Bedürfnis, sozial dazuzugehören, ermöglicht u.a. die Identifikation mit von außen vorgegebenen Zielen (z.B. durch Eltern und Lehrpersonen) (ebd.: 230ff.). Die intrinsische Motivation bzw. die Integration extrinsischer Motivation wird von Bedingungen gefördert, die zur Befriedigung der drei Grundbedürfnisse beitragen; umgekehrt wird sie reduziert, sofern diese Bedingungen nicht gegeben sind (ebd.: 229f.). Erleben sich Schüler/innen als autonom, kompetent und sozial eingebunden, ist dies mit positiven Gefühlen verbunden.

Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie war für die Gestaltung der mehrsprachigen Lesefördermaßnahme MeVoL die Frage leitend, inwiefern im didaktisch-methodischen Design Bedingungen geschaffen werden können, die zur Befriedigung der drei Grundbedürfnisse beitragen, damit das mehrsprachige Vorlesen in der konkreten Unterrichtssituation intrinsisch motivierend wirken kann und die Schüler/innen sich weitgehend autonom, kompetent und sozial eingebunden erleben können. Hierzu wird im Folgenden zuerst auf die konkrete Vorlesesituation eingegangen, bevor im Anschluss die vollständige Lehr-Lern-Sequenz des MeVoL-Designs diskutiert wird.

Betrachtet man die *konkrete Vorlesesituation*, damit ist die Phase der Lehr-Lern-Sequenz gemeint, während der die Lehrperson ihren Schüler/innen einen mehrsprachigen Text vorliest, wird deutlich, dass dort verschiedene Bedingungen wirksam sind, die die drei psychologischen Grundbedürfnisse der Schüler/innen ansprechen, sie aber auch unter Umständen einschränken können.

Autonomie: Für das Bedürfnis nach Autonomie ist entscheidend, dass die Schüler/innen ihrer Lehrperson beim Vorlesen einfach nur zuhören dürfen. Wer einfach zuhören darf, der kann sich frei fühlen, der Geschichte, die im mehrsprachigen Text erzählt wird, zu folgen und einen selbstbestimmten Zugang zu ihr zu finden; der Umstand aber, dass das Vorgelesen-Bekommen im Klassenverband geschieht und die Schüler/innen die Lektürewahl nicht wie beim Selber-Lesen individuell bestimmen können, schränkt diese an sich günstige Bedingung ein. Eine Leistungskontrolle in Form von Noten ist im Design nicht vorgesehen; entscheidend für das Wertempfinden (*attainment value*) der Schüler/innen ist, wie stark sie sich auf das Vorgelesen-Bekommen und die ergänzenden Aufgaben von sich aus einlassen können (vgl. die Konzeption von Akzeptanz aus der Sicht der Schüler/innen in 2.2).

Kompetenzerleben: Einen literarischen Text bereits in der 7. bzw. 8. Schulstufe in einer Fremdsprache zu rezipieren, ist eine herausfordernde Erfahrung. Damit die Schüler/innen dem literarischen Text verstehend folgen und sich hierbei kompetent erleben können, integrieren die Vorleseskripte die Schulsprache Deutsch. Die fremdsprachlichen Passagen bergen jedoch latent die Gefahr, dass die Schüler/innen sich aufgrund von Verständnisschwierigkeiten überfordert fühlen und frustriert werden.

Soziale Eingebundenheit: Das Bedürfnis, sozial eingebunden zu sein und dazuzugehören, soll durch die gemeinsame literarische Erfahrung des Vorgelesen-Bekommens angesprochen werden. Als Mittlerin des Textes kommt der Lehrperson dabei die Aufgabe zu, mit ihren körperlichen (z.B. Mimik, Gestik, Körperspannung) und stimmlichen Ausdrucksmitteln (z.B. Tempo, Lautstärke, Prosodie), ihr Vorlesen so zu gestalten, dass die Schüler/innen die Geschichte imaginieren können, also vor dem geistigen Auge der Schüler/innen die Schauplätze der Handlung und die Charaktere der Figuren lebendig werden. Gelingt dies der Lehrperson nicht, weil sie den Text beispielsweise zu schnell oder zu monoton vorliest, ist auch der gemeinsame Erlebnisgehalt der Vorlesesituation infrage gestellt (vgl. Design-Entscheidung zum Vorleseprozess in 4.1).

Betrachtet man nun eine ganze Lehr-Lern-Sequenz mit ihren verschiedenen das mehrsprachige Vorlesen begleitenden Maßnahmen zum *scaffolding*, zur Anschlusskommunikation und zum Gebrauch von Hörstrategien, wird deutlich, wie diese didaktisch-methodischen Komponenten des Designs zusätzlich zur Unterstützung der drei *basic needs*, d.h. der Autonomie, dem Kompetenzerleben und der sozialen Eingebundenheit, im konkreten Unterricht beitragen können.

Autonomie: Das sprachübergreifende Strategietraining (vgl. 4.4) soll vor allem das Bedürfnis nach Autonomie ansprechen. Durch die Anleitung zum Gebrauch von sprachübergreifenden Hörstrategien sollen die Schüler/innen darin gestärkt werden, ihre eigenen Lernressourcen in der Vorlesesituation und für ihr zukünftiges Sprachenlernen selbstgesteuert zu nutzen.

Kompetenzerleben: Für die Gestaltung der mehrsprachigen Vorlesetexte (vgl. 4.1) und des *scaffoldings* (vgl. 4.2) steht das Bedürfnis nach Kompetenzerleben im Vordergrund. Diese beiden Design-Komponenten sind auch motivational sehr bedeutsam, denn sie markieren den Unterschied zum einsprachigen Vorgelesen-Bekommen in der Fremdsprache. Das Verwenden der Schulsprache Deutsch soll verständnisunterstützend wirken und zum Aufbau einer mentalen Repräsentation des Textes beitragen (vgl. 3.1). Indem literarische Texte als Ganztexte bereits in einer frühen Phase des schulischen Fremdsprachenlernens eingesetzt werden, können viele Schüler/innen eine für sie neue Erfahrung machen und sich kompetent erleben. Um diese zweisprachige Verständnisaufgabe bewältigen und somit Kompetenz erfahren zu können, ist der Einsatz von *scaffolds* vor, während und nach dem Vorlesen notwendig.

Soziale Eingebundenheit: Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit soll vor allem mit der Komponente der Anschlusskommunikation (vgl. 4.3) angesprochen werden. Indem sich die Schüler/innen im Klassenverband über das Vorgelesene austauschen und Bezüge zu ihrer Lebenswelt geschaffen werden, setzen sie sich mit den Wahrnehmungen ihrer Mitschüler/innen auseinander und versetzen sich in sie hinein.

Für die Konzeption des MeVoL-Designs wurde davon ausgegangen, dass neben der Berücksichtigung der in der Selbstbestimmungstheorie angeführten psychologischen Grundbedürfnisse auch das Interesse der Schüler/innen an den Texten zentral ist, damit das mehrsprachige Vorlesen intrinsisch motivieren kann. Zur Klärung der motivationsförderlichen und –hemmenden Bedingungen, die sich aus dem Gegenstand des Vorlesens – also dem konkreten Text – ergeben, wurden Desiderate aus der Interessenforschung beigezogen.

3.2.3 Leitlinie 2: Situationales und individuelles Interesse

Eine wichtige und von Deci/Ryan (2000: 57) auch angedachte Ergänzung zur tätigkeitsfokussierten Sichtweise der Selbstbestimmungstheorie stellt das Interesse dar. Es soll in der Folge zuerst anhand seiner beiden Hauptausprägungen, dem *situationalen Interesse* und dem *individuellen Interesse* (z.B.: Hidi et al. 2004; Möller/Schiefele 2004), definiert und anschließend bezüglich seiner Relevanz für die Gestaltung und Umsetzung des MeVoL-Designs erläutert werden.

Nach Hidi et al. (2004) wird *situationales Interesse* durch bestimmte Aspekte der Umwelt hervorgerufen und zeitigt eine (motivierende) affektive Reaktion, die andauern kann oder auch nicht. „Situational interest is fascination with a detail in the here and now: a picture book, a link in a Website, a funny comment by a character, or an amazing fact about animals (...)“ (Cambria/Guthrie 2010: 17). Man denke an eine Lehrperson, die das Klassenzimmer mit einem Skateboard in der Hand betritt und dieses zu beschreiben beginnt; eine Situation, die zu Beginn durchwegs situationales Interesse hervorrufen wird, unabhängig davon, ob die Schüler/innen bereits im Vorfeld individuelles Interesse am Skateboard-Sport haben. *Individuelles Interesse* benennt eine längerfristige Neigung gegenüber bestimmten Gegenständen und Ereignissen, die zur wiederhol-

ten Beschäftigung mit dem Gegenstand führt. Es beinhaltet immer auch eine kognitive Komponente, während beim situationalen Interesse die affektive Reaktion, die positiv oder negativ gefärbt sein kann, stark im Vordergrund steht (Hidi et al. 2004). Aus situationalem Interesse kann sich, wie es Hidi/Renninger (2006) in ihrem Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung darlegen, über anhaltendes situationales Interesse (Phase 2) und beginnendes individuelles Interesse (Phase 3), schließlich ein gut ausgeprägtes individuelles Interesse (Phase 4) bilden. Entsprechend kann sich aus dem situationalen Interesse an der Lehrperson mit Skateboard oder an der Geschichte, die sie anschließend an die Beschreibung des Skateboards mehrsprachig vorliest, ein andauerndes individuelles Interesse am Skateboard-Fahren oder an der Rezeption literarischer Texte entwickeln.

Da situationales Interesse – im Gegensatz zu seiner individuellen Ausprägung – Interesse benennt, das über mehrere Individuen hinweg durch bestimmte Konditionen oder Stimuli in der direkten Umwelt ausgelöst wird, sehen Hidi/Anderson (1992: 216ff.) in der Schaffung von situationalem Interesse speziell für die Textrezeption im schulischen Bereich eine Alternative zum Versuch der Berücksichtigung der vielfältigen bereits bestehenden individuellen Interessen. Hidi/Anderson (1992: 218) betonen, dass es nötig ist, Textideen zu finden, die individuelle Interessenunterschiede übertreffen. Hierbei berufen sie sich auf Schank (1978: 12ff.), der für die Analyse von Texten eine unvollständige Liste von absoluten Interessen herausgearbeitet hat, die von Macht und Sex, bis zu Chaos und Zerstörung reicht. Solche in Texten geschilderte Ereignisse lenken die Aufmerksamkeit der lesenden Person auf den Text, unabhängig davon, ob sie primär positive oder negative Gefühle auslösen. Hidi/Anderson (1992: 218) bezeichnen durch solche Textelemente entstandenes Interesse als *universales textbasiertes Interesse* und betonen, dass interessante Inhalte von Texten nicht nur das Lesen, sondern auch das Lernen aus Texten positiv beeinflussen. Sie zitieren zahlreiche Studien, die belegen, dass Kinder und Erwachsene, die sich für ein Thema oder eine Aktivität interessieren, aufmerksamer sind, mehr Durchhaltevermögen zeigen und sich mehr Wissen aneignen als Personen ohne ein solches Interesse (ebd.: 217). Laut Hidi/Anderson (1992) wird in der Schule jedoch oft der umgekehrte Weg beschritten, indem versucht wird, die zahlreichen individuellen Interessen der Schüler/innen zu befriedigen.

Will eine Lehrperson im Klassenverband einen Text vorlesen, kann sie nicht sämtliche individuelle Interessen ihrer Schüler/innen berücksichtigen. Dies gilt auch für die für MeVoL ausgewählten Texte, die über mehrere Klassen hinweg eingesetzt wurden. Eine solch fremdbestimmte Textauswahl kann sich nicht nur negativ auf das Bedürfnis der Schüler/innen nach Autonomie, sondern auch nachteilig auf ihr Interesse am Text auswirken. Allerdings kann die Lehrperson unterschiedliche Textgenres, -sorten und -inhalte auswählen, um eine gewisse Bandbreite an vorhandenen Interessen abzudecken. Somit wird keine Interessengruppe auf Dauer ausgeschlossen, und es kann zumindest teilweise an die Erfahrungswelt der Schüler/innen angeknüpft werden. In MeVoL umfassen die vorgelesenen Texte folglich Detektiv-, Geister- und Gruselgeschichten sowie Jugendromane. Darüber hinaus wurde auch ein Sachtext integriert, da auch Sachtexte für viele Leser/innen Entspannung, Unterhaltung und Genuss bieten

und keinesfalls nur zur Informationsentnahme gelesen werden (vgl. Graf 2007: 127ff.). Vor allem beim Sachtext wurde darauf geachtet, dass er sich mit dem Erfahrungsbereich der Schüler/innen deckt (vgl. 4.1). Da mit diesem Vorgehen dennoch nicht sämtliche individuellen Interessen berücksichtigt werden können, versucht MeVoL sicherzustellen, dass *situationales Interesse* geweckt werden kann. Die in MeVoL verwendeten Texte wurden daher zusätzlich in Hinblick auf situationales Interesse untersucht und evaluiert (vgl. 4.1). Die Erprobung zeigte jedoch, dass eine zutreffende Einschätzung des situationalen Interesses, das Texte hervorrufen können, nicht immer gelingt. Beispielsweise wurde der für das Projekt für gut befundene Text *The Stolen White Elephant* von zu wenigen Schüler/innen als interessant empfunden und durch einen neuen Text ersetzt (vgl. 4.1). Außerdem zielt auch die didaktisch-methodische Gestaltung darauf ab, Interesse hervorzurufen. So erfolgt beispielsweise die Beschreibung eines Skateboards zu Beginn der Geschichte *Paranoid Park* am konkreten Gegenstand – also am Skateboard. Solche Pre-Scaffolding-Maßnahmen, wie sie in Abschnitt 4.2 erläutert werden, dienen zum einen der Förderung des Textverstehens und zum anderen der Generierung von Interesse am Text (vgl. CD: Ergänzende Materialien zu *Paranoid Park*). Schließlich muss aber vor allem der gewählte Text aufgrund seiner Texteigenschaften situationales Interesse hervorrufen und aufrechterhalten können.

3.2.4 Zur literarischen Erfahrung als Determinante der Lesemotivation

Bei der Gestaltung und Weiterentwicklung von MeVoL wurde angenommen, dass positive literarische Erfahrungen vor allem dann zustande kommen, wenn sowohl die in der Selbstbestimmungstheorie angeführten psychologischen Grundbedürfnisse (insbesondere das Kompetenzerleben) als auch das Interesse am Text grundlegend berücksichtigt werden. Im Folgenden soll daher zuerst das Zusammenwirken der beiden theoretischen Leitlinien genauer erläutert werden, bevor in einem zweiten Schritt die Konzeption der literarischen Erfahrung in Beziehung zur Lesemotivation gesetzt wird.

Sind die Rezipient/innen eines literarischen Werkes mit dem Text selbst bzw. mit der Tätigkeit der Textrezeption überfordert, wird ihr Bedürfnis nach Kompetenz also nicht berücksichtigt, erlischt eventuell vorhandenes situationales Interesse wie ein Strohfeuer (vgl. Cambria/Guthrie 2010: 17), und die Begegnung mit Literatur misslingt. Bei MeVoL soll das Vorlesen des Textes durch die Lehrperson die Schüler/innen vom Prozess des Selber-Lesens entlasten und ihnen gelingendes Lesen in Form von Vorlesen präsentiert werden. Amer (1997: 44) betrachtet das Vorlesen der Lehrperson als Chance, vor allem schwache Lernende darin zu unterstützen, semantische Einheiten anstelle von einzelnen Wörtern zu erkennen, Lesen als kontinuierlichen, bedeutungsvollen Prozess wahrzunehmen und somit ein verbessertes Textverständnis zu erzielen (vgl. Kap. 1). Neben der mehrsprachigen Textgestaltung wurden darum bei MeVoL zur Verständnisunterstützung vielfältige Scaffolding-Maßnahmen eingesetzt, die auch Medien und Bilder beinhalten (vgl. 4.2). Dadurch sollten die Schüler/innen anhaltendes situationales oder individuelles Interesse entwickeln können. Eine zu starke Betonung

der Verständnissicherung kann allerdings auch das Erlebnis der Begegnung mit Literatur beeinträchtigen. Christmann/Groeben (2001: 191) machen auf diesen potenziellen Konflikt zwischen Verständlichkeit und Interessantheit eines Textes aufmerksam. Während der Gestaltung von MeVoL war darum das Prinzip leitend, die Textauthentizität und -atmosphäre nicht vollständig dem Paradigma der Textverständlichkeit unterzuordnen. Beispielsweise hätte unseres Erachtens eine zu starke Vereinfachung des teilweise im Skateboard-Jargon und in Jugendsprache verfassten Textes *Paranoid Park* sich vermutlich negativ auf die Authentizität und somit die Interessantheit des Textes ausgewirkt (vgl. 4.1). Wenn es aber gelingt, im konkreten MeVoL-Unterricht Interesse und Kompetenzerleben zeitgleich zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten und zudem die Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie zumindest ansatzweise zu befriedigen, können – so die grundlegende Annahme bei der motivationalen Konzeption von MeVoL – positiv wahrgenommene literarische Erfahrungen von den Schüler/innen gemacht werden. Literarische Erfahrungen, die im erweiterten Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation nach Möller/Schiefele (2004: 103f.) als individuelle Leseerfahrungen bezeichnet werden, zählen zu den wichtigen „motivationalen Determinanten der Lesekompetenz“. Sie beeinflussen den Wert, der einer Tätigkeit beigemessen wird, und somit die Lesemotivation (vgl. Möller/Schiefele 2004: 105; Wigfield/Eccles 2000: 69).⁵ Möller/Schiefele (2004: 104) siedeln diese Erfahrungen in ihrem Erwartungs-Wert-Modell im Bereich der sozialen Umwelt an, zu der auch Familie und Schule zählen, die unterschiedlichste Erfahrungen mit Literatur ermöglichen. Auch wenn sich die Tätigkeiten des Selber-Lesens und des Zuhörens, wie in Abschnitt 4.1 ausgeführt, in wichtigen Aspekten wie etwa der Leseflüssigkeit, der Prosodie und den erweiterten para- und nonverbalen Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. Gestik) unterscheiden, dürfte sich die intrinsische Motivation für die Tätigkeit des Vorgelesen-Bekommens positiv auf die Motivation an der Tätigkeit des Selber-Lesens auswirken (z.B. Ehmig/Reuter 2013; Richter/Plath 2012; Worthy 2002). So gelten Kinder und Jugendliche, denen regelmäßig vorgelesen wurde, als lesemotivierter als Gleichaltrige, denen nicht vorgelesen wurde (ebd.). Das Vorgelesen-Bekommen scheint also direkt den persönlichen Leseerfahrungen zugeordnet werden zu können (siehe auch Hattie 2013: 165f.). Eine mögliche Verknüpfung kann im gemeinsamen Gegenstand beider Tätigkeiten gesehen werden, denn bei beiden steht der literarische Text im Mittelpunkt, der entweder auditiv oder visuell rezipiert und weiterverarbeitet wird. Bei der Konzeption von MeVoL wurde deshalb versucht, den Schüler/innen positive literarische Erfahrungen zu ermöglichen. Es wurde vermutet, dass sich positive ‚Lektüre-Erfahrungen‘ relativ unabhängig vom Rezeptionsmodus, langfristig auch positiv auf die Freude am Selber-Lesen auswirken können. Die genannten Studien scheinen dies zu bestätigen. Im MeVoL-Projekt interessierte, ob die Situation des mehrsprachigen Vorgelesen-Bekommens den Schüler/innen Freude

5 Der intrinsische Wert von MeVoL für die Schüler/innen stellt einen Forschungsbereich im MeVoL-Projekt dar, bei dem sich die Akzeptanzüberprüfung und die Untersuchung der Freude am Vorgelesen-Bekommen überschneiden. Dem Leser/der Leserin ist daher empfohlen, ergänzend Abschnitt 2.2 unter diesem Gesichtspunkt zu lesen.

bereitet. Diese Freude am Vorgelesen-Bekommen kann als Indiz dafür gesehen werden, dass die Schüler/innen positiv geprägte literarische Erfahrungen machen können.

3.2.5 Zur Freude am Vorgelesen-Bekommen: Evaluation und Ergebnisse

Die Evaluation der Freude am Vorgelesen-Bekommen ist in eine Untersuchung eingebettet, die verschiedene Zusammenhänge zwischen dem MeVoL-Design und Aspekten der Lesemotivation beleuchtet. Zunächst wird das während dem MeVoL-Projekt eingesetzte Forschungsinstrumentarium kurz skizziert, bevor das Konstrukt der *Lesefreude* (Stalder 2013) als Basis für die *Freude am Vorgelesen-Bekommen* erläutert und die wichtigsten Ergebnisse präsentiert werden.

Die Schülerpopulation sollte bezüglich ihrer Lesemotivation, den Ergebnissen anderer Studien gegenübergestellt und die beforschten Klassen untereinander in Hinblick auf motivationale Faktoren verglichen werden. Hierfür wurden die Schüler/innen vor Beginn der Erprobung in den jeweiligen Klassen in Zyklus 4 und neu hinzugekommene Klassen in Zyklus 6 zu ihrer Lesesozialisation mit Bezug zum Vorlesen und zu ihrer *habituellen Lesemotivation* (nach Möller/Bonerad 2007) schriftlich befragt. Anhand der Ergebnisse des Fragebogens zur habituellen Lesemotivation wurden nach dem Verfahren der Maximalvariation (Misoch 2015: 196) stärker und weniger stark lese motivierte Schüler/innen für Leitfadeninterviews ausgesucht und nach Vorlesebeginn in den Zyklen 4 und 6 im Rahmen der Akzeptanzstudie interviewt (vgl. 2.2 u. Kap. 5). Schließlich wurden zusätzlich zur allgemeinen Lesefreude auch die *Involviertheit* und das *generelle Interesse* an den verschiedenen mehrsprachigen Vorleseskripten abgefragt (vgl. Tab. 1). Ergebnisse zum Interesse an den jeweiligen Texten werden in Abschnitt 4.1 angeführt.

Tabelle 1: Instrumentarium zur Untersuchung relevanter Aspekte zur Lesemotivation

Zielsetzung (inkl. Zeitpunkt)	Instrumente
1. zur Einschätzung bestehender Lesemotivation und des Lesehabitus – zu Beginn von Zyklus 4, bzw. neue Klassen zu Beginn von Zyklus 6	– FB S* zur (Vor-)Lesebiografie und Lesesozialisation – FB S zur habituellen Lesemotivation (Möller/Bonerad 2007)
2. zur Einschätzung eines möglichen Zusammenhangs zwischen MeVoL und lese motivationalen Aspekten – FB: Zu Beginn von Zyklus 6 – Feedbackbogen: jeweils am Ende von Zyklus 6 u. 7	– FB S: allgemeine Lesefreude/Involviertheit (Stalder 2013) – FB S: Lesefreude/Involviertheit beim Lesen im Fremdsprachenunterricht (Stalder 2013, adaptiert) – Feedbackbogen S: Freude am Vorgelesen-Bekommen in MeVoL (Stalder 2013, adaptiert) – Feedbackbogen S: Interesse am Text

* FB = Fragebogen, S = Schüler/innen

Zur Untersuchung der Freude am Vorgelesen-Bekommen wurde auf das Konstrukt der Lesefreude nach Stalder (2013) zurückgegriffen, das das Lesen um des Lesens willen beschreibt; mögliche angestrebte Konsequenzen, die außerhalb der Tätigkeit des Le-

sens selbst liegen, etwa ein potenzieller Informationsgewinn, bleiben dabei ausgeklammert (ebd.). Die Konzeption von Stalder (2013) erschien für das Erkenntnisinteresse des MeVoL-Projekts geeignet, da sich dort die Lesefreude auf den eigentlichen Prozess des Lesens beschränkt – das bedeutet auf die *tätigkeitsbezogene intrinsische Lesemotivation* – und Stimmung und Wohlfühlen beim Lesen akzentuiert werden (vgl. Tab. 2). Die Zyklen 6 und 7 untersuchten, ob und inwieweit Schüler/innen angeben, bei MeVoL *Freude am Vorgelesen-Bekommen* zu erleben. Daher wurden die Werte zur *Freude am Vorgelesen-Bekommen* in Beziehung zur *Freude am Lesen im Fremdsprachenunterricht* und zur *Freude am Lesen allgemein*⁶ gesetzt. Hierfür wurden die von Stalder (2013) angeführten Items zur Lesefreude sowohl im Original verwendet, um die generelle Lesefreude zu überprüfen, als auch in leicht adaptierter Form eingesetzt, um die Lesefreude beim Lesen im Fremdsprachenunterricht abzufragen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Items zur Lesefreude, original und adaptiert nach Stalder (2013)

Lesefreude (Stalder 2013)	Lesefreude im Fremdsprachenunterricht (adaptiert von Stalder 2013)	Freude am Vorgelesen-Bekommen (adaptiert von Stalder 2013)
Lesen ist für mich das Schlimmste, was es gibt. (umgepolt)	Lesen <i>im Englischunterricht</i> * ist für mich das Schlimmste, was es gibt. (umgepolt)	Wenn meine Lehrperson mehrsprachig (Deutsch-Englisch) vorliest, ... ist das Vorlesen der <i>englischen Textteile</i> ** das Schlimmste was es gibt. (umgepolt)
Das Lesen von Büchern macht mir großen Spaß.	Das Lesen <i>im Englischunterricht</i> macht mir großen Spaß.	macht mir das Vorlesen der <i>englischen Textteile</i> großen Spaß.
Beim Lesen von Büchern fühle ich mich so richtig wohl.	Beim Lesen <i>im Englischunterricht</i> fühle ich mich so richtig wohl.	fühle ich mich bei <i>den englischen Textteilen</i> so richtig wohl.
Ich mag das Lesen, weil es sich positiv auf meine Stimmung auswirkt.	Ich mag das <i>Lesen im Englischunterricht</i> , weil es sich positiv auf meine Stimmung auswirkt.	Ich mag das mehrsprachige Vorlesen, weil sich das Vorlesen <i>der englischen Textteile</i> positiv auf meine Stimmung auswirkt.
Das Lesen finde ich schrecklich langweilig. (umgepolt)	Das Lesen <i>im Englischunterricht</i> finde ich schrecklich langweilig. (umgepolt)	<i>Die englischen Textteile</i> finde ich schrecklich langweilig. (umgepolt)

* bzw. *im Französischunterricht*.

** Neben der Freude am Vorgelesen-Bekommen, bezogen auf die englischen (bzw. die französischen) Textteile, wurde auch die Freude bezogen auf die deutschen Textteile und die Freude, die das mehrsprachige Vorlesen insgesamt hervorruft, abgefragt. Für sämtliche Konstrukte wurden die Varianzaufklärung und die Reliabilität nach Cronbach berechnet. Die Varianzaufklärung der adaptierten Konstrukte, die jeweils klar einfaktoriel laden, liegt zwischen 48.1% und 65.4%. Cronbach-Alpha ist

6 Der entsprechende Teil des Fragebogens zur Abfrage *der Freude am Lesen allgemein* wurde mit dem Hinweis *Fragen zum Lesen in der Freizeit* eingeleitet, damit die Schüler/innen möglichst über das schulische Lesen hinaus vor allem das Lesen in der Freizeit berücksichtigen.

immer deutlich über .700. Diese Werte können bezüglich Konstruktvalidität und -reliabilität als zufriedenstellend gedeutet werden (Field 2009).

Um ein möglichst genaues Bild der bei MeVoL vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Freude an der Rezeption literarischer Texte zu erhalten, wurde diese in den Zyklen 6 und 7 getrennt für die schulsprachigen (L1) und für die fremdsprachigen Textteile (L2) sowie für das mehrsprachige Vorlesen insgesamt abgefragt. Zudem wurde zwischen dem deutsch-französischen Vorlesen in der Schweiz und dem deutsch-englischen Vorlesen in Deutschland und Österreich unterschieden, um den Einfluss der beiden Fremdsprachen auf die Wahrnehmung des MeVoL-Designs genauer eingrenzen zu können (vgl. Tab. 3).

Die Werte in Tabelle 3 weisen darauf hin, dass die Schüler/innen in Bezug auf das *Lesen allgemein* eine eher moderat ausgeprägte Lesefreude erleben ($M=2.85$; $SD=.62$; $N=233$). Überraschenderweise beurteilen die Schüler/innen das *Lesen im Fremdsprachenunterricht* – zumindest bezogen auf die Lesefreude – ähnlich wie das außerschulische Lesen. Dies gilt für den französischen und den englischen Fremdsprachenunterricht. Das Lesen, sowohl im Englisch- als auch im Französischunterricht, verschafft den Schüler/innen also in etwa dieselbe Lesefreude wie das Lesen in der Freizeit. Diese Werte liegen mit 2.81 bzw. 2.85 allerdings nahe der Mitte (2.5) der zur schriftlichen Befragung eingesetzten vierteiligen *Likert-Skala* (mit 4 als höchster positiver Ausprägung); darum kann nur von einer moderat ausgeprägten Lesefreude gesprochen werden. Die im Rahmen von MeVoL erhobenen Werte zeigen in der Sprachenkombination Deutsch-Englisch eine ausgeprägte Freude am mehrsprachigen Vorgelesen-Bekommen (Zyklus 6: $M=3.12$; $SD=.42$; $N=167$; Zyklus 7: $M=3.17$; $SD=.60$; $N=144$), die sich signifikant von den Werten zum Lesen im Englischunterricht ($M=2.78$; $SD=.64$; $N=174$) unterscheiden (bezogen auf Zyklus 6: $t(164)=-7.92$ $p<.05$; $d_{\text{Cohen}}=.62^7$).

Die bei MeVoL angegebene Freude am Vorgelesen-Bekommen liegt in der Sprachenkombination Deutsch-Englisch auch über der Freude, die die Schüler/innen beim Lesen ganz allgemein empfinden (bezogen auf Zyklus 6: $t(159)=-4.49$, $p<.05$; $d_{\text{Cohen}}=.46$).

7 Die Berechnung und Benennung der Effektstärken erfolgt nach Lenhard/Lenhard (2016).

Tabelle 3: Lesefreude und Freude am Vorgelesen-Bekommen

Konstrukt	Fremdsprache	Mittelwert (SD; N ³)	
		Zyklus 6	Zyklus 7
Lesefreude allgemein**	L2 Englisch	2.83 (.79; 168)	
	L2 Französisch	2.92 (.80; 59)	
	beide L2 kombiniert	2.85 (.79; 227)	
Lesefreude im Fremdsprachenunterricht**	L2 Englisch	2.78 (.64; 174)	
	L2 Französisch	2.91 (.57; 59)	
	beide L2 kombiniert	2.81 (.63; 233)	
Freude am Vorgelesen-Bekommen in MeVoL	L2 Englisch	3.12 (.42; 167)	3.17 (.60; 144)
	L2 Französisch	2.64 (.44; 50)	2.75 (.52; 43)
Freude am Vorgelesen-Bekommen: L2 Textteile	L2 Englisch	2.87 (.60; 169)	2.95 (.58; 144)
	L2 Französisch	2.05 (.65; 50)	2.12 (.66; 43)
Freude am Vorgelesen-Bekommen: L1 Textteile	L2 Englisch	3.25 (.51; 168)	3.21 (.55; 145)
	L2 Französisch	3.17 (.54; 50)	3.13 (.53; 43)

* Standardabweichung und tatsächliche ausgewertete Fallzahl.

** Hier unterscheiden sich die Gruppen mit unterschiedlichen Projektsprachen nicht signifikant voneinander, deshalb wird auch die Gesamtpopulation angeführt; beide Werte wurden nur je einmal (in Zyklus 6) erhoben.

Im Gegensatz hierzu ergibt sich bei den Schüler/innen aus der Schweiz, bei denen MeVoL in der Sprachenkombination Deutsch-Französisch durchgeführt wurde, ein anderes Bild. Hier liegen die Werte für die Freude am mehrsprachigen Vorgelesen-Bekommen ($M=2.64$; $SD=.44$; $N=50$) signifikant unter der Lesefreude, die durch Lesen im Französischunterricht ($M=2.91$; $SD=.57$; $N=59$) erreicht wird ($t(49)=3.14$, $p<.05$; $d_{\text{Cohen}}=.53$). Einzig, wenn nur die deutschsprachigen Vorleseteile für sich betrachtet werden, zeigt sich auch bei den untersuchten Schweizer Schüler/innen eine deutlich ausgeprägte Freude am Vorgelesen-Bekommen ($M=3.17$; $SD=.54$; $N=50$), die signifikant über der in der Freizeit und im Französischunterricht erlebten Lesefreude liegt und eine kleine bis mittlere Effektstärke aufweist ($t(49)=-2.64$, $p<.05$, $d_{\text{Cohen}}=.37$ und $t(49)=-3.03$, $p<.05$, $d_{\text{Cohen}}=.46$). Somit erleben auch die in der Schweiz befragten Schüler/innen mit Französisch als Fremdsprache, dass das Vorgelesen-Bekommen Freude bereiten kann. Es scheint jedoch, dass die Schüler/innen klar zwischen den Sprachen unterscheiden.

3.2.6 Einordnung der Ergebnisse und Fazit

Bezüglich der Freude am Vorgelesen-Bekommen zeigten sich für MeVoL deutliche *Unterschiede zwischen der Sprachenkombination* Deutsch-Englisch und Deutsch-Französisch. Wird den Schüler/innen Deutsch-Englisch vorgelesen, berichten sie von Freude, die sie beim Vorgelesen-Bekommen empfinden. Die in MeVoL gemachten literarischen Erfahrungen werden somit von den Schüler/innen positiv wahrgenommen. Dieser Be-

fund wird auch durch die Ergebnisse der summativen Evaluation der Akzeptanz gestützt, die aus der Perspektive der Schüler/innen eine insgesamt positive Einschätzung des MeVoL-Designs ergeben hat (vgl. Kap. 5). Die Freude am Vorgelesen-Bekommen in der Sprachenkombination Deutsch-Englisch übersteigt sogar die Freude am Selber-Lesen in der Freizeit. Dies ist insofern bemerkenswert, als außerschulisches Lesen üblicherweise bei freier Textauswahl erfolgt. Für MeVoL bedeutet dies, dass auch die vorgegebenen Klassenlektüren, die mehrsprachig vorgelesen werden, intrinsisch motivierend wirken und die psychologischen Grundbedürfnisse ansprechen können.

Weiterhin scheinen diese Ergebnisse zu zeigen, dass die Schüler/innen zwischen der vertrauteren Schul- und der weniger vertrauten Fremdsprache im Vorleseprozess unterscheiden. Die Freude am Vorgelesen-Bekommen war für die schulsprachlichen Vorleseabschnitte immer höher als für die fremdsprachlichen, was mit dem leichteren Verständnis und dem höheren Kompetenzerleben in der Schulsprache erklärt werden kann. Dies könnte auch die deutlich niedrigeren Werte für die Freude am Vorgelesen-Bekommen in Französisch begünstigen, da das Textverständnis aus der Perspektive der Schüler/innen und der Lehrpersonen für die französischsprachigen Sequenzen kritischer beurteilt wurde als für Englisch (vgl. 4.1). Wir vermuten, dass die geringeren Erfahrungen der Schüler/innen mit der Fremdsprache Französisch sowohl in der Schule als auch im Alltag, aber auch die Einstellung zur Sprache und das Vertrauen in die eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen zur geringeren Freude am Vorgelesen-Bekommen in Französisch im Vergleich zu Englisch beitragen (vgl. 5.3).

Das Zusammenspiel von Textinteresse und Kompetenzerleben wurde in den vorangegangenen Abschnitten erläutert; die Wirkrichtung könnte dabei sowohl vom Kompetenzerleben zum Interesse (bzw. negativ vom fehlenden Kompetenzerleben zum mangelnden Interesse) als auch umgekehrt verlaufen (vgl. Peter et al., 2016). Kausale Zusammenhänge zwischen den genannten Faktoren und den niedrigeren Werten für die Freude am Vorgelesen-Bekommen der französischen Textteile konnten im Rahmen der MeVoL-Studie nicht empirisch untersucht werden. Es wird jedoch, wie angesprochen, ein multikausaler Zusammenhang vermutet.