

Förderung der aktuellen Lesemotivation im Fremdsprachenunterricht Englisch: Konzeption und empirische Untersuchung einer Globalen Simulation zu Harper Lees *To Kill a Mockingbird*

Katherina Warzecha

1 Einleitung

Das Lesen längerer Texte ist fester Bestandteil des fremdsprachlichen Englischunterrichts der Oberstufe. So war für die zentrale Abiturprüfung 2018 in Niedersachsen vorgesehen, dass die Schüler*innen des grundlegenden und des erhöhten Anforderungsniveaus den Roman *To Kill a Mockingbird* von Harper Lee lesen (vgl. Nds. MK 2015). Die Handlung des 1960 veröffentlichten Werkes ist im US-Bundesstaat Alabama der 1930er Jahre angesiedelt und wird aus der Perspektive eines zu Beginn der Geschichte achtjährigen Mädchens erzählt. Auf den ersten Blick scheint das Werk somit – ähnlich wie andere für die Oberstufe vorgesehene Klassiker – weit von jeglichen lebensweltlichen Bezügen heutiger Schüler*innen der Oberstufe entfernt. Vermutlich verspüren Schüler*innen daher bereits bei der Beschreibung des Klappentextes nur wenig Motivation, den Roman zu lesen.

Lesemotivation ist jedoch für die Kompetenzentwicklung im fremdsprachlichen Unterricht von großer Bedeutung. Sie dient sowohl als zentrale Komponente für das Ausbilden der fremdsprachlichen Lesekompetenz (vgl. Hurrelmann 2009: 278ff.; Henseler & Surkamp 2009: 4ff.) als auch als Voraussetzung für das Entwickeln wich-

tiger literarischer Teilkompetenzen (vgl. Diehr & Surkamp 2015: 25). Eine Herausforderung des fremdsprachlichen Englischunterrichts besteht folglich darin, die Lesemotivation von Schüler*innen für einzelne längere fiktionale Texte zu fördern.

Ebendieser Herausforderung wurde sich in der dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegenden Studie gestellt. Dafür wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die aktuelle Lesemotivation, d.h. das „Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“ (Möller & Schiefele 2004: 102), von Schüler*innen für den Roman *To Kill a Mockingbird* durch eine handlungsorientierte *pre-reading activity* gefördert werden kann. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine *pre-reading activity* eigens entwickelt, mit Schüler*innen des 12. Jahrgangs einer Integrierten Gesamtschule während eines Vormittags durchgeführt und anschließend mittels qualitativ angelegter Fragebögen sowie der Durchführung einer Fokusgruppendifkussion empirisch untersucht. Die Besonderheit der *pre-reading activity* bestand darin, dass sie in Form einer Globalen Simulation konzipiert war: Die Schüler*innen nahmen während der Simulation die Rolle von Reporter*innen ein und versetzten sich somit in die fremdsprachliche, historische Welt des Romans.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

In Anbetracht ihrer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung im Englischunterricht überrascht die Tatsache, dass es bisher kein ausgearbeitetes theoretisches Modell für habituelle fremdsprachliche Lesemotivation¹ – geschweige denn für die aktuelle fremdsprachliche Lesemotivation – gibt (vgl. Biebricher 2008: 51). Deshalb orientiert sich der vorliegende Beitrag an dem erstsprachlichen Lesemotivationsmodell von Möller und Schiefele (2004).²

Dem Erwartungs-Wert-Modell (vgl. Möller & Schiefele 2004: 116) zufolge ergibt sich aktuelle Lesemotivation aus den Erwartungs- und Werthaltungen einer Person bezüglich einer zu bearbeitenden Aufgabe, z.B. dem Lesen eines Textes. Der Wert des zu lesenden Textes bemisst sich nach dem Modell an verschiedenen subjektiven Eindrücken einer Person. Hierzu gehören ‚Vergnügen‘ (Wird es mir Spaß machen,

¹ Habituelle Lesemotivation bezeichnet die gewohnheitsmäßige bzw. allgemeine Lesemotivation. Aktuelle Lesemotivation bezieht sich auf die Lesemotivation in einer bestimmten Rezeptionssituation; sie dient als Grundlage für die Definition von habitueller Lesemotivation: „Treten solche aktuellen Lesemotivationen wiederholt auf, so kann von einer habituellen oder gewohnheitsmäßigen Lesemotivation gesprochen werden“ (Möller & Schiefele 2004: 102).

² Dieses Vorgehen wird auch durch die Ergebnisse einer Forschungsarbeit von Mori (2002) unterstützt: In ihrer Studie untersucht sie die Hypothese, dass fremdsprachliche Lesemotivation unabhängig von existierenden Motivationsmodellen erklärt werden kann. Mori kommt zu dem Ergebnis, dass dies nicht zielführend ist: „Instead, the results suggest that foreign language reading motivation closely resembles more general forms of motivation as laid out in expectancy-value theory“ (ebd. 101.). Dieses Ergebnis legt nahe, dass fremdsprachliche Lesemotivation im Rahmen bereits bestehender Motivationstheorien, wie z.B. den Erwartungs-Wert-Theorien, beschrieben und diskutiert werden kann.

den Text zu lesen?), ‚Wichtigkeit‘ (Ist der Text für mich persönlich relevant?), ‚Nützlichkeit‘ (Bringt es mir etwas, z.B. für meine schulische Leistung, den Text zu lesen?) und ‚Kosten‘ (Wie anstrengend wird es für mich, den Text zu lesen?) (vgl. ebd.: 105; 116). Zu diesen wertbezogenen Einschätzungen kommt die Erwartungshaltung, d.h. die subjektive Erfolgserwartung, mit der eine Person an das Bearbeiten einer Aufgabe herangeht. Dabei stellt sich die Person die Frage, wie wahrscheinlich ein erfolgreiches Abschließen der Aufgabe ist (vgl. ebd.: 117).

Die Erwartungs- und Werteinschätzungen der aktuellen Lesemotivation sind dabei zum einen von der spezifischen Lehr-/Lernsituation und zum anderen von motivationalen Tendenzen und Überzeugungen abhängig (vgl. Dresel & Lämmle 2017: 85). Hierzu gehören das individuelle und situationale Interesse (vgl. Schiefele 2009: 197ff.). Während individuelles Interesse von einer gewissen zeitlichen Beständigkeit gekennzeichnet ist, bezeichnet der Begriff ‚situationales‘ Interesse ein temporäres Interesse (vgl. ebd.: 200). Dieses kann im schulischen Kontext in einer spezifischen Lehr-/Lernsituation auftreten bzw. durch sie ausgelöst werden – z.B. durch einen als interessant wahrgenommenen Text (vgl. Dresel & Lämmle 2017: 105).

Neben dem individuellen und situationalen Interesse nennen Möller und Schiefele (2004) Zielorientierung als Determinante von aktueller Lesemotivation (vgl. ebd.: 110). Zielorientierung lässt sich in Lern- und Leistungszielorientierung unterscheiden. Während erstere verstanden wird als „Wunsch oder Absicht, die eigene Kompetenz zu steigern, eine Fertigkeit zu erlernen oder Lernmaterial zu verstehen“ (ebd.), wird letztere definiert als „Ziel, hohe Fertigkeiten zu demonstrieren bzw. niedrige Fähigkeiten zu verbergen“ (ebd.).

Aktuelle Lesemotivation kann entweder intrinsisch oder extrinsisch ausfallen (vgl. Möller & Schiefele 2004: 102). Eine Person ist intrinsisch motiviert, wenn für sie der Wert der Handlung in der Handlung selbst begründet liegt (vgl. Dresel & Lämmle 2017: 89). Das Auftreten von intrinsischer Motivation kann zwei Gründe haben: In Bezug auf Lesemotivation kann eine Person entweder Lesen an sich als eine Freude bringende, positive Tätigkeit empfinden (tätigkeitsspezifische intrinsische Lesemotivation) oder aber die Person ist interessiert am bzw. neugierig auf das Thema des Textes (gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation) (vgl. Möller & Schiefele 2004: 102). Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation ist die extrinsische Motivation dadurch gekennzeichnet, dass der Wert des Lesens in seinen Folgen besteht (vgl. Schiefele & Schaffner 2015: 155). Dabei ist zu beachten, dass intrinsische und extrinsische Lesemotivation sich nicht unbedingt gegenseitig ausschließen (vgl. Dresel & Lämmle 2017: 91).³

Bisher haben sich nur wenige Studien aus dem Bereich der fremdsprachlichen Lesemotivationsforschung mit der Frage, wie und wodurch sich Lesemotivation fördern lässt, beschäftigt. Diese Tatsache fasst Grabe (2009) wie folgt zusammen: „At present, the best resources we have for promoting intrinsic motivation in the L2

³ Gleichzeitig konnten verschiedene Studien empirisch nachweisen, dass intrinsische Lesemotivation – im Gegensatz zur extrinsischen – das Leseverstehen und die Lesemenge erhöht (vgl. z.B. Wang & Guthrie 2004; Schaffner et al. 2013; für einen Überblick siehe Schiefele et al. 2012).

classroom is the L1 research on reading instruction that builds motivation“ (190). In der Fremdsprachendidaktik wurde sich bisher in keiner empirischen Studie mit unterrichtspraktischen Maßnahmen befasst, die auf das Erhöhen der Lesemotivation für einen spezifischen Text abzielen.

Aus dem Bereich der erstsprachlichen Lesemotivationsforschung gibt es einige wenige empirische Arbeiten, die sich mit der aktuellen Lesemotivation beschäftigen. In zwei dieser Studien konnte zum einen gezeigt werden, dass das wiederholte Erleben von Momenten hoher aktueller Motivation mit einer Steigerung der allgemeinen intrinsischen Lesemotivation einhergeht (vgl. Guthrie et al. 2006a: 107ff.). Zum anderen verweisen die Ergebnisse einer der beiden Studien (vgl. Guthrie et al. 2006b) auf einen positiven Einfluss handlungsorientierter Aktivitäten auf die aktuelle Lesemotivation (wie z.B. das eigenständige Durchführen eines Experiments, auf welches sich die Schüler*innen zuvor mittels informativer Texte vorbereitet haben): „[A] stimulating task [...], combined with the presence and accessibility of an interesting book on that topic, evokes situational interest in reading that book“ (243).

Bråten et al. (2017) knüpfen in ihrer Studie an diese Forschungsergebnisse an und untersuchen Effekte von zwei siebenminütigen *pre-reading activities* auf die aktuelle Lesemotivation (vgl. ebd.: 17). Diese *activities* bestanden entweder aus einer handlungsorientierten Aktivität oder aus dem Aktivieren von Vorwissen im Plenum (vgl. ebd.: 22). Das Ergebnis der Studie zeigt zwar, dass keine der beiden *pre-reading activities* einen nennenswerten Effekt auf die aktuelle intrinsische Lesemotivation der Schüler*innen hatte (vgl. ebd.: 27f.). Bråten et al. betonen allerdings, dass länger andauernde *pre-reading activities*, in denen Schüler*innen mehr Wahlmöglichkeiten und Autonomie haben und die Inhalte der Instruktionen besser mit denen des zu lesenden Textes abgestimmt sind, die gewünschten positiven Effekte auf die Förderung der aktuellen Lesemotivation hervorbringen könnten (vgl. ebd.). Weitere Verbesserungsvorschläge von Bråten et al. (2017) verweisen auf motivationsförderliche Instruktionen, die in einer siebenminütigen *pre-reading activity* nur schwer umgesetzt werden können.

In der vorliegenden Studie kommt mit der Globalen Simulation eine besondere Form der *pre-reading activity* zum Einsatz, die mehr (zeitlichen) Spielraum für die Verwendung verschiedener motivationsförderlicher Unterrichtspraktiken lässt. Im Gegensatz zu der Studie von Bråten et al. mit Fokus auf der Erstsprache wird im Rahmen dieser Arbeit das Ziel verfolgt, die Motivation für die Lektüre eines längeren literarischen Textes in der Fremdsprache zu wecken. Im Folgenden werden zunächst zentrale planerische Entscheidungen hinsichtlich der Konzeption der Globalen Simulation dargestellt.

3 Konzeption der Globalen Simulation

Die Besonderheit der hier untersuchten *pre-reading activity* bestand darin, dass sie als Globale Simulation konzipiert war.⁴ Mit Hilfe dieser Methode werden Schüler*innen in die Lage versetzt, in einem fiktiven Raum eine neue Identität zu übernehmen (vgl. Sippel 2003: 25ff.). Der fiktive Raum repräsentiert dabei einen Ausschnitt der realen fremdsprachlichen Lebenswelt und ermöglicht es den Schüler*innen, in realitätsnahen Kommunikations- und Handlungssituationen miteinander zu interagieren (vgl. Freitag-Hild 2017: 2f.). Im Rahmen der hier untersuchten Globalen Simulation sollten die Schüler*innen in die Welt des Romans *To Kill a Mockingbird* hineinversetzt werden. Hierzu übernahmen sie für die Dauer eines Schultages die Rolle von jungen Reporter*innen, die im Jahr 1936 ihren ersten Arbeitstag in der fiktiven amerikanischen Nachrichtenagentur *Worldtainment News Agency* haben. Den Schüler*innen wurde zuvor lediglich mitgeteilt, dass es in dem Ort Maycomb, Alabama, bald eine Gerichtsverhandlung geben werde, über die sie einen Nachrichtenbeitrag produzieren müssten. Ihre Aufgabe als Reporter*innen war es, Informationen zum kontextuellen Hintergrund und zum Fall Tom Robinson⁵ zu sammeln bzw. zu erarbeiten. Dies taten sie zum einen durch Interviews mit drei in den Fall involvierten Charakteren des Romans (schauspielernde Studentinnen übernahmen die Rollen von Tom Robinson, Mayella Ewell und Bob Ewell) und zum anderen, indem sie in der Schulbibliothek anhand von ausgelegten Text- und Bildmaterialien über den historischen Kontext recherchierten. Die im Rahmen der Recherche als Reporter*innen gesammelten Informationen nutzten die Schüler*innen anschließend, um einen Nachrichtenbeitrag über den Fall zu produzieren. Diesen konnten sie entweder in Form eines Video- oder Radiobeitrags gestalten.

Bei der Planung der Globalen Simulation für das Werk *To Kill a Mockingbird* wurde zum einen darauf geachtet, dass die Schüler*innen ausreichend Informationen erhalten würden, um sinnvoll über Themenbereiche des Romans zu sprechen. Schließlich hatten sie das Buch im Vorfeld nicht gelesen. Zum anderen durften nicht zu viele Informationen preisgegeben werden. Schließlich sollte Spannung aufgebaut und nicht die gesamte Handlung des Romans verraten werden.

⁴ Geplant wurde die Globale Simulation im Rahmen des Blockseminars *Teaching Speaking* der englischen Fachdidaktik an der Georg-August-Universität Göttingen. Das Seminar wurde von Katharina Delius im Sommersemester 2017 angeboten.

⁵ Der schwarze Farmarbeiter Tom Robinson wird in *To Kill a Mockingbird* zu Unrecht beschuldigt, eine weiße Frau (Mayella Ewell) vergewaltigt zu haben. Maßgeblich verantwortlich für diese Beschuldigungen ist Mayellas Vater, Bob Ewell. Der Anwalt Atticus Finch übernimmt Tom Robinsons Verteidigung. Am Ende der Gerichtsverhandlung wird der unschuldige Tom Robinson zur Todesstrafe verurteilt. Der Gerichtsprozess ist ein zentraler Bestandteil von *To Kill a Mockingbird*, innerhalb dessen die Themen Rassismus und Diskriminierung eindrucksvoll inszeniert werden. Den Schüler*innen wurden im Rahmen der *pre-reading activity* zwar Hintergrundinformationen über den Roman und einige Figuren vermittelt, diese reichten jedoch nicht aus, um den ‚Fall Tom Robinson‘ aufzulösen oder gar seine Unschuld zu beweisen. Die während der Globalen Simulation erlangten Informationen sollten den Schüler*innen eher dabei helfen, den Roman in seinen historischen Kontext einzuordnen und erste Einblicke in zentrale Themen zu gewinnen. Von der eigentlichen Handlung wird jedoch nichts vorweggenommen oder gar verraten, was die Lektüre überflüssig machen würde.

Neben diesen beiden Überlegungen, wurde sich bei der Konzeption der Globalen Simulation an zentralen fachdidaktischen Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung von *pre-reading activities* orientiert. Hierzu gehört, dass in der Phase vor dem Lesen eines Textes die Entstehung aktueller Lesemotivation vor allem durch die Art der Hinführung zum Text beeinflusst werden kann (vgl. Henseler & Surkamp 2007; Surkamp & Nünning 2018). Anregende *pre-reading activities* (wie z.B. die Methode des *cooperative storytelling*) können die Schüler*innen im Idealfall dazu motivieren, das gesamte Buch zu lesen (vgl. Henseler & Surkamp 2007: 5; Surkamp & Nünning 2018: 94) und bereiten zudem auf die Interpretation der zu lesenden Lektüre vor (vgl. Surkamp & Nünning 2018: 19f.). Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stellen nach Surkamp (2007) eine vielversprechende Möglichkeit zur Förderung von (aktueller) Lesemotivation dar (vgl. ebd.: 192). Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht beinhaltet, dass den Schüler*innen Material und Aufgaben angeboten werden, die sie dazu anregen, sich mittels der Fremdsprache in bedeutungsvollen Kontexten auszutauschen und damit in der Fremdsprache zu handeln (vgl. Surkamp & Nünning 2018: 19f.). Ebendieser Ansatz kann auch auf die Konzeption von *pre-reading activities* angewandt werden. Diese sollen die Funktion erfüllen, Interesse an und Neugier auf den Inhalt eines Textes zu wecken (vgl. Surkamp & Nünning 2018: 79). Die Phase vor dem Lesen sollte den Schüler*innen dabei helfen, das Thema des Textes mit ihren eigenen Erfahrungen und lebensweltlichen Schemata in Verbindung zu bringen und eine Erwartungshaltung gegenüber dem Text aufzubauen (vgl. Surkamp & Nünning 2016: 78f.; Henseler & Surkamp 2009: 4). Dies lässt sich mittels handlungsorientierter Methoden wie der hier vorgestellten Globalen Simulation in besonderem Maße umsetzen.

Insgesamt weist die Methode der Globalen Simulation ein hohes Potenzial für eine *pre-reading activity* auf: Sie eröffnet den Schüler*innen die Möglichkeit, in eine fiktive Welt einzutauchen, in der sie die Rolle einer anderen Person annehmen und gestalten können (vgl. Sippel 2003: 25f.). Hierdurch scheint das kreative Verfahren sehr passend für den Literaturunterricht, bei dem das Einfühlen in die Figuren und die fiktive Welt des Textes eine wichtige Teilkompetenz darstellt (vgl. Diehr & Surkamp 2015: 25). Das Einfühlen in die Welt der Globalen Simulation kann den Schüler*innen zudem dabei helfen, sich beim anschließenden Lesen schneller und leichter auf die fiktive Welt des Romans einzulassen. Ebenso dient die Übernahme der Rolle als Reporter*innen sowie das eigenständige Erstellen eines Nachrichtenbeitrags dazu, dass sich die Schüler*innen bereits vor dem Lesen des Buches handelnd mit dessen Inhalten auseinandersetzen und dadurch im Idealfall einen emotiven Zugang zum Text erfahren. Somit trägt das Ziel der Globalen Simulation dem Ansatz eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts Rechnung.

Durch die inhaltliche Fokussierung auf Tom Robinsons Gerichtsfall werden die auch heute noch für Schüler*innen lebensweltlich relevanten Themen Rassismus und Diskriminierung ins Zentrum der *pre-reading activity* gerückt. Da Schüler*innen heute selbst in einer kulturell diversen Gesellschaft aufwachsen, werden sie mit den Themen Rassismus und Ausgrenzung vermutlich bereits in ihrem schulischen und

persönlichen Alltag konfrontiert. Insofern ist davon auszugehen, dass die Lernenden diesen Problemen eine gewisse persönliche Relevanz beimessen. Hierzu konnte in der Globalen Simulation auch die Tatsache beitragen, dass die Lernenden während der Methode bereits vor der Lektüre einigen Charakteren aus dem Buch begegnet sind und mit ihnen im Rahmen von Interviews kommuniziert haben. Hierdurch sollte das Interesse der Lernenden geweckt werden, die im Buch vorkommenden Figuren näher kennenzulernen und im Verlauf der Lektüre dann besser zu verstehen. Auch die in der Bibliothek ausliegenden Texte und Bilder sollten das Interesse an den Inhalten des Buches wecken und auf das Lesen vorbereiten. Die Materialien informieren über wichtige kontextuelle Hintergründe, die es erleichtern sollten, der Handlung des Buches zu folgen und Aussagen der Figuren zu verstehen bzw. zu interpretieren.

Bei der Auswahl passender Aktivitäten sollte in der Phase vor dem Lesen darauf geachtet werden, dass verschiedene Arbeits- und Sozialformen angewandt werden. Henseler und Surkamp (2007) erklären, dass insbesondere kooperative Methoden die Lesemotivation fördern können (vgl. ebd.: 4). Damit die Schüler*innen die *Pre-reading*-Phase als besonders stimulierend wahrnehmen und sich bereits vor dem Lesen über zentrale Inhalte und Themen austauschen können, sollte diese Phase ihnen somit die Arbeit in Paaren oder Gruppen ermöglichen. Darüber hinaus sollte den Schüler*innen ein gewisses Maß an Autonomie, d.h. Entscheidungsfreiheit, überlassen werden (vgl. ebd.: 4; Surkamp & Nünning 2018: 19). Sowohl bei der Aufgabenauswahl als auch bei der Methodenauswahl sollten die Wünsche der Schüler*innen berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Die hier vorgestellte Globale Simulation ermöglichte es den Lernenden, sich sowohl in Einzel- als auch in Gruppenarbeit über zentrale Themen der Lektüre zu informieren. Dabei hatten sie die Wahl zwischen verschiedenen inhaltlichen Themen und Zugängen (manche Schüler*innen arbeiteten z.B. in der Bibliothek, während andere Interviews durchführten). Im Rahmen der Gruppenarbeit tauschten sie sich über wichtige Charaktere und Themen aus *To Kill a Mockingbird* aus. Das gemeinsame Diskutieren sollte inhaltliche Verständnisschwierigkeiten bereits vor dem Lesen aus dem Weg räumen. Die Lenkung von außen fiel – abgesehen von Vorgaben bezüglich des zeitlichen Rahmens – sehr gering aus. Auch beim Produzieren des finalen Produkts wurde den Schüler*innen die Wahl gelassen zwischen einem Video- bzw. einem Radiobeitrag. Darüber hinaus wurde ihnen die Entscheidung überlassen, für welche Zielgruppe sie den Beitrag konzipieren wollten. Da die *Worldtainment News Agency* eine große Agentur mit verschiedenen Kanälen und Sendern sein sollte, konnte sie die Nachrichten beispielsweise einfach erklärt (für den Kinderkanal), sachlich informativ, oder auch reißerisch gestalten. Folglich war die Globale Simulation so konzipiert, dass den Schüler*innen viel Raum für selbstbestimmtes und autonomes Handeln gegeben wurde. All dies sind wichtige Kriterien für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht.

Insgesamt kann die hier vorgestellte Globale Simulation als eine Art Werbung für den Roman *To Kill a Mockingbird* verstanden werden. Mit ihrer Hilfe sollte das Interesse der Schüler*innen an den Inhalten und Themen des Buches geweckt und dadurch die aktuelle Lesemotivation gefördert werden. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die Globale Simulation (unter den beschriebenen Annahmen) auf die Schüler*innen ausgewirkt hat.

4 Forschungsfragen und Studiendesign

Im Rahmen der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie wurde empirisch untersucht, inwiefern die aktuelle Lesemotivation für *To Kill a Mockingbird* durch eine als Globale Simulation angelegte *pre-reading activity* gefördert werden kann. Hierzu wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob und wie sich die *pre-reading activity* auf die aktuelle Lesemotivation von Schüler*innen auswirkt. Eng damit verbunden war die Frage mittels welcher planerischen Aspekte der *pre-reading activity* die aktuelle Lesemotivation für *To Kill a Mockingbird* gefördert werden konnte bzw. weshalb sie nicht gefördert werden konnte. Die Simulation wurde in einem Grundkurs Englisch des zwölften Jahrgangs an einer Integrierten Gesamtschule in Göttingen durchgeführt. Insgesamt nahmen vierzehn Schüler*innen teil. Die Schüler*innen hatten vor der Globalen Simulation das Buch noch nicht gelesen und sollten dies in den kurz danach anschließenden Sommerferien tun.

Zur Erfassung der aktuellen Lesemotivation sowie ihrer Veränderung nach der Durchführung der Globalen Simulation füllten die Schüler*innen vor und nach der Globalen Simulation qualitativ angelegte, pseudonymisierte Fragebögen aus. Mit Hilfe von schriftlichen Befragungen können Aspekte des subjektiven Erlebens einzelner Personen erfasst werden (vgl. Döring & Bortz 2016: 398). In dem vorliegenden Beitrag wurde ein teilstandardisierter Fragebogen verwendet, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, ihre persönlichen Einschätzungen bezüglich ihrer aktuellen Lesemotivation möglichst frei und dennoch strukturiert mitzuteilen. Die Verwendung qualitativer Fragebögen ist auch dadurch bedingt, dass es bisher kein empirisch geprüftes Instrument zum Erheben aktueller Lesemotivation gibt. Insofern konnte nicht auf bereits vorhandene Items zurückgegriffen werden.

Mit Hilfe der im Fragebogen enthaltenen offenen Fragen sollte ermittelt werden, ob sich eine Veränderung bezüglich der aktuellen Lesemotivation der Schüler*innen feststellen lässt und wie diese aussieht. Während mit Hilfe der ersten Frage die Erwartungshaltung der Schüler*innen vor bzw. nach der Durchführung der Globalen Simulation ermittelt werden sollte („Fühlst du dich gut darauf vorbereitet, einen längeren englischsprachigen Text zu lesen? Warum? Warum nicht?“), zielte die zweite Frage auf die persönlichen Werteinschätzungen der Schüler*innen ab („Freust du dich auf die Lektüre des Buches *To Kill a Mockingbird*? Warum? Warum nicht?“). Mit

Hilfe der dritten Frage sollte ermittelt werden, aus welchen Gründen, d.h. intrinsischen oder extrinsischen, die Schüler*innen motiviert sind, das Buch zu lesen („Was motiviert dich, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen?“).

Neben den Fragebögen wurde im Anschluss an die Globale Simulation eine Fokusgruppe durchgeführt. Hierbei handelt es sich um ein qualitatives Erhebungsinstrument, welches sich durch die Kombination aus Interview und Gruppendiskussion auszeichnet (vgl. Schulz 2012: 10). Ziel einer Fokusgruppe ist es, verschiedene Blickpunkte, Perspektiven, Einstellungen und Einschätzungen der Teilnehmer*innen zu einem Thema, Projekt, Produkt o.ä. zu gewinnen (vgl. ebd.: 9). Die Durchführung einer Fokusgruppe erschien in Bezug auf die hier behandelte Fragestellung besonders geeignet: Die Diskussion unter den Schüler*innen eröffnete die Möglichkeit, einen Einblick in ihre Perspektive und ihre subjektiven Eindrücke zu der gemeinsam erlebten Globalen Simulation zu bekommen. Die Fokusgruppendifkussion fand vier Tage nach der Globalen Simulation statt. Sechs der vierzehn Schüler*innen nahmen teil.

Für die Fokusgruppendifkussion wurde fast ausschließlich auf die Verwendung offener Fragen zurückgegriffen, damit die Schüler*innen so frei wie möglich auf die im Gruppeninterview gestellten Fragen antworten konnten (vgl. Mack & Tampe-Mai 2012: 68). Dadurch wurde den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, Aspekte und Themen anzusprechen, die bei einer anderen Form der Befragung eventuell keine Beachtung gefunden hätten. Mit Hilfe eines vorher festgelegten Leitfadens wurde der Diskussionsprozess strukturiert (vgl. Schulz 2012: 9). Im Laufe einer Fokusgruppendifkussion können einzelne Fragen an das zuvor Gesagte angepasst oder Nachfragen bei Unklarheiten gestellt werden – somit ist der Leitfaden zu einem gewissen Grad flexibel (vgl. Mack & Tampe-Mai 2012: 67).

Nach einer kurzen einleitenden Erklärung, die das Thema der Diskussion transparent machte, wurde den Schüler*innen eine einleitende offene Frage gestellt, die es allen ermöglichen sollte, einen Redebeitrag zu leisten („Wenn ihr an den Workshop zurückdenkt, gibt es eine Situation, die euch besonders in Erinnerung geblieben ist und könnt ihr mir von dieser erzählen?“). Eventuell aufkommende erste persönliche Bewertungen der Globalen Simulation konnten die Schüler*innen mit Hilfe der sich anschließenden zwei Fragen näher ausführen. Beide zielten auf Aspekte ab, die den Schüler*innen an der Globalen Simulation gefallen bzw. nicht gefallen hatten. Mittels der sich anschließenden Frage sollten sich die Diskussionsteilnehmer*innen an die Themen und Inhalte der Globalen Simulation zurückerinnern und einschätzen, ob sie diese für persönlich relevant und wichtig erachten. Hierauf folgte eine Frage, die konkret auf das Buch *To Kill a Mockingbird* Bezug nahm („Erzählt doch mal, worauf ihr beim Lesen gespannt seid?“). Die Antworten sollten erste Aufschlüsse über die Erwartungs- und Werthaltungen bezüglich der aktuellen Motivation der Schüler*innen, das Buch zu lesen, geben. Die sich anschließende Frage forderte die Schüler*innen dazu auf, ihre aktuelle Lesemotivation in direkte Verbindung mit der Globalen Simulation zu setzen und über die positiven bzw. negativen Einflüsse der Globalen Simulation auf ihre Motivation, *To Kill a Mockingbird* zu lesen, zu

spekulieren. Für diese subjektiven Wahrnehmungen wurde im Folgenden nach einer Erklärung gefragt („Was denkt ihr: Wodurch konnte der Workshop⁶ eure Motivation, das Buch zu lesen, steigern oder auch nicht steigern?“). Diese Frage war offen für Lob und Kritik an bestimmten Aspekten der Globalen Simulation und sollte Aufschlüsse darüber liefern, wie und wodurch die aktuelle Lesemotivation in der erlebten Lehr-/Lernsituation beeinflusst wurde. Auch wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, sich dazu zu äußern, inwiefern ihrer Meinung nach eine Globale Simulation auch bei anderen Büchern als *pre-reading activity* eingesetzt werden könnte bzw. sollte. Hierbei sollten die Schüler*innen auch Verbesserungsvorschläge für zukünftige Globale Simulationen machen. Im Rahmen der letzten Frage („Werdet ihr mit dem Lesen des Buches beginnen?“) sollte ermittelt werden, ob sich die Schüler*innen das Ziel gesetzt haben, *To Kill a Mockingbird* in den Sommerferien zu lesen.

5 Ergebnisse

5.1 Darstellung der Datenauswertung

Als Methode zur Auswertung der Fragebögen war die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgesehen (so wie es für die Fokusgruppe gemacht wurde). Da allerdings die Antworten auf die einzelnen Fragen sehr knapp ausgefallen sind, erschien diese Auswertungsmethode nicht sinnvoll durchführbar. Stattdessen findet sich im Folgenden ein zusammenfassender Überblick über die Antworten der Schüler*innen. Das Ergebnis dient als erster Einblick in die Perspektive der Schüler*innen, welche dann mit Hilfe der anschließend beschriebenen Auswertung der Fokusgruppe näher untersucht wird.

Die Daten aus dem Fokusgruppen-Interview wurde mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, wobei die zusammenfassende Inhaltsanalyse ausgewählt wurde (vgl. ebd.: 67). Mit ihrer Hilfe wurde das vorhandene Datenmaterial so reduziert, dass „die wesentlichen Inhalte erhalten [blieben]“ (ebd.) und „durch Abstraktion ein überschaubarer Textkorpus“ (ebd.) geschaffen wurde, der „immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Das Modell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurde dann für eine induktive Kategorienbildung verwendet (vgl. ebd.: 85–90). Diese Vorgehensweise hatte den Vorteil, dass das gesamte Meinungsspektrum der Schüler*innen einbezogen werden konnte. Dieses sollte so weit wie möglich ohne theoriegeleitete Vorannahmen erfasst und in Kategorien zusammengefasst werden (vgl. ebd.: 86).

Für die Qualitative Inhaltsanalyse der Fokusgruppe wurden die Analyseeinheiten wie folgt festgelegt: Als Kodiereinheit wurden einzelne Aussagen im transkribierten Text verstanden. Diese konnten sich über einzelne oder mehrere Sätze erstrecken.

⁶ Anstelle des Begriffs ‚Global Simulation‘ wurde der Einfachheit halber der Begriff ‚Workshop‘ verwendet.

Als Kontexteinheit wurden die Aussagen bezüglich einzelner Fragen verstanden. Die Auswertungseinheit erstreckte sich über die gesamte Fokusgruppe (vgl. Mayring 2015: 59). Da das auszuwertende Material sehr umfassend war und einige Aussagen der Schüler*innen für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht relevant waren, wurden vor Beginn der Auswertung folgende Selektionskriterien festgelegt (vgl. Mayring 2015: 87): In den zu analysierenden Passagen ging es entweder um Äußerungen der Schüler*innen bezüglich ihrer Wahrnehmungen der Globalen Simulation oder um ihre Äußerungen bezüglich ihrer (aktuellen) Lesemotivation.

5.2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Antworten der Schüler*innen auf die Fragebögen hinsichtlich Erfolgserwartung, Werthaltung und intrinsischer bzw. extrinsischer Lesemotivation zusammenfassend dargestellt. Das Ergebnis dient als erster Einblick in die Perspektiven der Schüler*innen, welche dann mit Hilfe der anschließend beschriebenen Ergebnisauswertung der Fokusgruppe näher untersucht werden. Folgende Kategorien wurden mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse induktiv gebildet: positive Assoziationen der Schüler*innen zur Globalen Simulation, negative Assoziationen der Schüler*innen zur Globalen Simulation, Förderung der aktuellen Lesemotivation mit Hilfe der Globalen Simulation und Grenzen der Globalen Simulation in Bezug auf ihr Potenzial zur Förderung der aktuellen Lesemotivation.

5.2.1 (Aktuelle) Erfolgserwartung

Die Frage danach, ob die Lernenden sich gut auf die Lektüre eines längeren fremdsprachlichen Textes vorbereitet fühlen und warum bzw. warum nicht, beantworteten zehn Schüler*innen vor der Durchführung der Globalen Simulation mit „Ja“, zwei mit „Nein“ und ein*e Schüler*in machte keine genaue Angabe. Vier Schüler*innen begründeten ihr Gefühl, gut auf das Lesen vorbereitet zu sein, damit, dass sie dies schon „oft geübt“ bzw. „oft gemacht“ hätten. Ähnlich sah das ein*e Schüler*in, der*die erklärte, er*sie habe bereits in der Sekundarstufe ein Buch (vermutlich auf Englisch) gelesen. Ein*e Schüler*in schrieb lediglich „Englischunterricht“ und ein*e Schüler*in erklärte, dass er*sie bereits gelernt habe, wie man an einen Text „rangingt“. Außerdem gab es zwei Schüler*innen, die antworteten, dass die Aufgabe, einen längeren fremdsprachlichen Text zu lesen, für sie kein Hindernis darstelle und sie gute Englischkenntnisse hätten. Von den zwei Schüler*innen, die sich nicht gut auf das Lesen eines längeren Textes vorbereitet fühlten, nannte nur eine*r den Grund: Er*sie hielt sich für zu ungeübt, schrieb aber, dass es auch darauf ankomme, wie schwierig der zu lesende Text sei. Ebenso schrieb der*die Schüler*in, der*die keine genaue Angabe gemacht hatte: „Kommt ganz auf den Text an.“

Anhand der Angaben zeigt sich, dass die Erfolgserwartung bei zehn Schüler*innen positiv ausfiel und sie sich für geübt bzw. kompetent genug hielten, einen längeren fremdsprachlichen Text zu lesen. Die restlichen drei Schüler*innen zeigten

sich nicht ganz so zuversichtlich. Allerdings machten zwei von ihnen ihre Erfolgserwartung vom Text abhängig und stellten somit ihre Fähigkeit, einen längeren englischen Text lesen zu können, nicht vollständig in Frage.

Im zweiten Fragebogen, welchen die Schüler*innen im Anschluss an die Globale Simulation beantworteten, bezog sich die Frage nun spezifisch auf das Buch *To Kill a Mockingbird* („Fühlst du dich gut darauf vorbereitet, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen? Warum? Warum nicht?“). Zwölf Schüler*innen bejahten diese Frage und ein*e Schüler*in machte keine genaue Angabe. Von den zwölf Schüler*innen, die „Ja“ ankreuzten, begründeten sieben ihre Angabe mit einem Bezug zur Globalen Simulation. Zwei hiervon erklärten, dass sie die Charaktere des Buches kennengelernt hätten, drei dachten, dass sie jetzt die „story“ kennen würden, einen „Einblick“ bekommen hätten bzw. wüssten „was grob darin vorkommt“. Zwei Schüler*innen verwiesen darauf, dass sie den „Kontext“ bzw. den „geschichtlichen Hintergrund“ nun kennen würden. Im Gegensatz hierzu gaben drei Schüler*innen Gründe unabhängig von der Globalen Simulation an: „ich spreche Englisch“, „Lesen fiel mir noch nie schwer“, „Es ist ein Buch, was ich lesen werde, mehr nicht“. Ein*e Schüler*in gab an, dass er*sie sich auf der einen Seite nicht vorbereitet fühle, da es ein englisches Buch sei und er*sie Englisch nicht gut könne. Auf der anderen Seite gab er*sie an: „Ja: da ich die Grundgeschichte kenne wird es einfacher.“

Es lässt sich erkennen, dass die Erfolgserwartung der meisten Schüler*innen nach der Globalen Simulation positiv ausfiel. Sieben von ihnen führten ihr Gefühl, auf das Lesen vorbereitet zu sein, darauf zurück, dass sie nun über Vorwissen (z.B. in Bezug auf die Charaktere oder den geschichtlichen Hintergrund) verfügten.

5.2.2 (Aktuelle) Werthaltung⁷

Die Frage danach, ob und warum bzw. warum nicht die Lernenden sich auf die Lektüre des Buches *To Kill a Mockingbird* freuen, beantworteten vor der Globalen Simulation acht Schüler*innen mit „Ja“ und vier mit „Nein“. Ein*e Schüler*in machte keine genaue Angabe. Als Grund für ihre Antwort gaben zwei an, dass sie wissen wollten, worum es in dem Buch gehe. Zwei weitere dachten, dass die Lektüre „interessant“ sein könne und eine*r schrieb schlicht „Hört sich gut an“. Ein*e Schüler*in erklärte, dass ihm*ihr englischsprachige Lektüre gefalle. Von den Schüler*innen, die die Frage verneinten, gaben zwei an: „es klingt schwierig“ bzw. „anstrengend“. Ein*e Schüler*in freute sich nicht auf die Lektüre, da er*sie nicht wisse, worum es in dem Buch gehe, und eine*r meinte, dass Bücher, die in der Schule gelesen würden, „meistens nicht so gut“ seien.

⁷ Für einen Überblick über die Wertvariablen des Erwartungs-Wert-Modells bezüglich der aktuellen Lesemotivation siehe Abschnitt 2.

Während somit acht Schüler*innen dachten, dass ihnen die Lektüre Vergnügen bereiten könnte und sich vier davon intrinsisch motiviert zeigten und Interesse am Inhalt bekundeten, sahen drei Schüler*innen dies anders. Zwei Schüler*innen hiervon waren der Ansicht, dass das Lesen mit zu großer Anstrengung, d.h. mit zu großen ‚Kosten‘ verbunden sei. Ein*e Schüler*in sah keinen großen Wert im Lesen des Buches, da es sich um ein „Schulbuch“ handle.

Nach der Durchführung der Globalen Simulation gaben acht Schüler*innen im zweiten Fragebogen an, sich auf die Lektüre zu freuen. Drei verneinten die Frage und zwei machten keine genaue Angabe. Vier der Schüler*innen begründeten ihre Antwort, sich zu freuen, damit, dass die Inhalte des Buches „interessant“ seien. Ein*e Schüler*in antwortete „Ja, weil ich jetzt das Thema kenne und es spannend finde“. Drei weitere Schüler*innen bezogen sich mit ihrer Antwort ebenfalls auf den Aspekt der Spannung bzw. Neugier. Von den Schüler*innen, die im ersten Fragebogen mit „Nein“ geantwortet hatten, blieben zwei bei ihrer Meinung. Allerdings gab der*die Schüler*in, welche*r zuvor mit „Nein, weiß nicht worum es geht“ geantwortet hatte, nun an, sich auf die Lektüre zu freuen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich nach der Globalen Simulation ein großer Teil der Schüler*innen auf das Lesen des Buches freute. Anhand der Begründungen zeigt sich zum einen, dass sie nach der Globalen Simulation genauer angeben konnten, warum sie sich auf das Lesen freuten (z.B. „Ich möchte gerne wissen, wer der Täter ist“). Zum anderen lassen sich ihre Angaben auf die Wertvariable ‚Vergnügen‘ und ‚Wichtigkeit‘ zurückführen. Alle Schüler*innen zeigten situationales Interesse an den Inhalten bzw. Themen des Buches und damit aktuelle gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation. Wie auch im ersten Fragebogen dachten zwei Schüler*innen weiterhin, dass das Lesen des Buches zu hohe ‚Kosten‘ mit sich bringe.

5.2.3 Intrinsische bzw. extrinsische (aktuelle) Lesemotivation

Die im Vorfeld der Globalen Simulation gestellte Frage danach, was sie motiviert, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen, beantworteten insgesamt zehn Schüler*innen. Hiervon gaben zwei Schüler*innen an, dass das Buch „abi-relevant“ sei und zwei weitere verwiesen schlicht auf „Englischunterricht“ bzw. „Englischunterricht – Note“. Ein*e Schüler*in stellte fest: „ich muss es lesen ansonsten komme ich im Unterricht nicht mit“. Eine*n weitere*n Schüler*in motivierte, dass er*sie durch das Lesen des Buches seine*ihre Sprachkenntnisse verbessern könne. Vier Schüler*innen gaben an, dass sie herausfinden wollten, worum es in dem Buch gehe. Es zeigt sich also, dass die Angaben von sechs Schüler*innen der Wertvariable ‚Nützlichkeit‘ zuzuordnen sind. Sie zeigten sich extrinsisch motiviert, das Buch zu lesen – das Abi bzw. die Note war ausschlaggebend für ihre Lesemotivation. Eine*r sah in dem Lesen des Buches vor allem den Nutzen, seine*ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Die restlichen vier Angaben lassen sich auf aktuelle gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation zurückführen.

Nach der Globalen Simulation beantworteten neun Schüler*innen die Frage ein zweites Mal. Zwei Schüler*innen gaben weiterhin an, dass sie das Buch lesen müssten und eine*r verwies auf „Unterricht“. Allerdings schrieb ein*e Schüler*in, die zuvor „abi-relevant“ angegeben hatte, nun „um herauszufinden wer der Mörder ist“. Zwei weitere Schüler*innen gaben aus demselben Grund an, motiviert zu seien, d.h. sie wollten wissen, wer der Täter sei. Ein*e Schüler*in erklärte „ich möchte mehr über die damaligen Verhältnisse erfahren 1936“ (hierbei handelt es sich um den*die Schüler*in, dessen*deren Aussage im ersten Fragebogen der Wertvariable ‚Nützlichkeit‘ zugeordnet wurde), und eine*n weitere*n motivierte es, dass er*sie die Geschichte spannend fände. Eine Angabe überrascht: Ein*e Schüler*in schrieb, er*sie sei nie motiviert zu lesen, hatte aber im ersten Fragebogen noch Interesse am Inhalt des Buches bekundet.

Insgesamt lassen sich die Angaben von vier Schüler*innen auf die Wertvariable ‚Nützlichkeit‘ und damit auf eine extrinsische Motivation, das Buch zu lesen, zurückführen. Die restlichen fünf äußerten Interesse, Näheres über die Inhalte und den Verlauf der Geschichte zu erfahren. Diese Angaben weisen auf die Wertvariable ‚Vergnügen‘ hin und damit auf das Vorhandensein aktueller gegenstandsspezifischer intrinsischer Lesemotivation. Im Vergleich zum ersten Fragebogen, war somit ein*e Schüler*in nach der Globalen Simulation nicht mehr extrinsisch und aus Gründen der ‚Nützlichkeit‘, sondern intrinsisch motiviert, das Buch zu lesen.

5.2.4 Positive Assoziationen zur Globalen Simulation

Während der Fokusgruppendifkussion berichteten alle sechs Schüler*innen von Aspekten, die ihnen bei der Globalen Simulation positiv in Erinnerung geblieben waren. Dabei hoben die Schüler*innen 2, 3 und 6 besonders hervor, dass sie während der Globalen Simulation in Gruppen zusammenarbeiten hatten können. So ging Schüler*in 3 auf die sozialen Aspekte von Gruppenarbeiten ein, und bewertete es als positiv, „dass man sich eben so unterstützt hat“. Sowohl Schüler*in 3 als auch Schüler*in 2 gefiel es zudem, dass sich die Schüler*innen in den Gruppen die Arbeit selbstbestimmt hatten aufteilen können. Die Tatsache, dass ihnen während der Globalen Simulation die Möglichkeit gegeben worden war, selbstbestimmt zu arbeiten, fand Schüler*in 3 auch in Bezug auf das Produzieren der Nachrichtenbeiträge gut. Er*sie betonte, dass „man sich so was eigenes überlegen konnte“. Am Ende ein eigenes Produkt zu haben, das dann mit den anderen Gruppen gemeinsam angeschaut wurde, war ihm*ihr besonders in Erinnerung geblieben.

Neben diesen methodischen Aspekten gingen die Schüler*innen auch auf konkrete inhaltliche Aspekte der Globalen Simulation ein. So betonten die Schüler*innen 1 und 4, dass ihnen das Interviewrollenspiel (mit den Studentinnen) besonders gefallen hatte. Schüler*in 5 ging hingegen auf die Situation in der Bibliothek ein und bewertete die Tatsache, dass er*sie bei der Recherche unterstützt worden war, als

positiv. Schüler*in 2 hatte sich mit Hilfe der Requisiten in die fiktive Welt der Globalen Simulation einfühlen können und erklärte, dass er*sie sich „wirklich so wien Reporter gefühlt“ habe.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass sich die Schüler*innen bezüglich der Globalen Simulation sehr positiv äußerten. Bei den genannten positiven Aspekten stechen besonders die Arbeit in Gruppen sowie das selbstbestimmte Arbeiten hervor. Die überwiegend positive Beurteilung der Globalen Simulation ist Voraussetzung für die Annahme, dass mit ihrer Hilfe die aktuelle Lesemotivation gefördert wird.

5.2.5 Negative Assoziationen zur Globalen Simulation

In Bezug auf negative Assoziationen zur Globalen Simulation gingen die Schüler*innen vor allem auf zeitliche Aspekte ein. So erklärten Schüler*innen 2 und 4, dass sie sich während der Recherche zeitlich unter Druck gefühlt hatten. Schüler*in 4 bewertete dies insbesondere in Anbetracht der bevorstehenden Sommerferien als negativ: „dachte mach jetzt schön die (Job)interviews (...) ich hab auch bald Ferien ,so‘ komm ich mach ein gechillten, aber wurde dann teilweise auch ein bisschen gestresst (...) das fand ich nicht so gut“. Schüler*in 3 kritisierte die Zeitplanung im Allgemeinen und fand, dass in manchen Phasen zu wenig und in anderen zu viel Zeit veranschlagt worden war. Auf diesen Punkt ging Schüler*in 6 näher ein und betonte, dass sich vor allem die letzte Phase – in welcher die Technik versagt hatte⁸ – zu lange hingezogen habe. Dieser Aussage stimmten auch die anderen Diskussteilnehmer*innen zu. Schüler*in 6 erklärte überdies, dass er*sie durch die lange Wartezeit aus der fiktiven Welt der Globalen Simulation herausgerissen worden sei: „dann hat man sich nicht mehr wie neunzehnsechsenddreißig gefühlt, sondern man war halt irgendwie wieder zurück“. Die geäußerte Kritik der Schüler*innen bezog sich weder auf spezifische inhaltliche Aspekte noch auf die Simulationsmethode selbst. Stattdessen weisen die genannten negativen Assoziationen auf Aspekte hin, die ursprünglich anders geplant waren und während der Durchführung nicht optimal umgesetzt wurden.

5.2.6 Förderung der aktuellen Lesemotivation durch die Globale Simulation

Alle sechs Schüler*innen gaben an, dass sie es sich zum Ziel gesetzt hatten, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen und zeigten damit aktuelle Lesemotivation. Drei Schüler*innen nannten sogar den genauen Zeitpunkt, zu welchem sie planen würden, es zu lesen, und erwiesen sich dadurch in ihrer Zielsetzung sehr bestimmt. Die geäußerte Intention, das Buch zu lesen, deutet auf eine klare Zielorientierung hin.

⁸ Leider gab es in der letzten Phase (in welcher die Nachrichtenbeiträge präsentiert und besprochen werden sollten) technische Probleme: Das Übertragen der gefilmten Nachrichtenbeiträge auf eine größere Projektionsfläche gelang nicht. Stattdessen mussten die Beiträge auf einem Laptop angesehen werden. Dies zog nach sich, dass die Atmosphäre im Raum wenig mit den 1930er Jahren zu tun hatte – nicht die Produkte standen im Fokus, sondern das Übertragungsmedium.

Die Globale Simulation hatte laut der Aussagen der Schüler*innen wichtigen Einfluss auf ihre aktuelle Lesemotivation ausgeübt. Die Schüler*innen bewerteten den Einfluss der Globalen Simulation auf ihre aktuelle Lesemotivation an vielen Stellen als positiv. Schüler*in 1 unterstrich dies mit der Aussage „also ich will auf jeden Fall anfangen zu lesen.“ Schüler*in 6 erklärte, dass er*sie bisher kein gutes Schulbuch gelesen habe und sich normalerweise während des Unterrichts oder durch das Googeln von Zusammenfassungen über Inhalte und Themen einzelner Werke informieren würde. Nun sagte er*sie jedoch in Bezug auf die Globale Simulation zu *To Kill a Mockingbird*: „also ich fands jetzt schon so interessant, dass ichs mir schon so durchlesen werde“. Die Äußerungen der Schüler*innen zeigen, dass die Globale Simulation einen entscheidenden positiven Einfluss auf die Ausbildung ihrer Intention, das Buch zu lesen, genommen hat.

Eine wichtige Leistung der Globalen Simulation sahen die Schüler*innen darin, dass Spannung aufgebaut und Interesse geweckt worden war: Die Schüler*innen 3, 4, 5 und 6 waren vor allem neugierig darauf, zu erfahren, wie es konkret mit dem Fall um Tom Robinson weitergehen würde. Schüler*in 3 erklärte diesbezüglich „mich interessiert jetzt überwiegend, was da jetzt wirklich passiert ist“ und betonte an anderer Stelle noch einmal „das Ungewisse jetzt, das hat meine Motivation gesteigert“. Dem pflichteten die Schüler*innen 4 und 5 bei. Beide wollten durch das Lesen des Buches gerne erfahren, ob ihre während der Globalen Simulation aufgestellte „Hypothese“ zuträfe und sie somit mit ihren im Nachrichtenbeitrag geäußerten Vermutungen richtig gelegen hatten: „einfach gucken ob die [Hypothese] stimmt“. Dieser Aussage pflichteten sowohl Schüler*in 3 als auch Schüler*in 6 an anderer Stelle bei.

Somit war die Tatsache, dass der Fall Tom Robinson während der Globalen Simulation nicht geklärt werden konnte, eine wichtige Bedingung dafür, dass die aktuelle Lesemotivation bestehen blieb. Zwei Schüler*innen äußerten zudem Interesse daran, Näheres über weitere Themen und Inhalte des Buches zu erfahren. Schüler*in 2 gab an, durch das Lesen herausfinden zu wollen, inwiefern „das Thema Rassismus noch aufgegriffen wird“. Ebenso sah dies Schüler*in 6, die zusätzlich erklärte „ich find das interessant wie das jetzt noch (...) aufgefüllt wird (...) es muss ja noch irgendwie weitergehen.“ Schüler*in 6 zeigte damit neben ihrer Neugier auf weitere Themen Interesse am weiteren Handlungsverlauf des Romans.

Die Äußerungen der Schüler*innen wiesen darauf hin, dass die Globale Simulation positive Auswirkungen auf ihre lesebezogene Werthaltung genommen hat. Dies trifft vor allem auf die Wertvariable ‚Vergnügen‘ zu: Die Schüler*innen äußerten Interesse am und Neugier auf den Inhalt des Buches. Zudem gingen sie nach der Globalen Simulation davon aus, dass ihnen das Lesen des Textes persönlich relevante Erkenntnisse liefern könnte. Insofern lässt sich vermuten, dass sie die Frage bzgl. der Wertvariable ‚Wichtigkeit‘ bejaht hätten. Da die Variablen ‚Vergnügen‘ und ‚Wichtigkeit‘ eng mit dem Konzept der intrinsischen Motivation verbunden sind, deuten die Aussagen der Schüler*innen darauf hin, dass sie intrinsisch motiviert waren, *To Kill a Mockingbird* zu lesen.

Eine weitere zentrale Leistung der Globalen Simulation bestand für die Schüler*innen darin, dass sie ihnen dabei helfen konnte, sich bereits vor dem Lesen von *To Kill a Mockingbird* Vorwissen anzueignen. Dies betonten insbesondere die Schüler*innen 3 und 5. Beide beurteilten die Tatsache, jetzt über die „Grundstory“ informiert zu sein, als förderlich für ihre aktuelle Lesemotivation. Schüler*in 5 führte dies näher aus und erklärte, dass es ihm*ihr leichter fallen werde, sich in die fiktive Welt des Romans einzufühlen: „man kennt (...) die Namen von den Figuren (...) und kann die gleich zuordnen“. Schüler*in 5 bewertete das Vorhandensein von Vorwissen vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass das Buch auf Englisch geschrieben ist, als positiv: „in Englisch das nicht so meins das macht es für mich dann halt wirklich einfacher, auch das sozusagen zu verstehen“. Diese Aussage bekräftigte Schüler*in 3. Beide nahmen an, dass die Globale Simulation positiven Einfluss auf ihr fremdsprachliches Leseverstehen haben werde und sie somit auch motivierter sein würden, das Buch zu lesen.

Die Angaben der Schüler*innen lassen erkennen, dass sie nach der Globalen Simulation eine höhere Erfolgserwartung („Werde ich den Text verstehen können?“) hatten als zuvor, da sie davon ausgingen, den Text sprachlich sowie inhaltlich besser verstehen zu können. Sie führten dies auf ihr im Laufe der Globalen Simulation angesammeltes Wissen zurück und gingen davon aus, dass dieses ihnen den Einstieg in das Lesen des Buches vereinfachen werden würde. Eng hiermit verbunden ist, dass sie nun die Variable ‚Kosten‘ („Wie anstrengend wird es für mich, den Text zu lesen?“) für geringer einschätzten als vor der Globalen Simulation.

Die Schüler*innen hielten zudem das Thema Rassismus für bedeutend und persönlich relevant. So gaben Schüler*in 1, 2 und 6 an, dass sie im weiterführenden Unterricht gerne Näheres darüber erfahren würden. Schüler*in 6 betonte dabei, dass es wichtig sei, über die historischen Wurzeln von Rassismus Bescheid zu wissen und stellte Bezüge des Themas zur heutigen Lebenswelt her. Schüler*in 1 und 2 stimmten diesen Ausführungen zu.

Die Schüler*innen zeigten mit ihren Aussagen persönliches und situationales Interesse am zentralen inhaltlichen Thema der Globalen Simulation – und damit auch an einem zentralen Thema des Romans. Ihre Äußerungen deuteten zwar darauf hin, dass sie das Thema Rassismus bereits vor der Globalen Simulation als relevant und bedeutend eingeschätzt hatten. Allerdings hatten sie durch die Globale Simulation erfahren, dass es auch in *To Kill a Mockingbird* um dieses Thema geht. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich ihr persönliches Interesse positiv auf ihre aktuelle Lesemotivation ausgewirkt hat.

Des Weiteren bewerteten drei Schüler*innen das selbstständige Erarbeiten von Informationen als zentralen motivationsförderlichen Aspekt der Globalen Simulation. Alle drei betonten, dass ihnen die Herausforderung mit nur wenigen Informationen im Fall Tom Robinson zu ermitteln, gefallen hatte. Schüler*in 4 führte diesen Aspekt aus und erklärte: „das selber machen hat meine Motivation [das Buch zu lesen] gesteigert (...) wenn du ein Buch liest, dann machst du einfach nichts und du kriegst ja Informationen quasi geliefert (...) aber (...) beim Selbermachen da (...) find ich das interessanter.“ Die Möglichkeit, sich zentrale Themen und Inhalte des Buches vor dem Lesen selbstständig zu erarbeiten, fand Schüler*in 4 besser als sofort mit dem Lesen anzufangen.

Den Aspekt des selbstständigen bzw. selbstbestimmten Arbeitens hatten die Schüler*innen bereits in Bezug auf ihre Gesamtschätzung der Globalen Simulation geäußert. Nun setzten sie ihn in direkte Verbindung mit einer gesteigerten aktuellen Lesemotivation: Die Möglichkeit, wichtige Inhalte des Textes handlungs- und produktionsorientiert zu erarbeiten, führte dazu, dass die Schüler*innen mehr Lust und Interesse daran hatten, den Text anschließend zu lesen.

Alle Schüler*innen beurteilten die Globale Simulation als motivierenden Einstieg in eine Lektüre – insbesondere im Gegensatz zu anderen, weniger handlungsorientierten Formen der Einführung in ein Buch. So erklärte Schüler*in 6, eine Globale Simulation sei „motivierender als wenn wir jetzt hier wieder son Frontalding machen daraus ja, wer weiß, was ist neunzehnhundertdreißiger passiert, wie lebten die da und alle melden sich“. Dieser Aussage stimmten alle anderen Diskussionsteilnehmer*innen zu. Alle hielten die Globale Simulation für eine im Vergleich motivierendere Alternative. Schüler*in 5 und 6 unterstrichen darüber hinaus, dass gerade die Länge der Globalen Simulation ihre Motivation, das Buch zu lesen, positiv beeinflusst habe: „ein Tag voller Praxis (...) ist einfach viel besser als sone (...) Stunde Einführung in ein Buch“; „da wär (...) sone (...) kurze Einführung einfach langweilig gewesen“.

5.2.7 Grenzen der Globalen Simulation in Bezug auf ihr Potenzial zur Förderung der aktuellen Lesemotivation

Im Verlauf der Diskussion machten zwei Schüler*innen deutlich, dass sie wenig Motivation hätten, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen und auch die Globale Simulation hieran nicht viel hätte ändern können. Schüler*in 2 gab an, dass er*sie „nicht so viel Englisch“ lese, wodurch er*sie zum einen wenig aktuelle Lesemotivation in Bezug auf den Roman und zum anderen auch wenig habituelle Lesemotivation in Bezug auf englischsprachige Texte habe. Für ihn*sie hat die Globale Simulation nicht ausgereicht, um seine*ihre geringe habituelle Lesemotivation auszugleichen. Insofern scheinen seine*ihre motivationalen Tendenzen bezüglich des Lesens englischer Texte klar ausgeprägt und verhindern das Zustandekommen aktueller Lesemotivation.

Schüler*in 4 erklärte wiederum, dass er*sie über die Ferien viele Texte für andere Unterrichtsfächer lesen müsse und deshalb auch die Globale Simulation nichts an seiner*ihrer aktuellen Lesemotivation in Bezug auf das Buch *To Kill a Mockingbird* hatte ändern können. Seine*ihre aktuelle Lesemotivation war somit nicht davon abhängig, ob ihr*ihm die Inhalte und Themen des Buches gefielen. Sie wurde vielmehr von den zusätzlichen schulischen Leistungen bestimmt, die er*sie erbringen musste. Schüler*in 4 schätzte somit die Wertvariable ‚Kosten‘ als sehr hoch ein.

Außerdem gaben zwei Schüler*innen an, dass sie das Buch nicht lesen würden, würden es die curricularen Bestimmungen nicht vorgeben. Ein*e Schüler*in⁹ begründete dies mit der Tatsache, dass die Handlung zu weit in der Vergangenheit spiele und er*sie dadurch zu wenig lebensweltliche Bezüge sehe. Seine*ihre Motivation, das Buch in der Freizeit zu lesen, fiel niedrig aus, da er*sie kein persönliches Interesse an den Inhalten des Romans hatte. Schüler*in 2 erklärte: „das liegt nicht am Workshop (...), sondern eher, weil ich auch kein anderes Buch lesen würde“. Bei Schüler*in 2 war somit die habituelle Lesemotivation sehr gering und hatte auch durch die Globale Simulation nicht gesteigert werden können. Bei ihm*ihr verhinderten seine*ihre zeitlich stabilen motivationalen Tendenzen und Überzeugungen das Zustandekommen aktueller Lesemotivation.

Bei den folgenden Aussagen handelt es sich um hypothetische Überlegungen der Schüler*innen bezüglich der Effekte der Globalen Simulation auf die aktuelle Lesemotivation: Schüler*in 1 gab zu bedenken, dass die Globale Simulation zwar ihre anfängliche Motivation, den Roman zu lesen, hatte fördern können, es jedoch auch darauf ankomme, wie der Text geschrieben sei: „wenns jetzt so mega lange und gezogen ist (...) dann glaube ich, würde man auch wieder aufhören [zu lesen]“. Ähnlich sah dies Schüler*in 2, die ebenfalls dachte, dass die Globale Simulation die „Anfangsmotivation“ fördere, aber es am Ende darauf ankomme, wie verständlich und ansprechend der Text geschrieben sei. Folglich ist nicht ausschließlich die Auswahl handlungsorientierter *pre-reading activities* maßgeblich für die Lesemotivation, sondern auch die Auswahl des anschließend zu lesenden Textes.

6 Diskussion der Ergebnisse

Die positive Wirkung der *pre-reading activity* wird hauptsächlich anhand der Angaben zu den Werthaltungen, die sich auf die Wertkomponenten ‚Vergnügen‘ und ‚Wichtigkeit‘ sowie die gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation beziehen, deutlich. Der Großteil der Schüler*innen äußerte darüber hinaus situationales Interesse bezüglich konkreter Inhalte und Themen des Romans. Damit zeigten sich die Schüler*innen intrinsisch motiviert, das Buch *To Kill a Mockingbird* zu lesen. Hervorgehoben wird das Vorhandensein hoher aktueller Lesemotivation nach der Globalen Simulation auch durch die klar geäußerte Zielsetzung aller Schüler*innen, den Text

⁹ Die Aussage konnte nicht eindeutig zugeordnet werden.

lesen zu wollen. Allerdings gaben in diesem Kontext zwei Schüler*innen an, dass sie das Buch nicht unabhängig von den curricularen Vorgaben lesen würden. Sie scheinen damit vor allem aus extrinsischen Gründen motiviert gewesen zu sein, den Text zu lesen.

An dieser Stelle zeigen sich die Grenzen der *pre-reading activity*: Schüler*innen, die insgesamt wenig habituelle Motivation haben, einen englischsprachigen Text zu lesen, können nur bedingt mit Hilfe einer einzelnen *pre-reading activity* zum Lesen motiviert werden. Hierauf deuten insbesondere die Ergebnisse der Fragebögen hin: Sowohl vor als auch nach der Globalen Simulation verbanden manche Schüler*innen das Lesen des Textes mit zu hohen Kosten und zu hoher Anstrengung. Mit Hilfe einer einzelnen Intervention lassen sich diese Komponenten (aktueller) Lesemotivation nicht merklich positiv beeinflussen. Vermutlich würde es an dieser Stelle eines umfassenderen Lesetrainings bedürfen, welches auch auf das Erlernen von Lesestrategien abzielt.

Neben der Werthaltung lassen die Antworten der Schüler*innen darauf schließen, dass sich auch ihre Erfolgserwartung in Bezug auf das Lesen des Romans *To Kill a Mockingbird* erhöht hatte: Sowohl im zweiten Fragebogen als auch während der Fokusgruppe erklärten viele, dass sie durch die Globale Simulation kontextuelles Wissen über den Roman sammeln konnten. Sie äußerten während der Fokusgruppe die Vermutung, dass ihnen dieses Wissen in Bezug auf ihr Leseverstehen helfen werde. Anzumerken ist an dieser Stelle allerdings, dass das Vorhandensein aktueller Lesemotivation vor dem Lesen nicht zwangsläufig dazu führt, dass die Schüler*innen das gesamte Buch lesen werden. Schließlich kommt es immer auch darauf an, wie anspruchsvoll der Text geschrieben und wie umfangreich die Lektüre ist.

Insgesamt bewerteten die Schüler*innen viele Aspekte der *pre-reading activity* als lesemotivationsförderlich, die bei der fachdidaktischen Planung der Globalen Simulation bewusst berücksichtigt worden waren. Insbesondere betonten sie dabei, dass ihre aktuelle Lesemotivation durch das selbstbestimmte Arbeiten in Gruppen gefördert worden sei. Die gemeinsame, handlungsorientierte Arbeit an einem Produkt, das inhaltlich eng mit dem zu lesenden Text verbunden ist, werteten sie als positiven Einfluss auf ihre Motivation, das Buch zu lesen. Dies unterstreicht das Potenzial der Globalen Simulation als lesemotivationsförderliche *pre-reading activity*.

7 Reflexion der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Bei der insgesamt positiv ausfallenden Einschätzung der *pre-reading activity* muss beachtet werden, dass die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Faktoren der Entstehungssituation (z.B. Zeit, Ort, Erwartungen der Beteiligten) bedingt sind. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Tatsache, dass die Schüler*innen wussten, dass die Forscherin (gemeinsam mit anderen Studentinnen) die Globale Simulation geplant

und durchgeführt hatte. So weist beispielsweise Schüler*in 2 während der Fokusgruppe darauf hin: „der Aufwand ist mir aufgefallen, dass ihr euch wirklich (...) oder dass du dir sehr Mühe gegeben hast“. Insofern könnten manche Antworten positiver ausgefallen sein, als es unter anderen Umständen der Fall gewesen wäre. Dagegen spricht jedoch, dass die Schüler*innen die Globale Simulation während der Fokusgruppe auch kritisch reflektierten und auf Grenzen ihres Potenzials zur Förderung aktueller Lesemotivation verwiesen.

Bezüglich der Einhaltung der Gütekriterien empirischer Studien muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass bei qualitativen Studien aufgrund mangelnder Standardisierung und der interpretativen Auswertung der Daten keine Zuverlässigkeitsprüfung durchgeführt und somit die Reliabilität nicht uneingeschränkt gewährleistet werden kann (vgl. Schulz 2012: 18). Mayring (2015: 124) schlägt deshalb vor, die kategorienbasierte Analyse der Daten von mehreren Personen durchführen zu lassen, um durch die verschiedenen Perspektiven Intercodierreliabilität zu gewährleisten. Dies konnte jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht geleistet werden.

Bezüglich der Fragebogenitems muss festgehalten werden, dass diese von der Forscherin selbst formuliert wurden und sie somit noch nicht ausreichend hinsichtlich ihrer Reliabilität überprüft werden konnten. Inwiefern die eigens konzipierten Fragebogenitems hinreichend reliabel sind, kann nur mit Hilfe weiterer Erhebungen festgestellt werden.

Hinsichtlich der Validität der vorliegenden Untersuchung kann darauf verwiesen werden, dass der Prozess der Auswertung offengelegt wurde und die Kategorienbildung sowie das Kodieren des Materials bei der Auswertung der Fokusgruppe sorgfältig durchgeführt wurde. Dennoch lässt sich nicht ausschließen, dass es aufgrund von Fehleinschätzungen oder Missverständnissen von Seiten der Forscherin oder der Erforschten zu Verzerrungen gekommen ist. Auch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung durch das Verwenden einer Kontrollgruppe eine höhere interne Validität aufweisen würde.

Die hier vorgestellte empirische Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf numerische oder theoretische Repräsentativität. Schließlich handelt es sich um eine sehr kleine Fallzahl und die Globale Simulation wurde nur mit einer Lerngruppe durchgeführt. Der Geltungsbereich der Untersuchung ist dementsprechend begrenzt. Ein einmaliger Erfolg sagt nicht notwendigerweise zukünftigen Erfolg voraus. Dennoch können die Ergebnisse zum einen Ideen zur Gestaltung fremdsprachlichen Unterrichts liefern. Zum anderen liefern sie Implikationen für weiterführende Studien im Bereich der fremdsprachlichen Lesemotivationsforschung.

8 Fazit

Im Rahmen der dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegenden Studie wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die aktuelle Lesemotivation von Schüler*innen für den Roman *To Kill a Mockingbird* durch eine *pre-reading activity* in Form einer Globalen

Simulation gefördert werden kann. Hierzu wurde unter Berücksichtigung zentraler fachdidaktischer Prinzipien eine Globale Simulation konzipiert und empirisch ausgewertet. Insgesamt zeigte sich eine positive Wirkung der Globalen Simulation auf die aktuelle Lesemotivation der Schüler*innen. Dies wurde insbesondere anhand der Ergebnisse hinsichtlich der Werthaltung und der Erfolgserwartung deutlich, welche ein gesteigertes situationales Interesse und eine klare Zielsetzung erkennen ließen. Anhand der Ergebnisse der Studie zeigt sich somit, dass vieles dafürspricht, eine *pre-reading activity* in Form einer Globalen Simulation vor dem Lesen eines längeren fiktionalen fremdsprachlichen Textes einzusetzen.

An dieser Stelle muss allerdings zum einen darauf hingewiesen werden, dass die Planung ebenso wie die Durchführung einer Globalen Simulation sehr aufwändig ist und sich die Methode unter Umständen nicht für jedes literarische Werk eignet. Zusätzliche Studien müssen die Wirksamkeit dieser Methode hinsichtlich ihrer lese-motivationsförderlichen Wirkung bezüglich anderer Werke näher untersuchen und dabei die Wirkungen einzelner planerischer Aspekte genauer evaluieren.

Mittels der vorliegenden Studie wird zwar ein Beitrag dazu geleistet, die beschriebenen Lücken in der fremdsprachlichen Lesemotivationsforschung in verschiedener Hinsicht zu schließen. Dennoch bleiben viele Fragen offen, die weiterer empirischer Untersuchung bedürfen. Hierzu gehören Langzeitstudien aus dem fremdsprachlichen Bereich, die sich mit dem Einfluss von *pre-reading activities* im Allgemeinen auf die aktuelle bzw. die habituelle Lesemotivation beschäftigen. Dabei sollten die Schüler*innen nicht nur vor, sondern auch während und nach dem Lesen einer fremdsprachlichen Lektüre zu ihrer aktuellen Lesemotivation befragt werden, damit die Wirkung der jeweiligen Methode auf die aktuelle Lesemotivation genauer bestimmt werden kann. Darüber hinaus bedarf es Erhebungen, welche die Gültigkeit des Erwartungs-Wert-Modells von Möller und Schiefele (2004) hinsichtlich fremdsprachlicher Lesemotivation überprüfen.

Literatur

- Biebricher, Christine (2008): *Lesen in der Fremdsprache: Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- Bråten, Ivar; Johansen, Roy-Petter & Strømsø, Helge I. (2017): Effects of Different Ways of Introducing a Reading Task on Intrinsic Motivation and Comprehension. In: *Journal of Research in Reading* 40:1, 17–36.
- Diehr, Bärbel & Surkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola & Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 21–40.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humantwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Dresel, Markus & Lämmle, Lena (2017): Motivation. In: Götz, Thomas (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh, 80–143.
- Freitag-Hild, Britta (2017): Den Ernstfall (er)proben: Mit Simulationen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit entwickeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51:147, 2–11.
- Grabe, William (2009): *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge UP.
- Guthrie, John T.; Hoa, Laurel W.; Wigfield, Allan; Tonks, Stephen M. & Perencevich, Kathleen C. (2006a): From Spark to Fire: Can Situational Reading Interest Lead to Long-Term Reading Motivation? In: *Reading Research and Instruction* 45:2, 91–117.
- Guthrie, John T.; Wigfield, Allan; Humenick, Nicole M.; Perencevich, Kathleen C.; Taboada, Ana & Barbosa, Pedro (2006b): Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. In: *The Journal of Educational Research* 99:4, 232–246.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2007): Leselust statt Lesefrust: Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41:89, 2–16.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2009): O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43:100/101, 4–12.
- Hurrelmann, Bettina (2009): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa, 275–287.
- Lee, Harper (1960): *To Kill A Mockingbird*. New York: Grand Central Publishing.
- Mack, Birgit & Tampe-Mai, Karolin (2012): Konzeption, Diskussionsleitfaden und Stimuli einer Fokusgruppe am Beispiel eines BMU-Projekts zur Entwicklung von Smart Meter Interfaces und begleitenden einführenden Maßnahmen zur optimalen Förderung des Stromsparens im Haushalt. In: Schulz, Marlen; Mack, Birgit & Renn, Ortwin (Hrsg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer, 66–87.
- Mayring, Philip (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mori, Setsuko (2002): Redefining Motivation to Read in a Foreign Language. In: *Reading in a Foreign Language* 14:2, 91–110.
- Möller, Jens & Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124.

- Nds. MK = Niedersächsisches Kultusministerium (2015): *Englisch – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2018*. Online: <https://www.nibis.de/uploads/1gohrgs/za2018/02EnglischHinweise2018.pdf>, 22.06.2021.
- Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich & Ulferts, Hannah (2013): Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. In: *Reading Research Quarterly* 48:4, 369–385.
- Schiefele, Ulrich (2009): Situational and Individual Interest. In: Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of Motivation at School*. New York, London: Routledge, 197–222.
- Schiefele, Ulrich & Schaffner, Ellen (2015): Motivation. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer, 153–176.
- Schiefele, Ulrich; Schaffner, Ellen.; Möller, Jens & Wigfield, Allan (2012): Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. In: *Reading Research Quarterly* 47:4, 427–463.
- Schulz, Marlen (2012): Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Schulz, Marlen; Mack, Birgit & Renn, Ortwin (Hrsg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9–23.
- Sippel, Vera A. (2003): *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale: Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Narr.
- Surkamp, Carola (2007): Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen: Was literarische Texte für die Förderung von fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionskompetenzen leisten können. In: Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 177–196.
- Surkamp, Carola & Nünning, Ansgar (2016): *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Surkamp, Carola & Nünning, Ansgar (2018): *Englische Literatur unterrichten 2: Unterrichtsmodelle und Materialien* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Wang, Judy Huei-Yu & Guthrie, John T. (2004): Modelling the Effects of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading and Past Reading Achievement on Text Comprehension between U.S. and Chinese Students. In: *International Reading Research* 39:2, 162–186.