



MELT - Mehrsprachiges Lesetheater
2014-2017

Modul: Lesemotivation

Internes Lehrertraining

11/2015

MELT-Mitarbeiterinnen:
Prof. Sabine Kutzelmann
PH St. Gallen
sabine.kutzelmann@phsg.ch

Dr. Kristina Götz
PH Weingarten
goetz@ph-weingarten.de

Inhaltsverzeichnis

Ziele.....	4
Programm.....	4
Schulische Lesekompetenzförderung	5
Was ist Lesemotivation?.....	5
Der Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz	6
Entwicklungsaspekte der Lesemotivation.....	6
Einflussfaktoren	7
Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan.....	7
Motivationsfördernde Maßnahmen.....	8
Der MELT-Fragebogen zur Lesemotivation	8
Motivationsfördernde Maßnahmen im Unterricht	9
Literatur	10
Anhang	11

Ziele

Die MELT-Kooperationslehrer/-innen ...

- kennen die zentralen Hintergründe der Leseforschung zur Bedeutung der Förderdimension «Lesemotivation».
- kennen den Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz.
- können motivationsfördernde Elemente im Unterricht identifizieren und einsetzen.

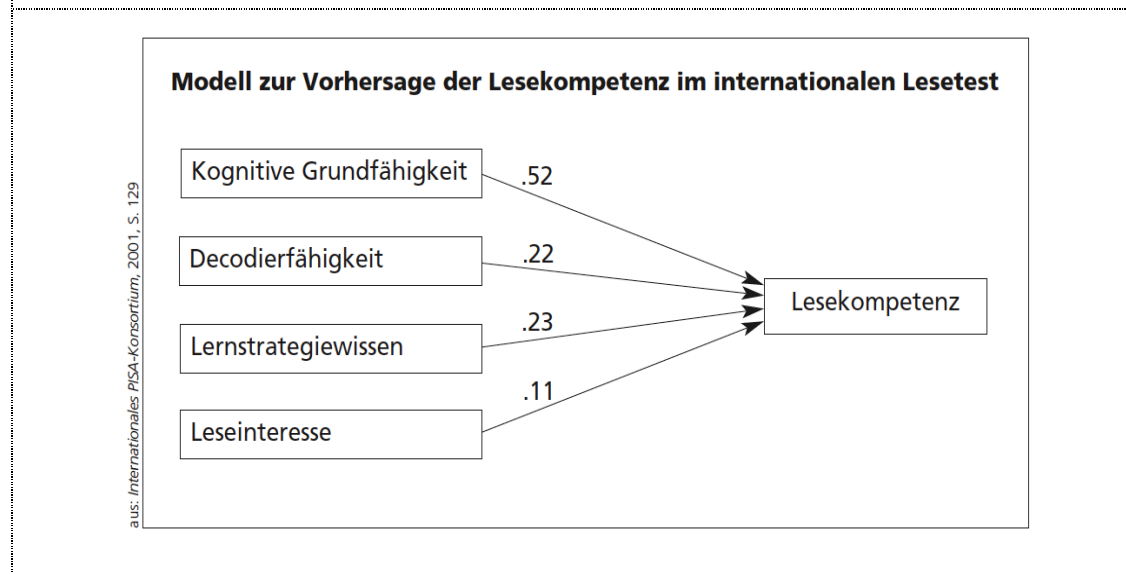
Programm

Zeit	Inhalt	Material
10'	Praktische Übung <ul style="list-style-type: none"> • Selbsttest Lesemotivation und Einstellungen zum Lesen 	– Kopie des MELT-Fragebogens für Schüler und Schülerinnen
15'	Input: Lesemotivation - Theoretische Hintergründe I <ul style="list-style-type: none"> • Formen der Lesemotivation • Bedeutsamkeit der Lesemotivation für die Lesekompetenz • Einflussfaktoren auf die Lesemotivation 	– PP-Präsentation oder Folien ausgedruckt als Tischvorlage
30'	Praktische Übung: MELT-Lesemotivationstest <ul style="list-style-type: none"> • Bezug vom theoretischen Hintergrund zur Auswahl der Items herstellen • Auswertungsvorgehen und Auswertung der Lesemotivationsdaten der Klasse besprechen 	– Von der LP ausgefüllter Fragebogen für Schüler und Schülerinnen (s.o.) – Kopie des Dokuments mit den ausgewerteten Daten der Motivationserhebung für die Klasse
5'	Input: Selbstbestimmungstheorie - Theoretische Hintergründe II <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der (Lese-)Motivation 	– PP-Präsentation oder Folien ausgedruckt als Tischvorlage
20'	Diskussion der Leitfrage: Wie kann die Lehrperson die psychologischen Bedürfnisse der S (Autonomie, Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit) durch ihr (verbales) Interagieren beeinflussen?	
10'	Austausch: Reflexion zum Fortbildungsmodul <ul style="list-style-type: none"> • Ausfüllen Feedbackbogen 	– Kopie «Feedbackbogen»

Schulische Lesekompetenzförderung

Infolge der ersten PISA-Studie wurden in der Leseforschung die vier wichtigsten Faktoren ermittelt, die für das Zustandekommen der Leseleistung verantwortlich sind.

Abb.: PISA-Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz; entnommen von Hurrelmann (2002, 9)



Die kognitive Grundfähigkeit ist mit .52 für die Vorhersage der Lesekompetenz am wichtigsten. Weil es sich hierbei um die allgemeine Intelligenz handelt, gilt sie statistisch betrachtet als eine konstante Größe, die sich nicht mit schulischen Mitteln beeinflussen lässt. Allerdings kann die andere Hälfte der individuellen Leistungsunterschiede mit den im Modell folgenden Faktoren erklärt werden: Dekodierfähigkeit (d.h. auch Leseflüssigkeit), Lernstrategiewissen sowie Leseinteresse. Diese Einflussgrößen bilden die drei Ansatzpunkte schulischer Lesekompetenzförderung.

Zielsetzung von MELT als einem mehrsprachigen Leseförderprogramm (8 Schulwochen 15/16) ist die Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation.

Der inhaltliche Schwerpunkt dieses Fortbildungsmoduls liegt auf der Förderung der Lesemotivation.

Was ist Lesemotivation?

Motivation ist wichtig, um Verhalten zu aktivieren und aufrecht zu erhalten, besonders wenn die zu bewältigen Aufgaben kognitiv anspruchsvoll sind (Wolters, 2003). Für viele Leser ist Lesen eine kognitive Herausforderung, so dass Lesemotivation in der Leseförderung eine besondere Rolle spielt. Motivation ist bereichsspezifisch (vgl. Wigfield, 1997), das heißt dass die Lesemotivation eines Schülers durchaus von seiner Motivation für andere Schulfächer getrennt gesehen werden sollte.

Motivation ist ein multidimensionales Konstrukt, es können diverse Formen der Motivation auf einem Kontinuum definiert werden und so gibt es auch zahlreiche Unterteilungen innerhalb der Lesemotivation. Die meisten Theorien der (Lese-) Motivation unterscheiden zunächst zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (vgl. Deci & Ryan, 1993), wobei diese graduell ineinander fließen.

Intrinsische Motivation entsteht aus der Person heraus. Ein intrinsisch motivierter Leser liest zum Beispiel aus Interesse, aus Vergnügen, aus Neugier, oder auch weil er die Herausforderung schätzt. Intrinsisch motivierte Leser steigen voll ins Lesen ein und widmen dem Lesen Zeit und Energie (vgl. Ryan & Deci, 2000; Wigfield & Guthrie, 1997).

Extrinsische Motivation entsteht eher durch die Einwirkung von externen Faktoren. Extrinsisch motivierte Leser lesen, weil sie eine Belohnung für das Lesen erwarten, weil sie Anerkennung für das Lesen haben wollen, gute Zensuren bekommen möchten, oder weil sie den Erwartungen Anderer entsprechen wollen. Besonders in der Schule können extrinsische Motivatoren effizient eingesetzt werden, um Kinder zu einer Aktivität zu motivieren. Allerdings führt ein zu häufiger Gebrauch dazu, dass die Kinder weniger intrinsische Motivation entwickeln und zeigen können (Ryan & Deci, 2001).

Der Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz

Zahlreiche Studien konnten einen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz in Schülerinnen und Schülern der Grundschule (Gottfried, 1990, Baker & Widfield, 1999) sowie der Sekundarstufe (Unrau & Schlackmann, 2006; Vansteenkiste, et al., 2005) nachweisen. Besonders der Zusammenhang zwischen der intrinsischen Lesemotivation und der Lesehäufigkeit sowie der Lesekompetenz ist bedeutsam. So berichten zum Beispiel intrinsisch motivierte Schüler und Schülerinnen öfter, dass sie in und außerhalb der Schule lesen (Guthrie & Wigfield, 2000). Extrinsische Lesemotivation hingegen besitzt kaum Aussagekraft bezüglich der Häufigkeit und der Kompetenz im Lesen (z.B. Becker et al., 2010, Wang & Guthrie, 2004).

Wichtig ist auch zu bedenken, dass es sich um einen wechselseitigen Einfluss handelt. So kann auch argumentiert werden, dass Schüler motiviert sind zu lesen, weil sie über eine ausreichend große oder sogar gute Lesekompetenz verfügen (vgl. McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008).

Entwicklungsaspekte der Lesemotivation

Im Hinblick auf die Entwicklung der Lesemotivation zeigen Studien, dass die intrinsische Lesemotivation von Schulkindern im Alter von sieben bis siebzehn Jahren kontinuierlich abnimmt (vgl. Gottfried, Fleming und Gottfried, 2001) So konnten Baker und Wigfield (1999) in den USA belegen, dass die intrinsische Lesemotivation bei Schülern der sechsten Klasse deutlich niedriger ausfällt als bei Schülern der fünften Klasse. Auch in einer Studie mit deutschen Kindern fanden McElvany und Kollegen, dass die intrinsische Lesemotivation zwischen der dritten und der sechsten Klassenstufe deutlich abfiel.

Für die Abnahme der Lesemotivation werden diverse Gründe genannt. Zum einen wird von einer Ausdifferenzierung von Interessen und/oder der Spezialisierung auf bestimmte Tätigkeiten ausgegangen, wobei zunehmend außerschulische Aktivitäten für die Kinder und Jugendlichen interessant werden. Andere Erklärungsversuche sprechen von Veränderungen im Kompetenzerleben oder Leistungsdruck fördernden Aspekten des Klassenkontextes (vgl. McElvany et al., 2008; Baumert et al., 2001).

Einflussfaktoren

In der Literatur zur Lesemotivation finden sich Hinweise, dass die Lesemotivation durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst werden kann. Bedeutsam ist zum Beispiel das kulturelle Kapital, das einen Leser umgibt. Darunter fällt zum Beispiel die Anzahl der Bücher im Haushalt, bzw. die Anzahl der Kontaktmöglichkeiten, die das Kind mit Büchern im täglichen Leben hat, oder ob das Kind aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammt. Weiterhin zeigt sich die Lesesozialisation des Kindes als bedeutsam. Insbesondere familiäre Faktoren, wie die elterliche lernorientierte Wertschätzung des Lesens (Schaffner, Schiefele & Schmidt, 2012), oder was Köcher (1988) die „Verführung zum Lesen“ durch die Eltern, zum Beispiel durch das Betonen von Kontaktmöglichkeiten zu Büchern, durch Auslösen von Faszination nannte. Die Einstellungen zum Lesen im Freundeskreis (McElvany et al., 2008), sowie die Erfahrungen in der Schule (Stipek, 1996, 2002; Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998) sind weitere Faktoren, die die Lesemotivation von Kindern beeinflussen können.

Weiterhin werden Genderunterschiede genannt. Im Vergleich zu Jungen zeigen Mädchen meist mehr intrinsische Lesemotivation und eine größere Wertschätzung des Lesens (vgl. Kelley & Decker, 2009).

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) ist eine der wichtigsten Theorien der menschlichen Motivation. Wie auch andere Motivationstheorien unterscheidet sie 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 braucht. Selbstbestimmt bedeutet «frei gewählt» und «den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst entsprechend» (Deci & Ryan 1993, 225). Für Deci & Ryan (1993, 226) ist das intrinsisch motivierte Verhalten der «Prototyp» selbstbestimmter Handlungen.

In Bezug auf Lernprozesse stellt sich aufgrund dieser Erkenntnis die Frage, wie die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation gefördert werden kann. Dafür bietet ein weiteres Konzept der Selbstbestimmungstheorie Orientierung.

Um menschliches Handeln zu erklären, zeigen Deci & Ryan auf, dass neben physiologischen Bedürfnissen und Emotionen vor allem drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse zentral sind: Das Bedürfnis, sich selbst als kompetent oder wirksam zu erfahren, das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung und das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit (1993, 229f.). Die ersten beiden Bedürfnisse (Kompetenz und Autonomie) führen zur menschlichen Bereitschaft, etwas zu leisten («Ich kann das!»), und das Bedürfnis sozial eingebunden zu sein, ermöglicht die Identifikation mit von außen vorgegeben Zielen (z.B. durch Eltern und Lehrpersonen).

Motivationsfördernde Maßnahmen

In der folgenden Übersicht sind die für MELT spezifischen Aspekte zusammengefasst, mit denen diese Bedürfnisse angesprochen werden sollen.

Motivationsfördernde Maßnahmen		
in Anlehnung an Deci & Ryan, Selbstbestimmungstheorie, 1993, 2002		
Autonomie	Kompetenz	Soziale Eingebundenheit
Individuelle Auseinandersetzung mit der darzustellenden Rolle; selbstständiges Erarbeiten der sichtbaren und hörbaren sprachlichen Mittel des gestaltenden Vorlesens	Flüssiges Lesen in den Schul-/ Fremdsprachen; Aufführung im Klassenverband; Rückmeldungen auf Lernfortschritte; Monitoring (selbstgesteuertes Lösen von Verständnisproblemen);	Gemeinsames Ziel der Arbeitsgruppe: Für das Publikum interessante Präsentation des Lesetheaterstücks
	Gilt aufgrund des Einbezugs von Migrationssprachen für CH: S mit DaZ als Experten für Sprachmittlung	

Der MELT-Fragebogen zur Lesemotivation

MELT als Leseförderprogramm zur Lesemotivation wird mit einem Fragebogen zu den Einstellungen der S zum Lesen erfasst. Dieser enthält Items zum gewohnten Leseverhalten, zur Leselust, zu unterschiedlichen Aspekten der Lesemotivation (z.B. intrinsische und extrinsische Lesemotivation), sowie zum häuslichen Leseumfeld und den elterlichen Einflussfaktoren. Integriert in den MELT-Fragebogen sind zwei in der Lesemotivationsforschung häufig verwendete Messinstrumente: der «Fragebogen zur habituellen Lesemotivation» (FHLM; Möller & Bonerad, 2007) und der Lesemotivationsfragebogen (LMF) von Schaffner und Schiefele (2007).

Die folgende Tabelle fasst zusammen, welche Konstrukte durch den MELT-Fragebogen erfasst werden, und nennt jeweils ein Beispielitem.

Beispielitems im MELT Fragebogen	Was wird gemessen?
Teil A: Über dich Welche Sprache ist deine Muttersprache Welchen Schulabschluss haben deine Eltern?	Migrationsstatus Sozio-ökonomischer Hintergrund
Teil B: Lesen/Freizeit Wie viele Bücher hast Du in den letzten 12 Monaten gelesen? Bei uns zu Hause gibt es ungefähr Bücher Meine Eltern finden Lesen ist eine gute Sache Wie häufig wird in deiner Familie vorgelesen	Lesehäufigkeit Kulturelles Kapital

	Einstellungen der Eltern zum Lesen Lesesozialisation
Teil C: Allgemeine Fragen zum Lesen Ich lese gerne zu Hause. Ich finde Lesen interessant. Ich bin gerne der/die Beste im Lesen. Ich lese weil mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden. Ich lese weil ... ich mich gerne in die Hauptfigur einer guten Geschichte hineinversetze. Ich lese weil ich Texte und Bücher über bestimmte Themen spannend finde. Ich lese weil... ich weiß, dass meine Freunde auch viel lesen.	Leselust Leseinteresse Wettbewerbsbezogene Lesemotivation Leistungsbezogene Lesemotivation Erlebnisbezogene Lesemotivation Objektbezogene Lesemotivation Soziale Lesemotivation

Motivationsfördernde Maßnahmen im Unterricht

Für die Gestaltung von Lernprozessen im (Lese-)Unterricht besteht die Herausforderung für Lehrpersonen darin, Schüler/-innen immer wieder die Erfahrung von Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit zu ermöglichen. So können sich z.B. Schülerinnen und Schüler als kompetent wahrnehmen, wenn sie regelmäßig informative Rückmeldungen zu ihrer Leistungsentwicklung («Ich lese genauer und rascher!») erhalten. Oder wenn sie immer wieder die Gelegenheit haben, über Unterrichtsinhalte selber zu entscheiden, können sie die Erfahrung der Autonomie machen.

Wie diese psychologischen Grundbedürfnisse von der Lehrerin oder dem Lehrer didaktisch unterstützt werden können, ist eine wichtige Fragestellung, der in diesem Fortbildungsmodul nachgegangen wird. Abschließend lautet daher die zu diskutierende Leitfrage:

- Wie kann ich als Lehrperson die 3 Grundbedürfnisse der Schüler und Schülerinnen nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit unterstützen?

Literatur

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, M., McElvany, N., Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt)* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 525-538.
- Hurrelmann (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch 176, Seelze, Friedrich Verlag. 6-18.
- Kelley, M. J. & Decker, E.O. (2009). The Current State of Motivation to Read Among Middle School Students *Reading Psychology*, 30(5), 466-485.
- Köcher, R. (1988). Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten. *Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII*. Frankfurt.
- McElvany, N., Kortenbruck, M., & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 207-219.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, (52), 141-166.
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 268-286.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Schmidt, M. (2015). Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309–332). San Diego, CA: Academic Press.
- Unrau, N. & Schlackmann, J. (2006). Motivation and Its Relationship With Reading Achievement in an Urban Middle School. *The Journal of Educational Research*, 100 (2), 81-101.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. and Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child Development*, 76, 483–501.

- Wang, J. H.-Y. & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59–68.
- Wigfield, A., Eccles, J.C. & Rodriguez, D. (1998). Review of Research in Education, 23, S. 73-118.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 , 420–432.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.

Anhang

- Schiefele, U. & Streblow, L. (2006). Motivation aktivieren. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 232-247.