



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

“Interessensbasierter Unterricht als Ressource für den Lernprozess”

Eine empirische Untersuchung
in einer oberösterreichischen Deutschförderklasse

verfasst von / submitted by
Cornelia Dorfbauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 344 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ. Dr.ⁱⁿ. İnci Dirim, M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich (Cornelia Dorfbauer) erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, 2019

Danksagung

Nun möchte ich die Gelegenheit ergreifen und all jenen Menschen meinen Dank aussprechen, die mich während der Planungs- und Schreibphase meiner Diplomarbeit unterstützt, aber auch während des Studiums Mut zugesprochen haben, dieses große Ziel zur Vollendung zu bringen.

Zuallererst gilt mein Dank Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ İnci Dirim M.A., die mich auf das Diplomarbeitsthema gebracht, sowie durch ihre enorme Forschungserfahrung, Expertise und Menschlichkeit den Schreibprozess auf wertvolle Art und Weise begleitet hat.

Besonderer Dank gebührt meinem Freund, der mir zu jeder Zeit geduldig zugehört, mich aufgebaut und mir liebevolle Ratschläge erteilt hat, wenn im Studienverlauf Stolpersteine aufgetaucht sind.

Zudem danke ich meinen engsten Freundinnen, die mir indirekt beim Entstehen der Diplomarbeit behilflich sein konnten, und mir jedoch durch Humor und Motivation den Weg zur Fertigstellung ebneten.

Herzlichen Dank ebenso an die Direktion, meine ForschungspartnerInnen der von mir untersuchten oberösterreichischen Deutschförderklasse und den Lehrer für den albanischen Muttersprachenunterricht, der mir den Kontakt zur betreffenden Schule anbahnte. Ohne die angeführten Personen wäre die Umsetzung meines Forschungsanliegens nicht möglich gewesen.

Abschließend möchte ich mich bei meinen lieben Freundinnen Mag.^a Brigitte Reil, Mag.^a Margit Billinger und Ulrike Winter bedanken, die mir bei Korrekturarbeiten und Layoutfragen tatkräftig zur Seite gestanden sind.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Gliederung der Arbeit.....	2
1.2	Forschungsfragen	3
1.3	Hypothesen.....	4
2	Theoretische Kontextualisierung	5
2.1	Die Entwicklung von Interesse	5
2.2	Die Person-Gegenstand-Theorie des Interesses	5
2.3	Das Konzept des individuellen Interesses	8
2.3.1	Individuelles Interesse in Bezug auf Affekte und Wissenserwerb.....	10
2.3.2	Selbstbestimmungstheorie und die Entwicklung individueller Interessen.	12
2.4	Interaktion zwischen individuellem und situationalem Interesse.....	16
2.4.1	Vier-Phasen Modell der Interessenentwicklung.....	17
2.4.2	Beispielhafte Erläuterung des Vier-Phasen Modells der Interessenentwicklung.....	19
2.5	Kontextpersonalisierung (mit Bezug auf das MINE-Projekt).....	20
2.5.1	Varianten der Kontextpersonalisierung.....	22
2.6	Die Förderung des situationalen Interesses im Klassenzimmer	23
2.6.1	Weitere Maßnahmen zur Erhöhung des situationalen Interesses	26
2.6.2	Einsatz von modernen Technologien im Deutschunterricht zur Erhöhung des situationalen Interesses.....	28
2.6.3	Exkurs zur aktuellen Shell Jugendstudie von 2019 – Interesse an digitalen Medien.....	30

3	Faktoren, die das Interesse von SchülerInnen beeinflussen	32
3.1	Faktoren entwicklungs- und lernpsychologischer Natur	32
3.1.1	Dynamische Interessenentwicklung und multiple Zielsetzungen während der Pubertät	34
3.2	Faktoren sozialer Natur	35
3.2.1	Der elterliche Einfluss auf die Interessen ihrer Kinder	35
3.2.2	Der Einfluss der Peers auf das Interesse der Heranwachsenden	37
3.2.3	Der Einfluss der Lehrkräfte auf das Interesse ihrer SchülerInnen	40
4	Die Einflussgröße „Interesse“ auf das Lernen mit Texten	42
4.1	Lesereihenfolge, Affekt und Durchhaltevermögen in Zusammenhang mit thematischem Interesse.....	44
4.2	Aufmerksamkeitsspanne und Textlernen in Bezug auf thematisches Interesse	45
4.3	Gesteigerte Lesekompetenz als Folge von thematischem Interesse	48
4.4	Interesse am Schreiben im Unterricht	49
5	Ausgewählte Variablen und ihr Zusammenhang zum Interessenskonstrukt.....	54
5.1	Interesse und positive Affekte als Indikatoren der Leistungsoptimierung	54
5.2	Die Rolle der Werte bei der Interessenentwicklung.....	55
6	Empirischer Teil.....	57
6.1	Methodische Vorgehensweise.....	57
6.2	Untersuchungskontext: Das Modell der Deutschförderklasse	57
6.3	Herstellung des Kontaktes mit einer Schule.....	59
6.4	Klassenprofil einschließlich durgenommener Stoffgebiete.....	60

6.5	Gesetzliche Rahmenbedingungen: Der Lehrplan für Deutschförderklassen	63
6.6	Erhebung des Datenmaterials	64
6.6.1	Qualitative leitfadengestützte Interviews	64
6.7	Aufbereitung der Daten	71
6.7.1	Transkriptionsverfahren	71
6.8	Auswertung der Daten	72
6.8.1	Qualitative Inhaltsanalyse	72
6.9	Einhaltung von forschungsethischen Standards	76
7	Ergebnisse der Interviews und Diskussion derselben	78
7.1	Auswertung der SchülerInneninterviews	78
7.1.1	Kategorie: Generelles Interesse und Gefallen am Deutschunterricht	78
7.1.2	Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Musik	79
7.1.3	Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Moderne Technologien und Soziale Medien	81
7.1.4	Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Sportliche Aktivitäten	82
7.1.5	Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Filme	84
7.1.6	Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Mode	85
7.1.7	Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Technik	86
7.1.8	Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Tiere	87
7.1.9	Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Sonstige Freizeitaktivitäten	88
7.1.10	Kategorie: Liebstes Freizeitinteresse und damit einhergehende Affekte	89
7.1.11	Kategorie: Interesse am Deutschunterricht: Lesen	89
7.1.12	Kategorie: Interesse am Schreiben und an Themenschwerpunkten	90
7.2	Auswertung der Lehrerinneninterviews	91
7.2.1	Kategorie: Kenntnis der SchülerInnen(freizeit)interessen	91

7.2.2	Kategorie: Kenntnis der schulbezogenen Interessen	94
7.2.3	Kategorie: Nicht-Interesse für einzelne Stoffgebiete, fehlendes Schulinteresse	96
7.2.4	Kategorie: Offenheit des Lehrplanes	96
7.2.5	Kategorie: Förderung des situationalen Interesses im Unterricht	97
7.2.6	Kategorie: Effekte von interessiertem Lernen	99
7.2.7	Kategorie: Interessenentwicklung	100
8	Schlussreflexion der Befragungen und Ausblick	101
	Literaturverzeichnis	104
	Anhang	114
	Abbildungsverzeichnis	114
	Interviewtranskriptionen	115
	Einverständniserklärung der Eltern	149
	Abstract	150

1 Einleitung

Persönliche Erfahrungen im Studium haben bewiesen, wie schwierig es ist, sich zu motivieren und den Studieninhalt nachhaltig einzuprägen, wenn Themen gelernt werden müssen, die keineswegs mit den persönlichen Interessensgebieten korrelieren und es sich außerdem um Inhalte handelt, die keine Relevanz für das weitere Berufsleben darstellen. Es gestaltete sich als äußerst mühsamer Prozess, bei der Prüfungsvorbereitung die mentalen Ressourcen auf wesentliche Textstellen der Lernunterlagen zu lenken, ohne ständig gedanklich abzudriften. Schon zwei Tage nach der Prüfung konnte das Gelernte nicht mehr abgerufen werden, da auswendig gelernt und davon Abstand genommen wurde, aus Neugier und Interesse eigene Fragen zu entwerfen oder den Versuch zu unternehmen, die Materie zu verstehen. Auch in SchülerInnenengesprächen und bei Unterhaltungen mit Erwachsenen in Deutsch-Integrationskursen wurde deutlich, dass es den Lernenden teilweise sehr schwerfiel Selbstengagement und Durchhaltevermögen für Inhalte aufzubringen, wenn Nicht-Interesse vorlag.

Aus diesen Erkenntnissen entwickelte sich nach und nach mein Forschungsvorhaben: Sprache ist ein wesentlicher Schlüssel, damit Bildungserfolg und Zufriedenheit auf dem Arbeitsmarkt erzielt werden können. Für den Aneignungsprozess der deutschen Sprache sind Ausdauer und Selbstengagement von zentraler Bedeutung. Die SchülerInnen, die die deutsche Sprache in Deutschförderklassen erwerben, sollen aufgrund der vielen Vorteile, die sich für die Lernenden ergeben, möglichst interessenbasiert unterrichtet werden. Die resultierenden Effekte werden in der theoretischen Kontextualisierung dieser Diplomarbeit anhand diverser Konzepte der Interessensforschung vorgestellt und analysiert. Nach eingehendem Studium des Lehrplans für Deutschförderklassen der Sekundarstufe 1 schien es mir aufgrund seiner offenen Gestaltung möglich, tatsächlich interessenbasiert unterrichten zu können (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018: 29ff).

Interesse kann als kraftvolles Konstrukt beschrieben werden. Wird Interesse ausgelöst, bereitet dies einen optimalen Nährboden für motiviertes und effektives Selbstengagement. Man würde jemanden als interessiert einstufen, der gern Schach spielt, eigene Schriftstücke verfasst oder sich Theatervorführungen ansieht und dabei aus freien Stücken die entsprechende Aktivität erneut ausübt oder sich mit einem Inhalt erneut auseinandersetzt und dabei Problemlösungsbereitschaft und Ausdauer zeigt. Nicht vorhandene Interessen können initiiert, und in Hinkunft durch externe Unterstützung verstärkt werden (vgl. Renninger und Hidi 2016: 1).

Hier möchte ich meine Chance als Pädagogin nutzen: In der Situation des Unterrichts kann es durch eine entsprechende Adaptierung der Lernunterlagen oder einer optimalen Unterrichtsplanung im Sinne der Interessensforschung gelingen, bei wenig interessierten SchülerInnen Interesse zu wecken oder vorhandenes Interesse dauerhaft aufrechtzuerhalten.

Wie schon angedeutet, unterscheidet die Wissenschaft ganz grundlegend zwischen situationalem und individuellem Interesse. Situationales Interesse zieht positive Emotionen nach sich und führt zu erhöhter Aufmerksamkeitsbereitschaft durch Stimuli aus der Umwelt. Individuelles Interesse hingegen wird als Vorgang verstanden, der im Inneren der Person abläuft, aber nicht von externen Gegebenheiten beeinflusst wird. Es richtet sich auf einen Gegenstand und ist von dauerhafter Natur. Individuelles Interesse, das mit positiven Affekten, vermehrter Aufmerksamkeit und einer hohen persönlichen Wertigkeit für ein Objekt einhergeht, ist ausschlaggebend für die Akkumulation von Wissen über den Interessensgegenstand (vgl. O'Keefe und Harackiewicz 2017: 7).

Vordergründiges Ziel dieser Arbeit ist es, die Interessen der Lernenden zu erheben, sodass personenzentrierte, auf den Einzelnen/die Einzelne abgestimmte Lerneinheiten realisiert werden können. Es wäre wünschenswert, dass SchülerInnen so interessiert an Themen sind, dass sie von sich aus Fragen vorbringen und sich immer wieder neuen Herausforderungen stellen, um im Lehrplan verankerte Kompetenzziele zu erreichen.

1.1 Gliederung der Arbeit

Vor diesem in aller Knappheit umrissenen theoretischen Hintergrund soll der Aufbau dieser Diplomarbeit besprochen werden, die sich im Gesamten aus einer Literaturstudie und einem empirischen Teil zusammensetzt, welche in sieben Kapiteln abgehandelt werden.

In Kapitel 2 wird neben der eben erwähnten Differenzierung zwischen individuellem und situationalem Interesse das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung von Hidi und Renninger (2006) erklärt und mithilfe eines Fallbeispiels für die Leserschaft veranschaulicht. Überdies wird die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000, 1993) erläutert und Kontextpersonalisierung für den Schulunterricht umsetzbar gemacht. Zahlreiche praktische Beispiele, um die Situation des Unterrichts interessanter zu gestalten, wie beispielsweise durch Handlungsorientierung oder den Einsatz von modernen Technologien, runden das Kapitel aus lernpsychologischer Sicht ab. Zum

Abschluss wird die gegenwärtige Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2019 thematisiert, da diese gute Vergleichsmöglichkeiten mit den Interessen der von mir befragten Jugendlichen bietet.

Kapitel 3 behandelt entwicklungspsychologische und soziale Faktoren, die das Interesse von Jugendlichen beeinflussen. Bei den sozialen Einflussgrößen wird näher auf die Eltern, Peers und Lehrkräfte eingegangen.

Kapitel 4 richtet den Fokus auf das Lernen mit Texten und den Zusammenhang von Interesse und Durchhaltevermögen, Aufmerksamkeitsspanne und Lesekompetenz. Des Weiteren erfolgt eine Annäherung an den Themenbereich „Interesse am Schreiben im Unterricht“. Außerdem werden Vorschläge unterbreitet, wie SchülerInnen zu interessierten AutorInnen heranreifen können.

Kapitel 5 greift ausgewählte Variable wie positive Affekte und die Rolle der Werte in Bezug auf das Interessenskonstrukt heraus.

In Kapitel 6 wird das Design meines Forschungsprojekts in einer oberösterreichischen Deutschförderklasse illustriert. Insgesamt wurden neun SchülerInnen und zwei Lehrkräfte anhand eines vorab konzipierten Leitfadens interviewt.

Kapitel 7 präsentiert die Datenauswertung und Diskussion der empirischen Erhebung.

Zu guter Letzt erfolgt in Kapitel 8 die Erstellung des Fazits, wobei die Ergebnisse einer finalen Reflexion unterzogen werden.

1.2 Forschungsfragen

Nachstehende Forschungsfragen, die aus dem Literaturstudium, eigenem Erkenntnisinteresse und den von mir kreierte Zielen abgeleitet werden können, sollen in dieser Diplomarbeit beantwortet werden:

- 1) Über welche Interessen verfügen die SchülerInnen einer oberösterreichischen Deutschförderklasse?
- 2) Orientiert sich der Deutschunterricht an den Interessen der SchülerInnen bzw. wie kann geringes Interesse oder sich erst entwickelndes Interesse durch den Lehrer/die Lehrerin gefördert werden, damit sich ein dauerhaftes individuelles Interesse manifestiert?
- 3) Wie wichtig ist Interessensforschung für den Unterricht in Bezug auf Textlernen, Affekt, Aufmerksamkeitsspanne und selbstgesteuertes Lernen?

Aus den eben aufgeworfenen Fragestellungen resultiert folgender Diplomarbeitstitel:

„Interessensbasierter Unterricht als Ressource für den Lernprozess“

Eine empirische Untersuchung in einer oberösterreichischen Deutschförderklasse

1.3 Hypothesen

Weiters wurden Hypothesen erstellt, die im Zuge der vorliegenden Arbeit überprüft werden:

H1: Die Interessen der SchülerInnen in der Deutschförderklasse entsprechen den Interessen der Jugendlichen ihrer Altersgruppe. Nationalität und Sprache haben keine Auswirkung auf ihre Präferenzen.

H2: Die Lehrkräfte erkennen die Freiheit, die dem Lehrplan für Deutschförderklassen innewohnt und legen ihn so aus, dass die Interessen der SchülerInnen im Zentrum ihres Unterrichts stehen.

2 Theoretische Kontextualisierung

2.1 Die Entwicklung von Interesse

Zu Beginn dieses ersten theoretischen Kapitels soll eine kurze Definition des Interessebegriffes formuliert werden. Wie so oft ist es bei gängigen und immer wieder verwendeten Begrifflichkeiten nicht einfach, eine einheitliche und exakte Erklärung zu finden.

Nach Ainley (2017: 3) ist Interesse ein kontextabhängiger Terminus, der je nach Situation verschiedenartig konnotiert wird. Einerseits können stark positive, überschwängliche Gefühle hervorgerufen werden, wenn man mit gewissen Themenfeldern in Berührung kommt. Andererseits kann der Begriff aus Höflichkeit in den Mund genommen werden, um den Freund/die Freundin nicht negativem Feedback auszusetzen. Durchaus interessant wäre eine mögliche Antwort auf die Frage, wie man eine von einem Schüler/einer Schülerin gehaltene Präsentation gefunden hat. Der Interessebegriff, der sowohl Leidenschaft als auch „falsche“ Höflichkeit signalisieren kann, schwankt demnach zwischen zwei konträren Positionen. Diese Gegenpole lassen jedoch zahlreiche Nuancen dazwischen zu (vgl. ebda.).

Meines Erachtens wird der Interessebegriff verwendet, wenn man von einem Thema fasziniert ist und Begeisterung verspürt. Gleichzeitig wird er aber auch dann eingesetzt, wenn die Wahrheit verletzen würde. Auf die Frage eines Schülers/einer Schülerin, was man über ein Referat in der Schule denkt, hat man als LehrerIn eventuell schon mit „interessant“ geantwortet, um direkte Kritik zu vermeiden. Wie Ainley (vgl. ebda.), vertrete ich die Position, dass eine trennscharfe Definition ein schwieriges, wenn nicht gar unmögliches Unterfangen darstellt, da der Begriff sehr vielschichtig ist und viele unterschiedliche Facetten aufweist.

2.2 Die Person-Gegenstand-Theorie des Interesses

Für Krapp (1992: 305), der als Begründer der Person-Objekt-Theorie, was das Interesse betrifft, entsteht dieses im Zuge der Identitätsentwicklung des Menschen aus einer ständigen Interaktion mit der unmittelbaren Umgebung. Krapp (ebda.) zufolge ist diese in verschiedene Bedeutungsabschnitte gegliedert, die unter dem Überbegriff Gegenstände gefasst werden. In einer späteren theoretischen Abhandlung postuliert Krapp (2002: 387), dass eine Person nicht mit zahllosen, sondern lediglich mit wenigen, individuell

ausgewählten Objekten oder Gegenständen eine engere persönliche Bindung aufbauen kann, die von Wertschätzung geprägt ist. Es wird davon ausgegangen, dass der persönliche Stellenwert die Stärke der Person-Gegenstand-Verbindung bestimmt (vgl. Krapp 1992b: 305f).

Genau hier sehe ich als Lehrerin eine große Chance, in Form eines personenzentrierten Unterrichtes auf SchülerInnen aktiv zuzugehen und herauszufinden, welche Themen von hoher persönlicher Signifikanz sind.

Nur unter dem Vorherrschen bestimmter Bedingungen kann sich ein dauerhaft bestehendes persönliches Interesse manifestieren (vgl. Krapp 2002:387). Überzeichnet könnte man formulieren, dass wir das Interessensobjekt stets neu definieren, erforschen, komplementieren und mit anderen Themenfeldern kombinieren und zu vielschichtigen Themenkreisen verbinden. Würde man dies nicht tun, wären die Beweggründe der Menschen nicht nachvollziehbar, sich zeitlebens oder zumindest langfristig auf ein Gegenstandsfeld näher einzulassen (vgl. Müller 2006: 52).

Für den Schulkontext der Deutschförderklasse könnte dies heißen, dass die Lernenden zB im Rahmen von Projektarbeiten die Möglichkeit bekommen, für sie relevante Themen selbstaktiv und explorativ zu behandeln. Weiters sollte der Lehrer/die Lehrerin im Zuge des Deutschunterrichtes Themen und Texte anbieten, die herausfordernd sind und bereits in Erfahrung Gebrachtes ergänzen und somit dem Schüler/der Schülerin neue Sichtweisen eröffnen.

Die Beziehung zum Objekt festigt sich durch mehrmalige Beschäftigung mit dem präferierten Gegenstand. Folglich entsteht ein Bestreben, erneut und freiwillig mit dem Interessensgegenstand in Kontakt zu treten, wobei sich in weiterer Konsequenz eine Verhaltensdisposition entwickeln kann, die im Persönlichkeitskonzept der Person integriert ist (vgl. Krapp 1992b: 305f).

Wenn hinter der Auseinandersetzung mit dem Objekt eine intentionale und zweckorientierte Motivation steckt, wird dies als Interessenshandlung bezeichnet. Mit anderen Worten handelt es sich dabei um eine Aktivität, die bewusst wahrgenommen wird, unter gleichzeitiger Verfolgung persönlicher Intentionen, wie das auch beim schulischen Lernprozess der Fall ist (vgl. Krapp 2007: 8).

Wenn die SchülerInnen den Zweck, Sinn oder Nutzen, wie immer man dies auch formulieren möchte, hinter der Lernhandlung erkennen, führt dies sicherlich zu einer verbesserten Lernmotivation und kann meiner Ansicht durchaus förderlich für

schulisches Interesse sein. Leider hat die Sinnfrage im Unterricht nicht immer den Stellenwert, den sie einnehmen sollte.

Die Fokussierung auf bestimmte Themenbereiche, Inhalte und Gegenstände zeichnet das Interessenkonstrukt aus und unterscheidet es somit im Wesentlichen von anderen motivationalen Komponenten (vgl. Krapp 2002: 387). Wie oben angeführt, kann sich das Interesse einer Person auf ein Objekt oder mehrere Objekte beziehen. In der nachfolgenden Aufzählung soll konkretisiert werden, worauf das Interesse eines Individuums tatsächlich gelenkt werden kann:

- **Reale Objekte:** Darunter werden konkrete Objekte verstanden, die zur Durchführung einer Interessenshandlung notwendig sind, wie beispielsweise Bücher, um die Vorliebe für Literatur befriedigen zu können, oder Notenblätter und Musikinstrumente, um das Hobby Musik ausüben zu können. Auch das Sammeln bestimmter Gegenstände fällt unter die Kategorie reale Objekte (vgl. Krapp/Fink 1992: 403). In Bezug auf den Deutschunterricht wären es zum Beispiel Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, aber auch Filme oder Hörbücher, die man dieser Klasse zuordnen könnte.
- **Aktivitäten:** Dazu zählen Handlungen, die mit dem Gegenstand des Interesses verknüpft sind. Solche Interessenshandlungen beinhalten das Erforschen, Beobachten und Erfahren eines Objektes, wobei im Besonderen versucht wird, sich Informationen über den Interessensgegenstand zu beschaffen und kognitiv zu verarbeiten. Davon kann abgeleitet werden, dass man dann von einem Interessensgegenstand spricht, wenn man Wissen über ihn angehäuft hat und sich kompetent fühlt, interessen geleitete Aktivitäten auszuführen.

Oftmals finden gegenstandsbezogene Handlungen innerhalb von Gruppen statt, die in Form von Wettbewerben, Musikaufführungen, Spielen oder Diskussionen über ein Thema umgesetzt werden können. (vgl. Krapp/Fink 1992: 404). Für Jugendliche bedeutet die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen sicherlich eine Bereicherung und Erweiterung des eigenen Horizontes, wenn es darum geht, ihr Wissen und ihre Erfahrungen in Bezug auf ihre Interessen weiterzugeben. Dieser Austausch zwischen Peers könnte im Rahmen einer Teilnahme an einem Fußballspiel, einer Diskussion über ein Jugendbuch oder einer gemeinsamen Theateraufführung, etc. vollzogen werden.

- **Themengebiete:** Je nach Intensität des persönlichen Interesses und der vorherigen Beschäftigung mit dem Gegenstand des Interesses erfolgt eine

Einteilung in Problem- und Themenbereiche seitens der Person. In weiterer Folge werden präferierte Themen in Form von kognitiven Wissensstrukturen internalisiert (vgl. Krapp/Fink 1992: 404).

Ebenso können kulturelle Werte und Einfälle unter dem Interessensbegriff subsumiert werden (vgl. Müller 2006: 51). Divergierend von Krapps Person-Gegenstand-Konzeption soll darauf hingewiesen werden, dass interessensbasierte Lernprozesse nicht ausschließlich auf einen Sachgegenstand ausgerichtet sind, sondern auch die Sozialisation und die Zukunft der Lernenden in den Blick nehmen (vgl. Müller 2006: 58).

Zweierlei Betrachtungsweisen ergeben sich in Bezug auf den Interessensgegenstand. Die Person kann nicht nur Wissensbestände über das Objekt abrufen, sondern mit dem Inhalt des Interessensgegenstandes werden auch affektive Einstellungen in Verbindung gebracht. Einerseits kann man sich aktiv mit dem Objekt beschäftigen, andererseits kann man bewusst eine Problemstellung oder eine Fragestellung diskutieren oder aber auch unbewusst und tagträumerisch über diverse Interessensgebiete fantasieren. (vgl. Krapp 2007: 8). Leseinteressierte Jugendliche könnten demnach aktiv ein Buch lesen, das sie begeistert, über eine zentrale Problemstellung des Werkes bewusst nachdenken oder unbewusst in die Fantasiewelten des Gelesenen eintauchen.

2.3 Das Konzept des individuellen Interesses

Wie der Terminus individuelles Interesse vermuten lässt, steht die Person im Zentrum der Aufmerksamkeit im Gegensatz zum situationalen Interesse, wo der Fokus auf die Umwelt gerichtet ist. Mit individuellem Interesse können sehr spezifische Themenkreise gemeint sein, wie beispielsweise die Sammelleidenschaft für Musik einer ganz bestimmten Musikgruppe. Persönliches Interesse kann sich auch auf breiter gefasste Fachbereiche wie Mathematik, Naturwissenschaften, Literatur, etc. beziehen (vgl. Ainley 2017: 11).

Jugendliche können an denselben Themen interessiert sein, wobei innerhalb dieser Themenkreise das Interesse aber auf unterschiedliche Teilbereiche gelenkt werden kann. Dies bedeutet, dass Jugendliche, die Musik lieben, vielleicht verschiedene Musikstile wie Hip Hop oder Popmusik mögen, aber dennoch an ähnlichen Aktivitäten wie dem Besuchen von Musikfestivals und anderen -veranstaltungen oder dem Hören von Songs auf YouTube interessiert sind. Bei Interessen, die innerhalb einer Gruppe ausgeübt werden, wie das bei schulischen Interessen oder einem Interesse an Sportarten oder Musik der Fall sein kann, wird der Inhalt des Interessensfeldes maßgeblich durch die Peers sowie

durch traditionelle Rituale, gewohnte Abläufe und Normvorgaben mitbestimmt (vgl. Krapp 1992b: 318).

Im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Diplomarbeit soll herausgefunden werden, welche Interessen die SchülerInnen einer oberösterreichischen Deutschförderklasse haben. Es ist erwartbar, dass innerhalb freundschaftlicher Gruppierungen des Klassenverbandes ähnliche Interessen bestehen, die aber in Teilbereichen individuell differenziert ausgeprägt sein können. Während sich ein tierliebender Jugendlicher/eine tierliebende Jugendliche für die Pflege von Hunden interessiert, kann ein anderer Gleichaltriger/eine andere Gleichaltrige sich voller Begeisterung mit der Haltung von Katzen beschäftigen.

Todt und Schreiber (1998: 35) forschten nach Motiven, warum Jugendliche sich für bestimmte Hobbies interessieren und entdeckten, dass 96 Prozent der Befragten aus vergleichbaren Beweggründen Interesse an Musik zeigen, da das Hören von Musik bestimmte Funktionen erfüllt:

- Sich frei fühlen
- Hoher Erholungswert und Entspannung
- Bedeutungsvolle Freizeitbeschäftigung
- Freude
- Stimmungsaufhellende Funktion
- Anregung der Phantasie und die Möglichkeit Träumen nachzuhängen
- Eintauchen in eine andere Welt
- Sorgen und Probleme beiseiteschieben können
- Befreiung von Aggressionen und Ärger
- Eröffnung von Rückzugsmöglichkeiten (ins Innere)

Schiefele (2009: 201) charakterisiert individuelles Interesse entweder als gefühls- oder wertbezogene Einstellung gegenüber bestimmten Themenbereichen. Mit gefühlsbezogenen Reaktionen des Individuums sind jene Emotionen gemeint, die ausgelöst werden, wenn man sich mit einem Themenfeld oder einem Wissensgebiet auseinandersetzt. Laut Schiefele (ebda.) handelt es sich dabei um Affekte wie Stimulation, Flow und Aufregung. Im Unterschied dazu lässt sich die wertbezogene Einstellung eines Individuums in Bezug auf das Objekt mit persönlicher Bedeutung oder Relevanz für das eigene Leben oder die Zukunft gleichsetzen. Der Stellenwert eines Themas wird umso höher eingeschätzt, desto eher der Interessensgegenstand mit dem

Prinzip der Selbstverwirklichung vereinbar ist oder wenn dieser eine hohe Wertigkeit im eigenen Selbstkonzept einnimmt (vgl. Schiefele 2009: 201). In diesem Kontext merkt Krapp (1998: 187) an, dass die Interessen eines Menschen entweder temporär oder langfristig mit dem Selbstkonzept der Person vereint werden bzw. einen Teil ihrer Identität ausmachen. Persönliche Interessen orientieren sich demnach nahe am Ich des Individuums (vgl. ebda.). Einerseits können beispielsweise pferdeinteressierte Jugendliche Aufregung oder positive Affekte vor einem Ausritt verspüren, andererseits kann Deutsch zu lernen für die SchülerInnen einen hohen Stellenwert einnehmen, da damit gesellschaftliche Handlungsfähigkeit und Zukunftschancen bezüglich Bildung und Beruf verbunden werden.

2.3.1 Individuelles Interesse in Bezug auf Affekte und Wissenserwerb

Generell differenziert Schiefele (2009: 202) zwischen einem „rationalen System“, das der kognitiven, dem Bewusstsein zugänglichen Ebene zuzuordnen ist, und einem „experientiellen System“, das im Unbewussten auf einer affektiven Ebene abläuft. Dieser Theorie zufolge stellen gefühlsgeladene Valenzen ein Produkt affektiver Erlebnisse dar, wobei wertbezogene Glaubenssätze auf einer rationalen Ebene operieren (vgl. ebda.). Emotionale Aspekte scheinen vorzuherrschen, wenn das Interesse eines Kindes durch eine neuartige Erfahrung, nämlich durch das erstmalige Erblicken bunter Lichter im Himmel geweckt wird. Dem Kind ist die Aufregung anzusehen, indem es völlig in der Situation aufgeht und all seine Sinne in diesem Moment der Faszination geschärft sind. Nach oben gezogene Augenbrauen und weit geöffnete Augen sind Indizien für den Versuch, das noch nie zuvor Erlebte zu absorbieren (vgl. Ainley 2017: 5).

Es ist ein sehr idealistischer, aber schöner Gedanke, wenn Unterricht erreichen kann, Lernende von der Thematik so zu faszinieren, dass positive Affekte geweckt werden. Somit können etwaige Sprachbarrieren oder Blockaden, mit denen SchülerInnen der Deutschförderklassen durchaus konfrontiert sind, abgebaut werden.

Laut Schiefele (2009: 202) ist eine dauerhafte Stabilisierung persönlicher Interessen nur dann möglich, wenn sowohl die persönliche Relevanz des Sachverhaltes als auch die emotionalen Einstellungen dem Objekt gegenüber korrelieren und von positiver Natur sind. Krapp (1999: 399) fügt am Beispiel des Verstoßes gegen Menschenrechte hinzu, dass eine Person bezüglich eines gewissen Themas eine klar ablehnende Haltung einnehmen kann und trotzdem ein ausgeprägtes Interesse zeigt, sich damit zu beschäftigen. Dennoch handelt es sich dabei nicht um ein Objekt, das individuell

bedeutsam ist. Tendenziell wird daher von einer generellen und nicht personenabhängigen Wertzuweisung gesprochen. Im Unterschied zur Einstellung in Bezug auf eine gewisse Thematik, sind Personen bei individuell wichtigen Gegenständen, die als Bestandteil des Selbstkonzeptes gelten, viel eher bereit sich aus Eigeninitiative mit dem Objekt auseinanderzusetzen (vgl. Krapp 1999: 399).

Genau hier soll der empirische Teil der Diplomarbeit ansetzen, nämlich herauszufinden, welche fachlichen Inhalte, Werte, Ideen, Freizeitinteressen etc. individuell wertvoll und zusätzlich emotional positiv besetzt sind, um langfristig Interessen aufrechtzuerhalten, da diese unter anderem die Identität des Einzelnen/der Einzelnen wesentlich formen.

Anknüpfend an Schiefele (2009: 202), bringt Ainley (2017: 5) das Beispiel eines eingeschworenen jugendlichen Beatles-Fans, der sich stundenlang von Beatles-Musik stimulieren lässt. Das Hören der Beatles-Musik ist zwar keine neue Erfahrung für den Jugendlichen/die Jugendliche, dennoch dominieren Erwartung und Aufregung. Es ist eine Mischung aus Offenheit und angenehmer Stimmung, gepaart mit dem Wissen, sich mit etwas zu beschäftigen, das von hoher persönlicher Relevanz und Wertigkeit ist, und der Vorahnung, beim erneuten Musikgenuss etwas herauszuhören, das dem Musikliebhaber/der Musikliebhaberin vorher noch nicht bekannt war. Wie Schiefele vertritt auch Ainley (2017: 5) die Ansicht, dass Interesse nur dann entsteht, wenn der Person das Thema wichtig ist und diese bestrebt ist, Wissen über den Interessensgegenstand anzuhäufen und dabei gleichzeitig emotionale Abläufe aktiviert werden.

Um Langeweile vorzubeugen, könnte dies für den Deutschunterricht bedeuten, den SchülerInnen neue Erfahrungen in ihren Interessensgebieten zu ermöglichen, sodass sie aufgeregt und erwartungsvoll ihr Wissen darüber ausbauen können.

Sowohl Renninger (2002: 468) als auch Schiefele (2009: 202) vertreten das Konzept der wertbezogenen Glaubenssätze auf einer rationalen, kognitiven Ebene und differenzieren zwischen gespeicherter Wertigkeit und gespeichertem Wissen. Gemäß Renninger ist die gespeicherte Wertigkeit eines Gegenstandes nah verwandt mit einem Erleben von Kompetenz sowie Affekten positiver und negativer Art, die aus der Beschäftigung mit einem Themenfeld resultieren. Demnach sieht sie einen engen Zusammenhang zwischen der Wertigkeit, die man für ein Objekt empfindet, und dem Prozess der Wissensaneignung.

Des Weiteren führt sie die Begrifflichkeiten des gut entwickelten Interesses und weniger gut-ausgebildeten Interesses ein. Im Falle gut entwickelter Interessen hat das Individuum

bei hoher persönlicher Bewertung eines Themenbereichs enormes Wissen angesammelt, im Gegensatz zu geringer Wertigkeit bei durchaus hoher Wissensdichte in Verbindung mit weniger gut ausgebildeten Interessen (vgl. Renninger 2002: 468).

Diese Erfahrung hat sicherlich schon jeder Schüler/jede Schülerin gemacht, sich Wissen über ein Themengebiet angeeignet zu haben, weil es Teststoff oder Teil einer Aufgabenstellung war. Nicht immer aber ist das Wissen über ein Thema mit persönlicher Wertigkeit verbunden, sondern es dient lediglich dazu, den externen Anforderungen in Form einer Leistungsbeurteilung gerecht zu werden.

Rotgans und Schmidt (2017: 83) wiederum nehmen insofern eine allgemeinere Perspektive ein, als sie davon ausgehen, dass sich zunehmendes Wissen positiv auf die individuelle Interessensgenese auswirkt. Möglicherweise ist dieser Effekt auf die erfolgreiche Bewältigung von Aufgabenstellungen zurückzuführen. Grundsätzlich ist Wissenszuwachs mit einhergehendem Verständnis für den Themenbereich mit einem hohen zeitlichen und mentalen Aufwand verbunden. Daraus kann abgeleitet werden, dass sich bei steigendem Wissen persönliches Interesse eher langsam aufbaut (vgl. ebda.). Der im vorigen Absatz erklärte Ansatz von Renninger (2002: 468) klingt eher nachvollziehbar, da Wissen über ein Thema nicht zwangsweise ein gut entwickeltes Interesse nach sich ziehen muss. Die Eltern könnten ihrem Sohn/ihrer Tochter auch eine Belohnung versprochen haben, sprich, der Schüler/die Schülerin zeigt zwar extrinsische Motivation, häuft durch diese angetrieben Wissen an, ist aber trotzdem nicht wirklich und nachhaltig an der Thematik interessiert.

Mit extrinsisch ist gemeint, dass der Schüler/die Schülerin lernt, um beispielsweise eine gute Note zu erhalten (vgl. Daniels 2008: 33). Im Vordergrund steht eine positive Absolvierung der Klasse oder der Schule. Weiters möchte der Sohn/die Tochter Lob seitens der Eltern erfahren. Die Person konzentriert sich auf die Folgen des Lernprozesses bzw. der Prüfungsvorbereitung, die sich außerhalb der tatsächlichen Lernaktivität befinden (vgl. ebda.).

2.3.2 Selbstbestimmungstheorie und die Entwicklung individueller Interessen

Die Selbstbestimmungstheorie besagt, dass im Wesen des Menschen verankert ist, Autonomie zu erleben und persönlich zu wachsen. Der Menschheit ist gemein, sich für neue Gegenstandsbereiche zu interessieren und diese mit schon vorhandenen Wissensstrukturen zu vereinen, wobei neue Erfahrungswerte ihr Selbstbild erweitern. Das

Bedürfnis zu wachsen und neues Wissen aufzunehmen, ist eng mit dem Konzept der Selbstbestimmung verwandt (vgl. Deci und Ryan 2000a: 68ff). Übereinstimmend mit Deci und Ryan (ebda.) sollte es der Anspruch jedes Lehrers/ jeder Lehrerin sein, die SchülerInnen in ihrem persönlichen Wachstumsprozess zu unterstützen. Meiner Ansicht nach kann diese Zielsetzung am besten umgesetzt werden, wenn man die Interessen der Lernenden kennt, damit man ihnen in Form eines differenzierten Unterrichtes passgenaue, auf den eigenen Leib geschneiderte Inhalte anbieten kann, die nicht repetitiv sind, aber auf alten Erfahrungen aufbauen und dennoch neue Ideen und Aspekte vermitteln (siehe Kapitel 2.2). So bewegen sich die SchülerInnen zwischen dem Spannungsfeld des Vertrauten und des Neuartigen, was durchaus zusätzliche Neugier wecken könnte, da bereits Interesse für die Thematik besteht.

Für die Genese der individuellen Selbstbestimmung sind dem Menschen innewohnende „psychologische Grundbedürfnisse“ von zentraler Signifikanz: das Streben nach „sozialer Eingebundenheit“, „Kompetenz“ und „Autonomie“ (Deci und Ryan 2000a: 68ff). Krapp (2005: 382) verweist beim Prozess der Interessenentwicklung auf das Zusammenspiel von affektiven Reaktionen, die auf einer unbewussten Ebene ablaufen, sowie der dem Bewusstsein zugänglichen rational-kognitiven Ebene (siehe Kapitel 2.3.1). Von wesentlicher Bedeutung ist, dass innerhalb dieser Wechselwirkung der beiden Ebenen die drei vorhin genannten psychologischen Grundbedürfnisse gestillt werden, wenn das Individuum mit neuen Erfahrungen konfrontiert wird (vgl. ebda.).

Wenn Lernende autonom handeln können, sich kompetent fühlen und sozial eingebunden sind, ist es für Deci und Ryan (2000b: 227ff) erwartbar, dass dauerhaftes individuelles Interesse generiert wird. Gelingt es nicht, diese Grundbedürfnisse zu befriedigen, kommt es über einen längeren Zeitraum gesehen zu einer Interessensabnahme in Bezug auf das Objekt (vgl. ebda.).

Hinsichtlich Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie konstatiert Krapp (2005: 385), dass die drei psychologischen Grundbedürfnisse miteinander interagieren und nicht getrennt voneinander im Einzelnen betrachtet werden können. Krapp (ebda.) zufolge bewirken erfolgreich gelöste Lernsituationen einen unbewussten Kompetenzzuwachs. Dies steht im Gegensatz zu einer bewusst getroffenen Entscheidung seitens der Lernenden, die Kompetenz in einem Lernbereich zu verbessern.

Folgenden Umstand stufen Ryan und Deci (1993: 231) kompetenzsteigernd ein:

„Dies ist der Fall, wenn zwischen den Anforderungen einer zielbezogenen Tätigkeit und dem aktuell gegebenen Fähigkeitsniveau eine optimale Diskrepanz besteht und die zu bewältigende Aufgabe weder als zu leicht noch als zu schwer empfunden wird.“

Es ist denkbar, dass Jugendliche der Deutschförderklasse optimal in ihrem Kompetenzerwerb unterstützt werden, wenn sie eine Auswahlmöglichkeit an für sie interessanten Texten erhalten, die vom Sprachniveau nicht unterfordern, aber auch nicht zu komplex sind, um eine eigenständige Bewältigung der damit verbundenen Aufgabenstellung zu ermöglichen. SchülerInnen fühlen sich kompetent, wenn es ihnen gelingt, Übungen weitgehend selbstständig ohne ständige Kontrolle der Lehrperson erledigen zu können. Krapps Ansatz (2005: 385) folgend besteht die Annahme, dass unbewusste Kompetenzsteigerung und Interessenentwicklung bzw. -stabilisierung eine positive Korrelation aufweisen. Dem Schüler/der Schülerin ist die Kompetenzzunahme nicht bewusst. Er/sie tut etwas aus „nahezu“ freien Stücken, weil es interessant ist.

Weiters belegen Ryan und Deci (2000b: 235), dass sich die Art des Feedbacks positiv bzw. negativ auf die Interessensgenese und die intrinsische Motivation auswirkt. Kompetenzfördernde Rückmeldungen beeinflussen Interesse und intrinsische Motivation auf förderliche Weise, wobei negative Rückschlüsse auf die Kompetenz der Lernenden Interesse und intrinsische Motivation¹ minimieren (vgl. ebda.). Positives Feedback scheint bedeutsam für die SchülerInnen zu sein, denn diese sind sich ihrer Kompetenz oft nicht bewusst und müssen daher durch die Lehrkraft darauf aufmerksam gemacht werden. Gerade wenn das Kompetenzerleben von Jugendlichen, die die deutsche Sprache erwerben, gedämpft ist, braucht es einen Pädagogen/eine Pädagogin, der/die auf bereits erworbene Kompetenzen hinweist und nicht aus einer Perspektive des Sprachdefizites agiert.

Assor, Kaplan u. a. (2002: 264) beziehen sich auf das psychologische Grundbedürfnis nach Autonomie und beschreiben nachstehende pädagogische Unterrichtsmethoden als autonomiesteigernd:

¹ Daniels (2008: 30) beschreibt intrinsische Motivation als Lernen aus Neugierde, Forschungsdrang und Interesse. Intrinsisch motivierte Personen handeln unabhängig von externen Druckmitteln und persönlich auferlegtem Zwang. Aktivitäten, denen aus intrinsischer Motivation nachgegangen wird, spiegeln typischerweise selbstbestimmtes Verhalten wider (vgl. Deci und Ryan 1993: 226).

Der Lehrer/die Lehrerin soll Themen und Unterrichtsmaterialien anbieten, die den selbstbestimmten Zielen, Interessen und Wertigkeiten der SchülerInnen entsprechen. Empfehlenswert sei es, zu erläutern, warum der durchgenommene Lehrstoff wichtig für individuelle Zielsetzungen sein könnte. Zudem sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, aus einer breiten Palette an unterschiedlichen Aufgabenstellungen, die eine Übereinstimmung mit persönlichen Zielen und Interessen aufweisen, frei wählen zu können. Schlussendlich soll den SchülerInnen im Unterricht die Chance zur freien Kritikäußerung gegeben werden, sodass der Lehrer/die Lehrerin die Gelegenheit erhält, den Interessantheitsgrad der Aufgabenstellungen und Übungsmaterialien gegebenenfalls zu erhöhen (vgl. Assor, Kaplan u. a. 2002: 264).

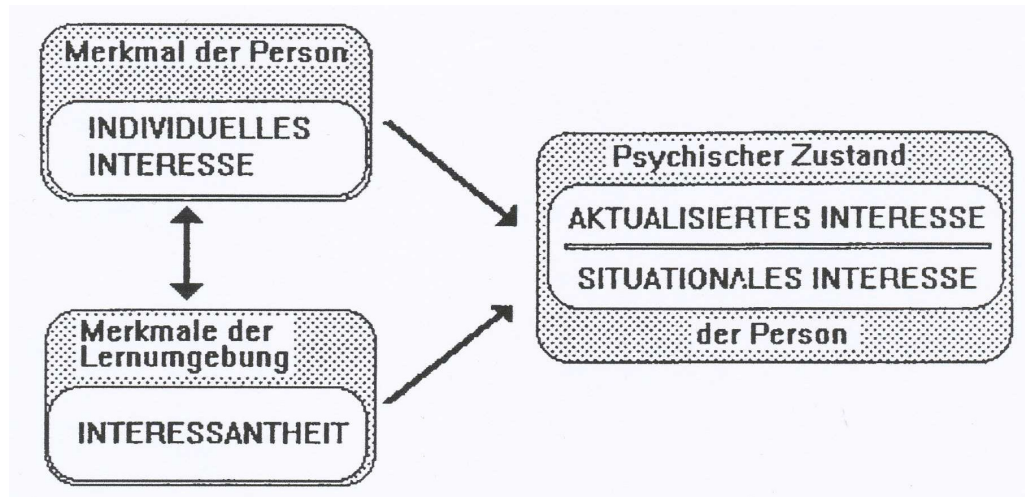
Meines Erachtens könnte es sehr hilfreich sein, den SchülerInnen klarzumachen, welche Zielsetzungen mit bestimmten Aufgabenstellungen verknüpft sind. Dementsprechend sollen Gründe genannt werden, warum gerade diese Zielsetzung wertvoll für das weitere Leben oder die künftige Bildungskarriere ist. So kann ein Jugendlicher/eine Jugendliche der Deutschförderklasse besser nachvollziehen, welche persönliche Relevanz das Erlernen bestimmter thematischer Inhalte, Lesestrategien, etc. hat. Wenn SchülerInnen Raum erhalten, konstruktiv Kritik zu üben, kann der Pädagoge/die Pädagogin nach eingehender Reflexion die Auswahl der Themengebiete und Aufgabenstellungen verändern und künftig personenzentrierter gestalten.

Das psychologische Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit definiert Krapp (2005: 386) wie folgt: „[...] [R]elatedness refers to the desire to feel connected to and to be accepted by significant others. An important aspect is the feeling of belonging to the real or virtual group of individuals who share the same interest.“ Weiters unterstreicht Krapp (ebda.), dass Sozialkontakte eine wesentliche Grundbedingung für eine gesunde geistige und körperliche Verfassung des Menschen darstellen.

Es ist vorstellbar, dass Jugendliche sich auf neue Interessen im Bereich Mode, Musik, moderne Technologien etc. einlassen, weil sie in einen bestimmten Freundeskreis aufgenommen werden wollen. Im empirischen Teil möchte ich herausfinden, welche kollektiven Interessen bei den SchülerInnen der Deutschförderklasse dominieren und ob es viele Themengebiete gibt, die nur von Einzelnen als interessant bewertet werden. Erwartbar wäre, dass Jugendliche, ihrer Altersgruppe entsprechend, in vielen Interessensbereichen ähnliche Vorlieben aufweisen.

2.4 Interaktion zwischen individuellem und situationalem Interesse

Wie in den vorangegangenen Unterkapiteln bereits angedeutet, stehen individuelles und situationales Interesse in ständiger Wechselwirkung, d. h. beide Komponenten bedingen einander. Anhand des Interessenkonstrukts nach Krapp (1992a: 750) soll diese Interaktion verdeutlicht werden:



Grafik 1: Strukturbeziehungen innerhalb des Interessenkonstrukts, Quelle: Krapp (1992a: 750)

Interesse als aktuell erlebter psychischer Zustand kann auf unterschiedliche Art und Weise entstehen. Erstens kann an ein schon ausgeprägtes Interesse in der Situation des Unterrichtes angeknüpft werden, zB wenn der Lehrer/die Lehrerin ein Thema behandelt, das bereits im Vorfeld die Lernenden in beträchtlichem Ausmaße positiv angesprochen hat. In diesem Fall wird der Fachterminus aktualisiertes individuelles Interesse verwendet. Zweitens kann Interesse durch die Situation des Unterrichtes initiiert oder erhöht werden (Krapp 1992a: 750f).

Ainley, Hidi u. a. (2002: 545) verwenden ebenso wie Krapp (1992a: 750f) den Begriff des situationalen Interesses und geben an, dass gewisse Umgebungsfaktoren ausschlaggebend für die Interessensgenese sind. Für stark interessierte SchülerInnen sind Stimuli der Lernumgebung allerdings nebensächlich oder gänzlich bedeutungslos. Neben der Lehrperson, die Interesse auslösen kann, sind persönlich relevante Themen sowie die didaktische Umsetzung und Präsentation von Aufgabenstellungen entscheidend (vgl. ebda.). Um mit der Begrifflichkeit Krapps (1992a: 750f) zu operieren, wird die Entwicklung von situationalem Interesse durch die Stärke der individuell empfundenen Interessantheit des durchgenommenen Wissensgebietes beeinflusst.

Angenommen, die SchülerInnen der Deutschförderklasse nehmen im Unterricht einen Artikel aus einer Jugendzeitschrift zum Thema Soziale Netzwerke durch. Haben die Jugendlichen bereits hohes thematisches Interesse, genügt die alleinige Beschäftigung mit dem Wissensinhalt, ohne als Lehrer/Lehrerin das Arbeitsblatt besonders anregend gestalten oder für sonstige Anreizqualitäten aus der Lernumgebung sorgen zu müssen. Persönliche Unterrichtserfahrungen haben gezeigt, dass beispielsweise das Thema Umweltschutz im Fremdsprachenunterricht noch vor ein paar Jahren auf nicht allzu hohen Anklang gestoßen ist, ein Umstand, der natürlich klassen- und personenabhängig ist. Hier müsste man sich überlegen, wie man den Lerngegenstand anregend didaktisch aufbereiten könnte, um die situationale Attraktivität zu steigern, da man unter Umständen nicht auf individuelles Interesse zurückgreifen kann.

2.4.1 Vier-Phasen Modell der Interessenentwicklung

Ein ausgeklügeltes Vier-Phasen-Modell der Interessensgenese wurde von Hidi und Renninger (2006: 111ff) entwickelt. Die erste Phase, die einen emotionalen Zustand der Person hervorruft, bezeichnen Hidi und Renninger (2006: 114) als „ausgelöstes situationales Interesse“. Es entsteht vor allem dann, wenn in der Situation des Unterrichtes der Lerngegenstand, der persönlich bedeutsam ist, dem Schüler/der Schülerin in einer überraschenden und unerwarteten Form nähergebracht wird, d. h. neuartige Inhalte werden altbekannten vorgezogen (ebda.). Dazu haben Rotgans und Schmidt (2014: 38) folgende These aufgestellt:

„[...] [S]ituational interest only arises if the learner (a) does not have sufficient knowledge to understand the problem in full and (b) becomes aware of a knowledge deficit between what he or she understands about the problem and what is needed to fully understand it. If no gap is perceived, no situational interest will be triggered.“

Bezogen auf unerwartete Informationen ist die Kreativität der Lehrperson gefragt, beispielsweise narrative Texte für den Deutschunterricht zu finden, die eine überraschende Wendung des Handlungsverlaufes bieten. Es kann angenommen werden, dass Unbekanntes sowohl die situative Aufmerksamkeit schärft als auch die SchülerInnen aktiv dazu veranlasst, über das Gelernte/das Gelesene/das Gehörte etc. nachzudenken. Hidi und Renninger (2006: 114) betiteln die zweite Phase ihres Konzeptes als „aufrechterhaltenes situationales Interesse“. Schülerzentrierung hinsichtlich

Aufgabenstellung und eine hohe Relevanz des dargebotenen Lerninhaltes sorgen für die Beibehaltung des situationalen Interesses. Dieses bleibt kontinuierlich bestehen, wenn der Lehrer/die Lehrerin schülerInnenfokussierte Methoden wie Projektunterricht einsetzt. Andere Möglichkeiten wären, die Lernenden individuell in Form von Einzelberatung zu betreuen und Sozialformen wie Gruppenarbeiten zu wählen (Hidi und Renninger 2006: 114).

Für das Konzept der Deutschförderklasse könnten auch Peers, die im Sprachaneignungsprozess schon weiter fortgeschritten sind, denjenigen „One-to-one-tutoring“ anbieten, die verstärkt Unterstützung benötigen, weil erwiesenermaßen Peers in Interessensprozessen eine wichtige Rolle einnehmen.

In der dritten Phase kann ein Übergang vom aufrechterhaltenen situationalen Interesse zum aufkeimenden individuellen Interesse beobachtet werden. Für den Fall, dass wertbezogene Wissensstrukturen abgespeichert werden, die aus positiven Gefühlen und Werten einem Lerngegenstand gegenüber resultieren, kann eine Transformation von kontinuierlichem situationalem Interesse zu beginnendem individuellem Interesse nachgewiesen werden (vgl. Hidi und Renninger 2006: 114f). Renninger und Hidi (2016: 13) verstehen darunter eine Wandlung von einem situationalen psychischen Zustand zu einer relativ dauerhaften Neigung, die ins Persönlichkeitskonzept übernommen wird. Es ist wahrscheinlich, dass die Person in absehbarer Zeit erneut mit dem präferierten Inhalt in Berührung kommt. Dies geschieht ohne Außeneinwirkung, wobei der Lernende sich reflektierend anhand von eigenständigen Fragestellungen mit dem Objekt beschäftigt. Es kann vorkommen, dass keine externe Rückmeldung erwünscht ist. Dennoch ist es fraglich, ob der Schüler/die Schülerin Ausdauer zeigt, wenn Stolpersteine und Schwierigkeiten in Bezug auf den Interessensgegenstand auftreten. Zudem sei noch zu betonen, dass positive Emotionen erlebt werden (ebda.).

Als Lehrer/Lehrerin gilt es hier, sensibel zu erspüren, in welcher Phase des Interesses sich die Lernenden gerade befinden. In der Phase des auftauchenden persönlichen Interesses ist es wahrscheinlich besser, sich als Lehrkraft zurückzunehmen und die SchülerInnen entscheiden zu lassen, zu welchem Zeitpunkt sie sich Feedback erhoffen.

In vergangenen Unterrichtssituationen waren jene Momente besonders wertvoll, in denen SchülerInnen aus Neugierde selbst Fragen zum Lehrstoff gestellt haben. Vielleicht zeigen die Jugendlichen der Deutschförderklasse Interesse an grammatischen Themen, hinterfragen grammatische Phänomene und versuchen eigenständig ein Regelwerk zu entdecken. Bei sich in den Weg stellenden Schwierigkeiten sehe ich es als meine

Aufgabe, Hilfestellungen im Sinne der Sprachförderung anzubieten, sodass beginnendes individuelles Interesse nicht wieder im Keim erstickt wird und die Jugendlichen keine negativen Gefühle gegenüber bestimmten Themen hegen.

Die letzte Phase wird als gut entwickeltes Interesse identifiziert, wenn sich die Lernenden aus Eigenmotivation dem Inhalt des Interesses zuwenden. Man kann nun von Wissenszuwachs sprechen, aber auch die Wertigkeit des Objektes ist stark angestiegen. Nun sucht die interessierte Person Gleichgesinnte, mit denen er/sie sich austauschen kann. In diesem Prozess werden gegebenenfalls bisherige Fragen wieder verworfen und aktualisiert. Außerdem wird versucht, Antworten auf die eigenen Fragen zu finden. Wenn der Schüler/die Schülerin in dieser Phase angelangt ist, können Hindernisse überwunden werden. Herausforderungen werden willkommen geheißen, um Bestätigung durch das Erreichen von Lernzielen zu erfahren (vgl. Renninger und Hidi 2016: 13).

Aus den eben dargelegten Gründen ist es wünschenswert, dass die Jugendlichen den letzten Abschnitt der Interessenentwicklung erreichen. Natürlich wird es vorkommen, dass das Interesse manchmal nur von kurzer Dauer ist (= ausgelöstes situationales Interesse) und dann wieder aus dem Fokus der Lernenden verschwindet. Dennoch soll es das Ziel sein, in die letzte Phase zu gelangen, zumal es nicht nur für den (Deutsch)-Unterricht, sondern auch gesellschaftlich wichtig ist, wenn man eigene Fragen verfolgt, umformuliert und neue kreiert. Meinem Ermessen nach sind Partnerübungen, Gruppenprozesse und Diskussionen wertvoll, da Jugendliche mit ähnlichen thematischen Interessen Anknüpfungspunkte finden und neue Ideen erhalten, die ihren Horizont erweitern.

2.4.2 Beispielhafte Erläuterung des Vier-Phasen Modells der Interessenentwicklung

Dieses im vorangegangenen Unterkapitel doch sehr theoretisch beschriebene Vier-Phasen-Modell der Interessensgenese soll nun anhand eines Fallbeispiels besser verständlich dargestellt werden.

Renninger und Hidi (2016: 15f.) erklären ihr eigenes Konzept aus dem Jahr 2006 am Beispiel der Jugendlichen Emma, die zum Geburtstag von ihren Eltern mit einer Kamera überrascht worden ist. Emmas situationales Interesse für Fotografie beginnt mit dem Überreichen der Kamera. Ihr Bewusstsein entzieht sich der Tatsache, dass ein Interesse für Fotografie generiert wird. Die Heranwachsende ist sich aber durchaus ihrer Vorliebe

für Blumen bewusst, die sie nun fotografieren kann und in ein eigens dafür angelegtes Album gibt.

In der zweiten Phase, dem aufrechterhaltenen situationalen Interesse sortiert sie Fotos aus, die ihr nicht gefallen, und entscheidet sich, jene zu behalten, die sie als ansprechend empfindet. Folglich beschäftigt sich Emma mit Fachliteratur zum Thema Fotografie, indem sie über Fokus, Schärfe, Licht, Distanzen etc. recherchiert. Dadurch eignet sie sich theoretisches Fachwissen über Fotografie an, welches sie praktisch bei der Tätigkeit des Fotografierens anwendet. Neben positiven Gefühlen, die sie beim Fotografieren begleiten, bekommt sie Klarheit über den Nutzen, den ihr der professionelle Umgang mit der Kamera verschafft. Ein beginnendes individuelles Interesse kann an der Tatsache, dass sie sich an individuell gesteckten Zielen orientiert, indem sie Licht und Schatten situationsgemäß passend einsetzt, erkannt werden. Außerdem zieht sie in Erwägung, ihre Fotos bei einem Talentwettbewerb einzureichen und versucht herauszufinden, zu welchem Zeitpunkt die Treffen des schulinternen Fotoklubs stattfinden. In weiterer Konsequenz beschließt sie, ihr Wissen bei spezifischen Workshops zu vertiefen (vgl. Renninger und Hidi 2016: 15f.).

Hidi und Renninger (2016: 16) geben an, dass sich Emma in dieser Phase konstruktives Feedback erhofft, um die Empfehlungen anderer zu reflektieren und diese gegebenenfalls übernehmen zu können. In dieser letzten Phase des gut entwickelten persönlichen Interesses verfügt Emma über ein gesundes Selbstbewusstsein in Bezug zur Fotografie, definiert klare Ziele, fotografiert aus Eigenmotivation und sieht sich selbst als Fotografin (vgl. Hidi und Renninger 2016: 16).

Für die Zielgruppe dieser Diplomarbeit, nämlich Lernende, die sich im Aneignungsprozess des Deutschen befinden, sehe ich, wie vorhin schon erwähnt, die Phase des gut entwickelten Interesses als besonders gewinnbringend. In dieser haben sie bereits das Selbstbewusstsein erlangt, um etwaige Stolpersteine zu verkraften, ohne von ihrem Weg abzukommen, ihr Interesse an der deutschen Sprache oder an anderen Themenbereichen und Aktivitäten zielorientiert und ohne Fremdsteuerung zu verfolgen.

2.5 Kontextpersonalisierung (mit Bezug auf das MINE-Projekt)

Interessen von Jugendlichen sind je nach Standort, Altersgruppe und Schultyp veränderbar. Aufgrund der flexiblen Einsatzmöglichkeiten eignen sich computerunterstützte Programme bestens zur Erforschung und Bewertung bereits

bestehender, aber auch zur Generierung von neuen Interessen. Weiters zeichnen Kontinuität und Dynamik diese Messinstrumente aus, mit denen auch Interessensveränderungen effizient registriert werden können (vgl. Walkington und Bernacki 2014: 166).

Ely, Ainley u. a. (2012: 1) erfanden das innovative Online-Programm MINE „My Interest Now for Engagement“, das neben herkömmlichen Methoden wie Fragebögen, Beobachtungen, mündlichen Befragungen oder ungezwungenen Gesprächen mit Lernenden dazu verwendet wird, Interessensfelder abzufragen sowie die Phase des derzeitigen Interesses festzustellen (siehe Vier-Phasen-Modell von Hidi und Renninger 2006). MINE wurde an 200 australischen StudentInnen und SchülerInnen der Sekundarstufe getestet und für diese Zielgruppe als geeignet befunden. Mit diesem Tool haben die Jugendlichen die Möglichkeit, aus 60 Themenfeldern interaktiv ihre eigenen Interessen zu identifizieren und diese nach ihrer Wertigkeit auf einer Skala von eins bis elf zu beurteilen.

Praktisch funktioniert dies so, dass potenzielle Interessensfelder per Mausklick in eine virtuelle Interessensbox gezogen werden. Die Fragen sind so gestellt, dass in den Antworten affektive und kognitive Aspekte zu den individuellen Präferenzen erfasst werden, die für die Identifikation der jeweiligen Interessensphase dienen. Beispielsweise lässt die SchülerInnenantwort „Ich könnte mich dafür interessieren“ auf ausgelöstes situationales Interesse schließen (vgl. Ely, Ainley u. a. 2012: 6ff). Die gewonnenen Daten, die zu einem Interessensprofil zusammengefasst werden, können dafür herangezogen werden, um personalisierte Übungen für Lernende zu entwerfen.

In diesem Kontext operieren Walkington und Bernacki (2014: 142) mit dem Begriff der Kontextpersonalisierung, worunter verstanden wird, Instruktionen und Inhalte auf die außerschulischen Interessen der Lernenden abzustimmen (vgl. ebda. 2014: 166). Die Informationen, die aus dem Interessensprofil der einzelnen SchülerInnen gefiltert werden können, sollen zu deren Vorteil genutzt werden und künftig Verhalten, Involviertheit und Leistung verbessern. Nicht-Beteiligung an Übungen und Aktivitäten aufgrund mangelnden Interesses führt häufig zu Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Ely, Ainley u. a. 2012: 4ff).

Es ist nachvollziehbar, dass durch Kontextpersonalisierung Verhaltensauffälligkeiten - aufgrund höherer Involviertheit bei höherem Interesse gemildert werden, weshalb online oder durch traditionelle Erhebungsmethoden Interessensprofile der eigenen SchülerInnen

erstellt werden sollen. Obwohl ich den Einsatz der Kontextpersonalisierung begrüße und mich eindeutig dafür ausspreche, soll dennoch der hohe zeitliche Aufwand für die Lehrkraft und die rasche Vergänglichkeit der vorbereiteten Lernunterlagen nicht außer Acht gelassen werden, da wie oben theoretisch geschildert, SchülerInneninteressen einem dynamischen Wandel unterliegen (vgl. Walkington und Bernacki 2014: 166). Im nächsten Unterkapitel sollen drei unterschiedliche Zugänge vorgestellt werden, wie Kontexte im Unterrichtsgeschehen personalisiert werden können.

2.5.1 Varianten der Kontextpersonalisierung

Die „Lückentext“-Personalisierung ist eine weit verbreitete Methode, Unterrichtsstoff persönlicher zu gestalten. Bei dieser Herangehensweise ist es Aufgabe der SchülerInnen, persönliche Information preiszugeben, wie zum Beispiel Angaben zu ihrem Lieblingessen, ihren FreundInnen, ihren Haustieren, etc. zu machen. Dies kann in Form eines Lückentextes erfolgen (vgl. Walkington und Bernacki 2014: 155). Einerseits sehen Walkington und Bernacki (ebda.) darin aber auch die Gefahr, dass die Arbeitsaufträge ein gewisses Ablenkungspotential für die Lernenden bergen und diese Art der Individualisierung eher oberflächlicher Natur ist. Andererseits gibt dies den SchülerInnen das Gefühl, dass Aufgaben exklusiv für sie zugeschnitten wurden, wenn plötzlich individuelle Details aus ihrem Lebensumfeld oder dem von ihnen vertrauten Personen in Instruktionen und Inhalte eingearbeitet werden (vgl. Walkington und Bernacki 2014: 155).

Das Problem, ganze Inhalte auf die persönlichen Interessen der Lernenden zu fokussieren liegt darin, dass Jugendliche zwar oft Vorlieben für Themen wie Sport, Musik, Filme, Soziale Medien usw. zeigen, jedoch sind sie oftmals an unterschiedlichen Subthemen interessiert (vgl. ebda.).

Für die Deutschförderklasse ist die „Lückentext-Personalisierung“ ein schwieriges Unterfangen, weil nicht anzunehmen ist, dass alle in der Klasse beispielsweise fußballinteressiert sind. Selbst wenn sich viele für eine Geschichte über Fußball interessieren, sind Informationen darüber höchstwahrscheinlich nicht für alle gleichermaßen attraktiv. Wie Walkington und Bernacki (2014: 157) anmerken, verbirgt sich ein zu hoher Arbeitsaufwand dahinter, einen Text umzuschreiben und in mehreren Varianten anzubieten, sodass dieser für mehrere SchülerInnen ansprechend wird.

Neben Personalisierung auf individueller Ebene könnte ein Lösungsansatz sein, auch Gruppeninteressen für die Unterrichtsplanung heranzuziehen. SchülerInnen mit gemeinsamen Interessenschwerpunkten werden zusammen in eine Gruppe eingeteilt und mit passenden Lernunterlagen versorgt (vgl. Walkington und Bernacki 2014: 157).

Nach Auswertung der Leitfadeninterviews werden jene Ergebnisse vorliegen, um entsprechende Vorschläge für das Formen von Schwerpunktgruppen für die untersuchte Deutschförderklasse auszusprechen. Eine Gruppe könnte beispielsweise aus Personen bestehen, die sich gern YouTube-Videos ansehen, etc.

2.6 Die Förderung des situationalen Interesses im Klassenzimmer

Für das Unterrichtsgeschehen hat es sich als besonders bedeutsam herausgestellt, Methoden zu wählen, die situationales Interesse entfachen und aufrechterhalten, denn im Jugendalter kann ein Abfall an Interessen gegenüber der Schule im Allgemeinen und einzelnen Fächern im Speziellen beobachtet werden (vgl. Renninger und Hidi 2016: 128).

Zuerst soll erläutert werden, wie das Angebot an verschiedenen Themen, Texten oder Aufgaben zu einem verstärkten situationalen Interesse führen kann. Schraw, Flowerday u. a. (2001: 215f) haben sich während ihrer Forschungstätigkeit mit SchülerInnen über diese Thematik unterhalten und haben dabei herausgefunden, dass Auswahlmöglichkeiten und Interesse an einer Aufgabe eine positive Korrelation aufweisen. Im Falle eines Pools an frei wählbaren Aufgaben oder Themen greifen Lernende eher zu ihnen vertrauten Themen, was wiederum zu einer höheren aktiven Involviertheit führt. Ebenfalls konnte ein Zusammenhang zwischen Wahlmöglichkeiten und selbstbestimmtem Lernen nachgewiesen werden (vgl. ebda.).

In diesem Kontext sprechen Schraw, Flowerday u. a. (ebda.) von einem Kreislauf: Erhöhte Selbstbestimmung zieht positive Werte bezüglich Involviertheit, Interesse und intrinsischer Motivation nach sich. In einer früheren Studie wurden LehrerInnen zu ihren Einstellungen zur situationalen Auswahl befragt (vgl. Flowerday und Schraw 2000: 634ff). Kollektiv waren sich die PädagogInnen einig, dass freie Wahl den SchülerInnen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess überträgt, was wiederum mit erhöhter Motivation einhergeht (vgl. ebda.).

Offensichtlich wirkt sich eine breitere Palette an Themen, Aufgabenstellungen, Lesetexte, etc. positiv auf die intrinsische Motivation, die Aufgabeninvolviertheit und das Interesse aus. Die Inhalte des Lehrplans werden es nicht immer zulassen, dass SchülerInnen selbst

bestimmen können, welche Texte sie lesen wollen bzw. welche Schreibaufgaben sie im Zuge des Deutschförderunterrichtes erledigen möchten. Bei manchen Themengebieten wird es bei der Planung leichter fallen, unterschiedliche Angebote zu erstellen. Manchmal wird es jedoch nicht ausbleiben, dass alle SchülerInnen eine bestimmte Aufgabe erfüllen müssen, um den Zielvorgaben des Lehrplanes gerecht zu werden. Eine Alternative wäre auch die Abarbeitung von Pflichtthemen oder -aufgaben, zu denen die SchülerInnen zusätzlich Wahltexte oder -aufgaben erhalten, die sie individuell abwählen oder aber sich dafür entscheiden können.

Laut Schraw, Flowerday u. a. (2001: 216) sind Wahlmöglichkeiten besonders effektiv für wenig interessierte Lernende, da sie im Falle der eigenständigen Selektion das Gefühl haben, die Kontrolle über den Lernprozess zu behalten. Anfangs sollte man die SchülerInnen mit nicht allzu komplexen Wahlmöglichkeiten konfrontieren und anschließend gemeinsam mit ihnen reflektieren, ob sie eine weise Entscheidung getroffen haben (vgl. Schraw und Flowerday 2000: 643f). Ein Beispiel dafür wäre, dass die Lernenden aus einer Sammlung von fünf oder sechs Geschichten, die interessant sind und außerdem ihrem Leistungsniveau entsprechen, eine aussuchen dürfen (vgl. ebda.). Mit zunehmendem Wissen kann auch die Freiheit zwecks Aufgaben- oder Themenwahl erhöht werden (vgl. Schraw und Flowerday 2000: 643f).

Neben der Möglichkeit zu wählen, gilt die Übertragung der Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt auf die SchülerInnen, wie zB das eigenständige Bewerten von kürzeren, selbst verfassten Schriftstücken oder das Eintragen von Lernergebnissen in eine Lernkurve, als weiterer günstiger Faktor für die Stabilisierung des situationalen Interesses (vgl. Schiefele 2009: 215). Dennoch soll zur Sprache gebracht werden, dass einzelne Methoden der Unterrichtsgestaltung verschiedene Effekte erzielen können, je nachdem, ob es sich um geübte oder ungeübtere LernerInnen handelt (vgl. Daniels 2008: 360).

Daniels (2008: 360) beruft sich auf bereits bestehende Forschungsergebnisse und drückt Skepsis gegenüber unbegrenzt freien Wahlmöglichkeiten für alle SchülerInnen aus:

„So profitieren zB leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eher von einem stark strukturierten Unterricht mit einem hohen Niveau an externer Kontrolle und klar definierten Sequenzen, während leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler eher durch einen weniger stark strukturierten Unterricht gefördert werden.“

Außerdem sei zu bedenken, dass sich Lernende in der Wahrnehmung des Unterrichtes unterscheiden, wodurch divergierende Wirkungsweisen auf die Interessensgenese beobachtet werden können (vgl. Daniels 2008: 360).

Meiner Meinung nach sollten SchülerInnen, die am Beginn ihres Deutscherwerbs stehen, nicht durch ein unlimitiertes Angebot an Wahlmöglichkeiten überfordert werden. Bereits fortgeschrittenen Lernern kann man durchaus häufiger Gelegenheiten offerieren, in denen sie vor die Wahl gestellt werden. Höchstwahrscheinlich ist die Klassenzusammensetzung der Deutschförderklasse durch Heterogenität geprägt. Die Frage, ob die von mir interviewten Lehrkräfte dazu tendieren, offene Unterrichtsformen zu wählen oder ihre Stunden stark strukturieren und kontrollieren, wird im empirischen Teil mit Spannung verfolgt.

Wie schon erwähnt, wirkt es sich äußerst positiv auf das situationale Interesse aus, wenn in die Unterrichtseinheit Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Lernenden eingebaut werden (vgl. Linnenbrink-Garcia, Patall u. a. 2012: 608). Linnenbrink-Garcia, Patall u. a. (2012: 601) verstehen darunter Texte und Unterrichtsmaterialien, die eine Verbindung zwischen dem Unterrichtsstoff und der Lebenswirklichkeit der Lernenden schaffen, sowie individuell erlebte Anekdoten, die die Lehrkraft einstreut.

Eine Variante der didaktischen Umsetzung wäre, den SchülerInnen ein Hörbeispiel über den Umgang von Jugendlichen mit Sozialen Medien (Snapchat, YouTube, WhatsApp, Instagram, Twitter, etc.) vorzuspielen. Es ist naheliegend, dass sich Lernende wertgeschätzt und ernst genommen fühlen, wenn ihr individuelles Lebensumfeld ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gerückt wird.

Des Weiteren nennen Schraw, Flowerday u. a. (2001: 217) drei Textvariablen, die in der Situation des Unterrichts vorteilhaft für die Interessensgenese sind. Kohärente Texte mit einem strukturierten, lückenlosen Informationsgehalt verlangen den Lernenden nicht so sehr die Fähigkeit ab, eigene Schlüsse zu ziehen, im Gegensatz zu weniger kohärenten Texten. Außerdem sollen Lehrkräfte zu Texten greifen, die sich mit dem Attribut „lebhaft“ beschreiben lassen. Lebhaftigkeit schließt abwechslungsreiche Illustrationen, aufsehenerregende Details, die für Überraschung beim Zielpublikum sorgen, spannende Aspekte sowie involvierende Themenfelder mit ein. Es scheint selbsterklärend, dass der lebhaft dargestellte Inhalt passend auf die Lernaufgabe abgestimmt sein muss. Als dritter Faktor wird die Verwendung von bekannten Texten angeführt, jedoch sei zu beachten, dass das selektierte Lesematerial den SchülerInnen nicht gänzlich vertraut ist. Wenn ein gewisser Bekanntheitsgrad gegeben ist, kann angenommen werden, dass zwischen dem

Vorwissen der SchülerInnen und dem Text Verbindungen hergestellt werden können (vgl. Schraw, Flowerday u. a. 2001: 220).

Vor allem beim Zweitspracherwerb kann es als verständnisfördernd angesehen werden, wenn SchülerInnen mit kohärenten Texten arbeiten. Besonders im Falle anschließend zu lösender Arbeitsaufgaben können ein hoher Grad an Strukturiertheit und Textorganisation inhaltliche Zweideutigkeiten und Unklarheiten beseitigen. Zur Variable Lebhaftigkeit sei zu betonen, dass einerseits ein mit Bildern versehener Text visuellen Lerntypen entgegenkommt und andererseits Überraschungseffekte möglicherweise weniger interessierte SchülerInnen stimulieren, den Text zu Ende zu lesen, den sie wahrscheinlich ansonsten zur Seite gelegt hätten.

In ihrer wissenschaftlichen Abhandlung zu situationalem Interesse empfehlen Schraw, Flowerday u. a. (2001: 221) außerdem, den Lernenden Strategien zu vermitteln, um relevante Textteile von nicht relevanten Passagen zu unterscheiden. Das Formulieren eigenständiger Ziele auf Seiten der SchülerInnen wird von den AutorInnen als wesentlich erachtet. Der Lehrer/die Lehrerin soll eine unterstützende Funktion einnehmen, wenn es darum geht, den Lernenden die zu erfüllenden Kernpunkte der Leseaufgabe näherzubringen. Es kann auch zielführend sein, die SchülerInnen zu instruieren, im Speziellen auf kausale Textzusammenhänge zu achten und sie dann in weiterer Konsequenz zu bitten, die Hauptaussagen des Lesematerials einem Klassenkameraden/einer Klassenkameradin vorzutragen (vgl. ebda.).

Im vorangegangenen sowie in den nächsten beiden Unterkapiteln sind einige Faktoren angeführt, die das situationale Interesse im Unterricht steigern können. Es ist von zentraler Bedeutung auf diese hinzuweisen, weil man nicht immer bereits thematisch interessierte SchülerInnen unterrichtet. Jedoch kann man durch die eben erwähnten didaktischen Methoden und Strategien sehr wohl situatives Interesse initiieren, sodass im Idealfall dauerhaftes persönliches Interesse entsteht.

2.6.1 Weitere Maßnahmen zur Erhöhung des situationalen Interesses

Bergin (1999: 92ff) schlägt vor, handlungsorientierte Aktivitäten, Essen, Puzzles und Spiele in das Unterrichtsgeschehen einzubauen, um das situationale Interesse der SchülerInnen anzuregen. Auch Ferdinand (2014: 48) spricht sich für den Einsatz handlungsorientierter Unterrichtsmethoden aus. Auf diese Weise wird das Wissen nicht passiv angeeignet, sondern die Lernenden erhalten die Gelegenheit, neue Übungen, die

einen hohen Ähnlichkeitsgrad zu den vorigen aufweisen, kompetent zu lösen. Somit bauen sie eine persönliche Beziehung zum Objekt auf, was im günstigen Fall mit Interesse gleichgesetzt werden kann (vgl. Ferdinand 2014: 48).

Wird den handelnden SchülerInnen keine Verantwortung für den individuellen Lernprozess übertragen, so kann keine Verbindung zum Gegenstand hergestellt werden, sodass sich individuelles Interesse nicht entwickeln kann. SchülerInnen sollen sich stets bewusst sein, warum sie so agieren, weil sie ansonsten ihre Handlungen nicht nachvollziehen können (vgl. Ferdinand 2014: 48). Doch selbst wenn SchülerInnen den aktiven Unterricht als interessant in Erinnerung behalten haben, ist nicht automatisch anzunehmen, dass immer dauerhaftes Interesse geschürt wird (vgl. Ferdinand 2014: 48).

Für den Deutschunterricht in der Deutschförderklasse ist es zu begrüßen, beispielweise komplexere Grammatikthemen spielerisch aufzubereiten und handlungsorientiert zu gestalten, da SchülerInnen meiner Ansicht nach Spiele mit positiven Emotionen verbinden und diese generell als abwechslungsreicher empfinden. Der Wettkampf wird im Spiel als interessant erlebt und zudem werden unterschiedliche Lerntypen bedient. Es gilt aber sicherzustellen, dass die SchülerInnen nicht nur das Spiel an sich interessant finden, sondern auch wissen, welches grammatische Phänomen oder welcher Wortschatz damit erlernt werden soll. Gemeinsames Kochen wäre auch eine Form der Handlungsorientierung, wo man ein Rezept mündlich besprechen, dann nachkochen und in einem dritten Schritt verschriftlichen könnte. Durch Nachfragen der Lehrkraft können die SchülerInnen die einzelnen Arbeitsschritte während des Kochprozesses auf Deutsch formulieren und dabei passendes Küchenvokabular trainieren.

Zusätzlich erwähnt Ferdinand (2014: 46) aus dem Blickwinkel der Interessensforschung die Möglichkeit, eine Unterrichtseinheit gegebenenfalls in eine „Motivierungsphase“ und eine „Lern- bzw. Lehrphase“ einzuteilen. Diesbezüglich betont sie aber, dass auch während der „Motivierungsphase“ ein Bezug zum Unterrichtsthema hergestellt werden soll, um eine Beschäftigung damit in Gang zu setzen. Als Grund für sogenannte Motivierungsphasen nennt sie eine positive Atmosphäre, gibt aber zu bedenken, dass solche Phasen bei fehlenden inhaltlichen Anknüpfungspunkten zum Lernstoff Verwirrung auslösen könnten (vgl. ebda.).

Im empirischen Teil gilt es herauszufinden, ob die beiden interviewten Lehrkräfte eine „Motivierungsphase“ oder eine ähnliche Methode in ihren Unterricht integrieren. Es wäre darüber hinaus aufschlussreich zu erfahren, wie diese Phase von den SchülerInnen aufgenommen wird.

2.6.2 Einsatz von modernen Technologien im Deutschunterricht zur Erhöhung des situationalen Interesses

Zahlreiche meinerseits gehaltene Unterrichtssequenzen mit Jugendlichen haben bewiesen, dass der Einsatz von modernen Technologien im Schulkontext als interessant empfunden wird. Angesichts meiner Annahme eines stark vorhandenen Interesses der befragten SchülerInnen einer oberösterreichischen Deutschförderklasse an Sozialen Netzwerken und Smartphones, plädiere ich für eine vermehrte Nutzung von Online-Sprachlernübungen, Tablets, Chat-Räumen und diversen anderen digitalen Technologien beim Aneignen der deutschen Sprache, um die Lernumgebung im Deutschunterricht so attraktiv wie möglich zu gestalten.

Sun, Siklander u. a. (2018: 62) machen darauf aufmerksam, dass digitale Medien in Bezug auf Motivation, Inspiration und aktive Involviertheit als Triebfedern für das Auslösen von situationalem Interesse im schulischen Rahmen betrachtet werden. Die Forscherinnen sprechen sich für die pädagogische Verwendung von Online-Technologien aus, da diese kooperatives und schülerInnenzentriertes Lernen ermöglichen und weiters förderlich für die Entwicklung von kreativen Fertigkeiten und Denkstrategien sind (vgl. Sun, Siklander u. a. 2018: 70f). Interpretiert man das Datenmaterial ihrer systematisch analysierten Literaturrecherche, zählen unterstützendes Feedback, Interaktion mit den MitschülerInnen sowie ein geringer Schwierigkeitsgrad bei der Nutzung der digitalen Geräte oder Programme zu den wesentlichsten Aspekten, die das situationale Interesse an digitalen Lernräumen wecken können. Ebenso wird das situationale Interesse der SchülerInnen durch digitale Medien gesteigert, da sie aktive und flexible Lernräume bieten und Jugendliche das Lernen mit virtuellen Technologien als nützlich erachten (vgl. ebda.). Es gilt außerdem als empirisch erwiesen, dass situationales Interesse (siehe Kapitel 2.4.1 Vier-Phasen Modell der Interessenentwicklung) sich begünstigend auf die Zusammenarbeit mit den KlassenkameradInnen, das Problemlöseverhalten, selbsttätiges Lernen und Lernfreude im Allgemeinen auswirkt (vgl. ebda. 2018: 62).

In ihrer theoretischen Ausfertigung für eine jährlich stattfindende Konferenz mit den Schwerpunkten Internationale Technologien, Pädagogik und Entwicklung haben Siklander, Kangas u. a. (2017: 9081) bereits im Jahr 2017 eine ähnliche Annahme verfolgt: „Our hypothesis is that promoting interest of students' both in face-to-face and in socio-digital learning contexts, can increase students motivation to interact with others, deepen their knowledge, and engage with learning practices.“

Situationales Interesse während einer Online-Diskussion im Schreibunterricht kann laut Siklander, Kangas u. a. (2017: 9085f) durch nachstehende Punkte getriggert werden:

- Kollaboration: Während der vom Untersuchungsteam veranlassten Online-Diskussion stellten sich die SchülerInnen gegenseitig offene Fragen und konnten so gemeinschaftlich an der Problemlösung arbeiten (vgl. ebda.). Die Lernenden in der Deutschförderklasse könnten einander mit Formulierungen aushelfen, wenn sie kurze schriftliche Beiträge für die Online-Diskussion posten.
- Diskussionsthema: Die SchülerInnen sollen ein interessantes Thema vorfinden, das im Einklang mit ihren Ressourcen und Fertigkeiten steht und dennoch fordernd ist. Die Lehrkraft soll dabei nicht vergessen, den Lernenden konkrete Zielvorgaben zu unterbreiten (vgl. Siklander, Kangas u. a. 2017: 9085f). Dem Forschungsteam kann in ihrem Didaktisierungsvorschlag beigespflichtet werden, dass bei der schriftlichen Online-Diskussion mehrere Lösungen zulässig sein sollten. Dadurch kann die Kreativität der SchülerInnen stimuliert werden.
- Feedback durch die Lehrkraft und die Peers (vgl. Siklander, Kangas u. a. 2017: 9085f). Dieser relevante Faktor wird eingehend in Kapitel 4. 4 (Interesse am Schreiben im Unterricht) behandelt.

Im Rahmen eines Schreibblogs, der als Gruppenaktivität unter indonesischen Lernenden angesetzt wurde, gewannen Silviyanti und Yusuf (2014: 38ff) die Erkenntnis, dass kooperatives SchülerInnenverhalten aktives Gestalten bedingt und somit einer passiven Berieselung von Wissen vorbeugt. In diesem Setting des Miteinanders werden die Lernenden dazu angehalten, Verhandlungstechniken auszuprobieren, sich gegenseitig Unterstützung zu bieten, die Schreibleistung des anderen wertzuschätzen, Wissen auszutauschen und miteinander in Diskussion zu treten.

Laut den Interviewauswertungen dazu sind 87,5 Prozent der SchülerInnen interessiert, aktiv am Klassenblog mitzuwirken (vgl. ebda.). Als Grund für das hohe Interesse wurde die Möglichkeit, die Schreibprodukte ihrer Peers zu lesen, genannt: „We can read our friends' work. We can share, become more active and using something new in class such as this technology for learning is interesting. (Silviyanti und Yusuf 2014: 41).“ Den Lernenden gefällt es, mit den MitschülerInnen in Schreibdialog zu treten und dabei Ideen auszutauschen und voneinander zu profitieren (vgl. Silviyanti und Yusuf 2014: 38ff).

Mithilfe der empirischen Untersuchung meiner Diplomarbeit sollen mögliche Interessensgebiete für einen Schreibblog in der Deutschförderklasse erhoben werden:

Was sind kollektiv relevante Themen, die Jugendliche interessieren und worüber sie sich in einfacher Form mit ihren KameradInnen schriftlich unterhalten können? Für die fortgeschritteneren Lerner ist es durchaus motivierend, sich innerhalb virtueller Lernwelten zu bewegen und dabei über persönlich wertvolle, präferierte Themenfelder zu schreiben. Es ist erwartbar, dass die Lernenden über einen begrenzten Wortschatz verfügen. Unter Zuhilfenahme ihrer Smartphones könnten sie nach neuen Vokabeln googeln und diese in ihre Blogaktivitäten einbauen.

2.6.3 Exkurs zur aktuellen Shell Jugendstudie von 2019 – Interesse an digitalen Medien

Diese Diplomarbeit speist sich aus den theoretischen Konzepten der Interessensforschung, die in der pädagogischen Psychologie anzusiedeln sind. An einzelnen ausgewiesenen Stellen macht es aber Sinn soziologisch vorzugehen und Referenzen zur aktuellen Shell Jugendstudie, die bereits zum 18. Mal veröffentlicht wurde, anzugeben.

Bei dieser aus Deutschland stammenden Studie, die jugendliche Lebenswelten abbildet, erfolgt eine Ergänzung der quantitativ angelegten Untersuchung durch qualitative Leitfadeninterviews. Der quantitative Studienumfang beträgt 2.572 ProbandInnen, die auf die Altersgruppe der Zwölf- bis Fünfundzwanzigjährigen entfallen, wobei deutsche Jugendliche, Teenager mit Migrationshintergrund und nichtdeutsche Jugendliche am Forschungsprojekt teilnahmen. Es wurde eine Differenzierung nach Geschlechtern vorgenommen. 366 speziell ausgebildete InterviewerInnen waren für je sieben Befragungen zuständig, die jeweils eine Dauer von 43,1 Minuten bis zu 48,1 Minuten je nach Altersklasse umfassten (vgl. Wolfert, Leven u. a. 2019: 325).

In diesem Exkurs soll das Medieninteresse der deutschen Jugendlichen im Jahr 2019 skizziert werden. Es zeichnet sich ab, dass Musik nicht mehr so häufig auf Tonträgern abgespielt, sondern über Streaming-Plattformen wie Spotify zu jeder Tageszeit und an den verschiedensten Orten konsumiert wird. Studiert man das Gaming-Verhalten der Vorjahre, wird ersichtlich, dass Computerspiele beim männlichen Geschlecht geringfügig bedeutsamer geworden sind. Es sind überwiegend die Zwölf- bis Vierzehnjährigen, die online gamen. Für 57 % der Burschen dieser Altersgruppe wird das Spielen als eine interessante Freizeitgestaltung eingestuft. An diesem Hype scheint das 2017 erschienene Game „Fortnite“ maßgeblich verantwortlich zu sein (vgl. Wolfert und Leven 2019: 216f).

Was nicht überrascht: Die Kommunikation in sozialen Netzwerken wird bei Jugendlichen großgeschrieben. 72 % der Zwölf- bis Vierzehnjährigen hält sich mindestens einmal pro Tag in den Sozialen Medien auf. Laut Auswertung der Studie sind dort 55 % der Teenager mit Migrationshintergrund mehrmals täglich unterwegs, vergleichsweise dazu sind es 44 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, die diese Plattformen jeden Tag in wiederholtem Ausmaß frequentieren. Es wird vermutet, dass Jugendliche so über das Geschehen und die Erlebnisse von vertrauten Personen in ihrem Herkunftsland informiert werden (vgl. ebda. 2019: 229).

Im Folgenden soll in aller Kürze ein Überblick über die qualitativen Interviews gegeben werden. Bei einer Nutzungsdauer von bis zu mehreren Stunden täglich wird durch YouTube für die ProbandInnen ein neuer Horizont geschaffen. Dort findet ein Austausch von Clips statt, Dokumentarfilme und Serien werden rezipiert und Musik wird heruntergeladen. Interessant finden Jugendliche Höhepunkte aus der Sportwelt und kurze Comedy-Videos. Ebenso werden Games zusammen mit FreundInnen ausprobiert (vgl. Leven und Utzmann 2019: 279).

Die Mehrheit der GesprächsteilnehmerInnen macht zwar von Instagram Gebrauch, geht dabei jedoch eher oberflächlich vor. Einige bedienen sich der Scrollfunktion, wodurch sie einen Eindruck über populäre Neuigkeiten erhalten. Die dort hochgeladenen Selfies dienen hauptsächlich einer Selbstdarstellung des idealen „Ichs“. Auf Instagram werden Informationen gesucht oder Neuveröffentlichungen im Musikgeschäft oder der Spielewelt präsentiert. Viele folgen „Insta-Geschichten“ von Personen, die ihr Interesse erregen (vgl. ebda. 2019: 280f).

Bei der Nutzung von Facebook werden seit Jahren rückläufige Zahlen geschrieben. Drei Viertel der Teenager besitzen zwar die App, verwenden diese hingegen nur beiläufig und halbherzig. Bekannterweise wird auf Facebook kommuniziert, indem Links zu angesagter Musik, News und Clips ausgetauscht werden. Die Plattform ist insofern praktisch, als dass Veranstaltungstipps, Konzerthinweise, neue Blockbuster oder andere Events abgerufen werden können. Es hat sich herauskristallisiert, dass Twitter nicht als Jugendmedium wahrgenommen wird: Anstelle von aktivem Twittern wird passiv mitgelesen. Vergleichsweise hat sich WhatsApp im vorigen Jahrzehnt zur Hauptkommunikationsplattform für Jugendliche etabliert. Es ist den interviewten Jugendlichen niemand ihrer Peers bekannt, der nicht WhatsApp installiert hat (vgl. Leven und Utzmann 2019: 272ff).

3 Faktoren, die das Interesse von SchülerInnen beeinflussen

3.1 Faktoren entwicklungs- und lernpsychologischer Natur

In diesem Unterkapitel werden Gründe gesammelt und analysiert, die das sinkende Interesse an schulischen Themen in der Adoleszenz erläutern sollen.

Daniels (2008: 78) sieht einen Zusammenhang zwischen schwindendem akademischen Interesse in der Sekundarstufe I und Entwicklungsprozessen, die Jugendliche während der Pubertät durchleben. Nach eingehendem Studium der Fachliteratur versucht Daniels (2008: 78) verschiedene Erklärungsansätze für das Phänomen der Interessensabnahme zu finden. Sie geht davon aus, dass in der Pubertät neben der Ausbildung steigender kognitiver Fertigkeiten die „fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte“ sowohl einer Veränderung als auch einer Differenzierung unterzogen werden. Vor allem das eigene Kompetenzerleben sinkt während der Adoleszenz tendenziell ab (vgl. ebda.).

Eine von Archambault, Eccles u. a. (2010: 804) durchgeführte Studie mit 655 amerikanischen SchülerInnen, die von der Elementarstufe bis zur zwölften Schulstufe begleitet wurden, lässt die allgemeine Schlussfolgerung zu, dass das „Fähigkeitsselbstkonzept“ in Bezug auf sprachliche Fertigkeiten und der subjektiv empfundene Wert in Bezug auf Lese- und Schreibaufgaben im Klassenverlauf mit sinkenden Werten einhergehen, wobei in den unterschiedlichen Testgruppen mit variierend hohen motivationalen Ausgangswerten in der ersten Klasse die Abnahme des eigenen Kompetenzerlebens für einige Lernende stärker als für andere ausgefallen ist (vgl. ebda.).

Jene Testgruppe, die das höchste „Fähigkeitsselbstkonzept“ und den höchsten subjektiv empfundenen Wert bezüglich Lese- und Schreibaufgaben in der ersten Klasse aufwies, hatte lediglich einen geringen Interessensabfall bis zur siebten Klasse zu verzeichnen (vgl. ebda. 2010: 809). In den meisten der sieben Testgruppen kann von gleichzeitig stattfindenden Veränderungen hinsichtlich des persönlichen Wertes für Lesen und Schreiben und jenem des eigenen Kompetenzerlebens in diesen Fertigkeiten berichtet werden. Das soll heißen, dass eine gering empfundene eigene Kompetenz mit einem niedrigen persönlichen Wert für Lese- und Schreibaufgaben einhergeht. (vgl. ebda. 2010: 812). Diese Resultate weisen auf die Signifikanz von schulinternen präventiven Maßnahmen hin, die ehestmöglich fallenden motivationalen Tendenzen entgegensteuern sollen, um SchülerInnen aufzufangen, die gefährdet sind, einen dramatischen Interessensabfall zu durchleben (vgl. ebda. 2010: 804). Nach Daniels (2008: 103) sind

individualisierte Unterrichtsmethoden ein Motor für die Verbesserung des Fähigkeitsselbstkonzeptes, welche direkte positive Folgewirkungen auf die Entwicklung von Interesse zu haben scheinen.

Auf eine Korrelation zwischen Kompetenzerleben und Interesse wurde schon in Kapitel 2.3.2 (siehe Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan) hingewiesen. Es ist einleuchtend, dass Aufgaben als individuell wertvoller eingestuft werden und das schulische Interesse weniger stark absinkt, wenn das Kompetenzerleben der SchülerInnen positiv ausfällt. SchülerInnen der Deutschförderklasse, die sich nicht nur in einem Aneignungsprozess des Deutschen sondern auch in einer Zeit des physischen und psychischen Umbruches befinden, sollen daher gefördert werden, sich ihrer persönlichen Stärken unter anderem im Fach Deutsch bewusster zu werden, um eine Interessensverminderung zu verhindern.

Die Forschungsarbeit von Schiefer, Becker u. a. (2017: 10) zur Interessenentwicklung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik betont ebenso das Interessensgefälle von der Elementarstufe zur Sekundarstufe 1. Das in der Grundschule hoch ausgeprägte Fachinteresse der SchülerInnen in Deutsch und Mathematik sinkt durch den Übertritt in die Sekundarstufe deutlich ab. Es fällt auf, dass die Fachinteressen in Deutsch, Englisch und Mathematik einer dauerhaften negativen Interessenskurve unterliegen (vgl. ebda.).

Eccles, Midgley u. a. (1993: 91) prognostizieren einen Interessens- und Leistungsabfall sowie motivationale Einbußen, wenn die Lernumgebung nicht den psychologischen Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechend gestaltet wird. Die ForscherInnen weisen auf eine Abnahme an Gelegenheiten hin, in denen die Lernenden selbstbestimmt entscheiden und Lerninhalte auswählen können, was bedeutet, dass ihrem Wunsch nach Autonomie in der Sekundarstufe weniger als in der Grundschule nachgekommen wird (vgl. ebda. 1993: 93).

Diesbezüglich unterstreicht Daniels (2008: 103) die Vorzüge von Unterrichtsformen, die auf eine kognitive Aktivierung abzielen. Diese lassen einerseits sowohl Autonomie- als auch Kompetenzerfahrungen zu, andererseits wird ihnen ein günstiger Einfluss auf die Interessenskurve nachgesagt.

In den Leitfadeninterviews mit den Lehrkräften wird die Frage, inwieweit Autonomie und Wahlfreiheit in der Klasse gefördert werden, mit Interesse gestellt, da diverse Forschungsberichte den Fokus darauf richten, wie sehr autonome Entscheidungsfreiräume einen positiven Interessensverlauf begünstigen. Diese Lernstrategie scheint besonders in heterogenen Klassen wie der von mir untersuchten

Deutschförderklasse passend, weil die SchülerInnen aufgrund ihrer unterschiedlichen Lernniveaus im Deutschen differenziert unterrichtet werden sollen.

3.1.1 Dynamische Interessenentwicklung und multiple Zielsetzungen während der Pubertät

Innerhalb der Pubertät setzen sich Jugendliche diverse Ziele, um die an sie gestellten Lebensaufgaben bestmöglich lösen zu können (vgl. Hofer 2010: 154). Die Heranwachsenden versuchen diesen Herausforderungen gerecht zu werden und entwickeln im Zuge dessen spezifische Interessen (vgl. ebda.).

Für die Lernenden der Deutschförderklasse könnte es demnach von zentralem Interesse sein, die deutsche Sprache zu erlernen und dahingehend Zielsetzungen wie zB das Aneignen guter grammatischer Kenntnisse oder den Aufbau rhetorischer Fähigkeiten zu verfolgen. Somit können sie den künftigen Anforderungen in der Regelklasse gerecht werden und finden in späterer Zukunft gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungssystem vor.

Hofer (2010: 154) merkt an, dass der nächste Entwicklungsschritt erneut neue Aufgaben mit sich bringt, die die Jugendlichen bewältigen müssen. Je nachdem um welche Aufgaben es sich handelt, können Interessen Veränderungen unterworfen werden, d. h. es kann von einem dynamischen Prozess gesprochen werden. Viele jüngere Mädchen interessieren sich für Pferde und verspüren diesbezüglich positive Emotionen, agieren selbstbestimmt, engagieren sich nicht nur temporär, sondern dauerhaft, bauen Kompetenzen im Reitsport auf und fühlen sich zu ebenso pferdenärrischen Peers zugehörig. Nichtsdestotrotz geben im weiteren Entwicklungsverlauf einige Teenager dieses Interesse wieder auf, da neue Person-Objekt-Beziehungen in den Vordergrund treten und diese mit höherer Signifikanz in Bezug auf neu auftretende Lebensziele oder zu erreichende Entwicklungsschritte bewertet werden oder einfach als freudvoller erlebt werden (vgl. ebda.).

Meine eigene These bezüglich eines großen Interesses Deutsch zu lernen in Frage stellend, könnte eine Interessensveränderung auch zu Ungunsten schulischer Interessen ausfallen. Jugendliche mögen es als angenehmer empfinden, sich mit Gleichaltrigen in den Sozialen Medien auszutauschen, als Hausübungen zu erledigen oder neue Vokabeln einzustudieren. Ebenso könnten Jugendliche davon träumen, ProfifußballerInnen oder

SängerInnen zu werden, und stellen dementsprechend, diese großen Ziele vor Augen führend, schulische Belange hintan.

Im Gegensatz zu diversen Forschungsergebnissen konnte Daniels (2008: 345) in ihrer Studie nicht bestätigen, dass die in Konkurrenz tretenden Freizeitinteressen einen negativen Einfluss auf das Interesse an schulischen Inhalten haben. Hofer (2010: 160) jedoch betont die Möglichkeit einer Rivalität unterschiedlicher Zielsetzungen und bringt in diesem Zusammenhang den Vergleich zwischen unmittelbaren (ein abendlicher Konzertbesuch) und langfristigen Zielen (das Lernen für einen in nächster Woche stattfindenden Test). Es klingt plausibel, dass es für die Jugendlichen aus Gründen eines zeitnahen freudvollen Erlebnisses interessanter sein könnte, sich für das Konzert zu entscheiden im Gegensatz zum Erreichen guter Noten, da es nicht gewährleistet ist, dieses Ziel mit hundertprozentiger Sicherheit erreichen zu können (vgl. ebda.).

Bei dem Diskurs über konkurrierende Freizeitaktivitäten mit schulischen Inhalten darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass der soziale Hintergrund von Teenagern auf das Verhalten in der Freizeit abfärbt. Bei Jungen und Mädchen aus einem nicht so privilegierten Umfeld haben medienfokussierte Betätigungen im eigenen Zuhause wie Faulenzen, Online-Surfen und Fernsehen den Vorrang gegenüber Hobbys, die Kreativität abverlangen, sowie Freizeitsport und Lesen (vgl. Wolfert und Leven 2019: 218). Letztgenannte können wiederum positive Auswirkungen auf schulische Interessen haben.

3.2 Faktoren sozialer Natur

3.2.1 Der elterliche Einfluss auf die Interessen ihrer Kinder

Daniels (2008: 342) nimmt an, dass Jugendliche durch das während der Pubertät sich verändernde Verhältnis zu ihren Eltern mit sinkendem Interesse auf fachliche Inhalte reagieren.

Die Ergebnisse der Studie von Dotterer, McHale u. a. (2009: 9), die den Interessensverlauf von der Kindheit bis zum Jugendalter untersuchen, deuten auf die Einflusskraft der Mutter in Bezug auf das akademische Interesse ihrer Kinder hin. Die AutorInnen (2009: 11) heben hervor, dass bildungsmäßig-fokussierte Mütter sich um ein Vielfaches mehr für schulische Belange interessieren und Anteil nehmen. Zusätzlich räumen sie dem schulischen Erfolg ihres Nachwuchses einen großen Stellenwert ein und können die schulische Interessenabnahme von der Grundstufe in die Sekundarstufe

abfedern. Bei geringen akademischen Interessen der Mutter konnte im Verlauf der Sekundarstufe ein Absinken der fachlichen Interessen bei ihren Kindern beobachtet werden (vgl. Dotterer, McHale u. a. 2009: 9).

Zudem scheint der Vater eine wichtige Rolle für den Verlauf der Interessenskurve seiner Sprösslinge einzunehmen. Jugendliche, deren Väter höhere Bildungsabschlüsse erzielen konnten, zeigten eine geringere Reduktion von akademischem Interesse im Gegensatz zu Jugendlichen, deren Väter im Sinne der formalen Schulbildung als weniger gebildet gelten (vgl. ebda. 2009: 11).

In der Deutschförderklasse könnte aber auch folgender Effekt eintreten: Eltern, denen es aufgrund ihrer wirtschaftlichen Situation im Herkunftsland nicht möglich war, formal anerkannte Bildungsabschlüsse zu erzielen, zeigen möglicherweise gesteigertes Interesse am schulischen Erfolg ihrer Kinder, sodass ihnen künftig bessere Chancen am Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen.

Weiters können Eltern eine unterstützende Funktion einnehmen, indem sie für die individuellen Freizeitinteressen ihrer Kinder bezahlen, wie beispielsweise das Ankaufen von Gegenständen, die die Kinder für ihre Hobbys benötigen. Deren Ausübung ist oft nur dann möglich, wenn Eltern sich bereit erklären, ihre Kinder zu den Musikstunden oder Sportkursen zu fahren (vgl. Levy 2010: 319ff). Levy (2010: 319ff) merkt an, dass es für den Großteil der Jugendlichen kaum möglich ist, ein tiefgreifendes Interesse für eine Aktivität zu entwickeln, wenn Eltern für die Ausübung ihrer Freizeitinteressen keine Ressourcen anbieten oder ihren Kindern nicht beim Training zusehen oder sie nicht zu Wettkämpfen begleiten.

Anhand zweier Fallbeispiele beschreibt Bergin (2016: 10), dass Eltern eine wichtige soziale Stütze bei aufkeimendem individuellem Interesse sein können (siehe Kapitel 2.4.1 Vier-Phasen Modell der Interessenentwicklung). Thomas wird von seiner Mutter zum wiederholten Male ermuntert, den Fotografieausstellungen im hiesigen Museum einen Besuch abzustatten. Durch den mütterlichen Anstoß inspiriert, recherchiert er nach Informationen über Techniken der Fotografie in Zeitschriften, Büchern und Internetseiten. Er holt seine FreundInnen vor die Kamera und hält SportlerInnen bei Wettkämpfen fest, wobei er diese Fotos in sozialen Netzwerken hochlädt. Sein Interesse reicht so weit, dass er sich zu einem Fotografiekurs anmeldet und sich auf den künstlerischen Aspekt der Fotografie spezialisiert.

Ebenso wird Ella, deren Eltern beide als WissenschaftlerInnen an einer anerkannten Universität tätig sind, von Kindesbeinen an mit wissenschaftlichen Aktivitäten konfrontiert. Unter anderem kommt Ella durch das elterliche Angebot häufig mit wissenschaftlichen Phänomenen in Berührung. So kann Ella ein gut entwickeltes individuelles Interesse für die neuesten Computer- und Handytechnologien aufbauen, welches sie in einer Gruppe, die ähnliche Interessen verfolgt, ausleben kann. Innerhalb dieser Gruppe von Gleichgesinnten geht sie mit Leidenschaft ihrer Funktion als Kommentatorin nach, indem sie Artikel über aktuelle technische Errungenschaften im EDV- und Handybereich verfasst (vgl. Bergin 2016: 10).

Aufgrund von finanziell prekären Situationen wird es Eltern nicht immer möglich sein, alle jene Freizeitaktivitäten zu fördern, die sich Jugendliche erträumen. Während Tanzstunden und Gesangsunterricht durchaus kostspielig sein können, gibt es gerade im sportlichen Bereich einige Aktivitäten wie beispielsweise Schwimmen, Fußball, Volleyball und diverse andere Ballsportarten, die mit geringeren finanziellen Kosten verbunden sind. Es ist wünschenswert, dass beide Elternteile sich offen für die Freizeitinteressen ihrer Kinder engagieren, sodass das Interesse der Kinder nicht nur oberflächlicher Natur bleibt. Eltern, die ihre Kinder zu Fußballspielen begleiten oder deren Theateraufführungen jubelnd beiwohnen, leisten einen bedeutsamen Beitrag zur Interessensvertiefung ihres Nachwuchses.

3.2.2 Der Einfluss der Peers auf das Interesse der Heranwachsenden

In seinem Forschungsartikel beschreibt Bergin (2016: 13), dass neben diversen anderen sozialen Faktoren wie beispielsweise den Eltern, vor allem Klassenkameraden, Freunde und Gleichaltrige einen großen Einfluss auf die Interessenentwicklung Jugendlicher haben. Diese sind nicht unwesentlich daran beteiligt, dass sich Jugendliche mit neuen Aktivitäten oder Themengebieten auseinandersetzen, die für ihre Peers derzeit relevant und von persönlichem Interesse sind. So wird das Bedürfnis der Jugendlichen nach sozialer Zugehörigkeit gestillt (vgl. ebda.).

In einer früheren wissenschaftlichen Abhandlung erwähnt Bergin (1999: 90) das Beispiel von Shania, die von sich aus kein wirkliches Interesse für das Beobachten von Vögeln aufbringt. Ihre Freundin jedoch liebt es, Vögel zu bestimmen und diese anhand ihrer Melodie zu erkennen. Shania versorgt ihre Freundin mit Informationen über eine hiesige Vogelzählung, um mit ihr eine gemeinsame freundschaftliche Zeit verbringen zu können.

So kommt es, dass durch die soziale Unterstützung ihrer Freundin aus ausgelöstem situationalen Interesse kontinuierliches situationales Interesse entsteht. In weiterer Folge begleitet Shania ihre Freundin beim Vögelbestimmen und verspürt nun auch den Wunsch, unterschiedliche Vogelarten selbständig identifizieren zu können. Für den Fall eines weiterhin ansteigenden Wissenszuwachses im Themenbereich der Vogelkunde kann es Shania gelingen, ein gut entwickeltes persönliches Interesse aufzubauen. Dies wäre aber ohne das Zutun ihrer Freundin nicht möglich gewesen. Shania selbst wäre es nämlich nicht bewusst gewesen, dass es interessant sein kann, Informationen über diverse Vogelarten zu sammeln (vgl. Bergin 1999: 90).

Wie bereits erwähnt widerlegt Daniels (2008: 340) durch ihre Studie die Hypothese, dass die verstärkt stattfindende Zuwendung zu Gleichaltrigen vermindertes schulisches Interesse bedingt. Die steigende Signifikanz der Peers hat ihr zufolge keine nachteilige Auswirkung auf das Interesse gegenüber schulischen Inhalten (vgl. ebda.). Anknüpfend an diese Thematik vertritt Ryan (2001: 1146) den Ansatz, dass eine positive intrinsische Motivation der eigenen Peer-Gruppe hinsichtlich Schule und schulischen Themen sich vorteilhaft auf das individuelle schulische Interesse auswirkt. SchülerInnen, die jedoch ihre Freizeit mit FreundInnen verbringen, die sich abwertend und negativ zu schulischen Aktivitäten und Inhalten äußern, haben mit einem größeren Interessensabfall und geringerer schulischer Freude zu kämpfen (vgl. ebda.).

Isaac, Sansone u. a. (1999: 239) liefern weitere Informationen zur Einflussstärke von Peers auf den Interessensverlauf Gleichgesinnter. Sie konnten ihre Annahme bestätigen, dass SchülerInnen, die von Natur aus präferiert mit anderen zusammenarbeiten und daher einen erhöhten Wert im Bereich interpersoneller Orientierung aufweisen, eher und effektiver Leistungsziele erreichen, wenn die zu erledigende Aufgabe in einen sozialen Kontext eingebettet ist. Daraus resultierend entsteht größeres Interesse an der Übung, als wenn dieser Schüler/diese Schülerin die Aktivität allein durchführen müsste:

„[...] [I]ndividuals with interpersonal goals for performance are likely to experience greater interest and subsequent motivation when working in an achievement setting that matches these goals (e.g., working with other people) than when working in a setting that does not match these goals (e.g., working alone) (Isaac, Sansone u. a. 1999: 244).“

Aber auch bei SchülerInnen mit niedrigeren interpersonellen Werten und Zielen wurde ein erhöhtes Interesse im Moment der Aufgabenbearbeitungsphase festgestellt, wobei

aber nicht garantiert werden konnte, dass dieses temporäre Interesse von nachhaltiger Dauer war (vgl. Isaac, Sansone u.a. 1999: 256).

Wenn man als Lehrkraft seine Klasse kennt und aus Schülergesprächen erfahren hat, dass die Lernenden es bevorzugen, mit ihren KlassenkameradInnen zusammenzuarbeiten, so ist es sicherlich aus den oben dargelegten Gründen im Sinne der Interessensforschung hilfreich, ihrem Wunsch nach Gruppen- oder Partnerarbeit nachzukommen. Idealerweise wird ein Schüler/eine Schülerin, der/die die Präsenz seiner/ihrer KlassenkameradInnen bei der Bewältigung von Grammatikaufgaben schätzt, durch den positiven sozialen Effekt der Zusammenarbeit intrinsisch motiviert, sodass ein eher niedriges grammatisches Eigeninteresse eine nicht allzu große Rolle spielt.

Noch spezifischer weisen Thoman, Sansone u. a. (2012: 263) auf bestimmte Umstände im Unterrichtsgeschehen hin, bei denen Peers eine zentrale Rolle spielen, wenn Interesse nachhaltig beibehalten oder verstärkt werden soll. Bei im Nachhinein stattfindenden Peer-Gesprächen über interessante Klassenthemen oder Interessenserfahrungen ist die Aufmerksamkeit des Zuhörers ausschlaggebend für höhere nachfolgende Interessenswerte dem diskutierten Themenbereich gegenüber (vgl. ebda.).

Wenn im Rahmen des Unterrichts den SchülerInnen in diesen initiierten Gesprächen wie gewohnt konzentriert, interessiert und aktiv zugehört wird, kann das Interesse am Thema aufrecht erhalten bleiben. Ebenso wird das Interesse nicht vermindert, wenn die KlassenkameradInnen zwar aufmerksam zuhören, jedoch mit dem Inhalt ihres Gesprächspartners nicht übereinstimmen. Es konnte allerdings beobachtet werden, dass das Interesse des Sprechers/der Sprecherin im Falle von Unaufmerksamkeit, Desinteresse oder Ablenkung seitens des Zuhörers/der ZuhörerIn deutlich absinkt (vgl. ebda. 2012: 256).

Dies bedeutet, dass die Art, wie sich die GesprächsempfängerInnen an der Konversation beteiligen, einen Interessensumschwung in Bezug auf das Unterrichtsthema oder auf die durchgeführte Aktivität im positiven oder negativen Sinn herbeiführen kann (vgl. Thoman, Sansone u. a. 2007: 347).

Für die Lernenden der Deutschförderklasse wäre es eine denkbare Option, dass im Anschluss an gelesene Geschichten Gespräche zwischen den SchülerInnen über diese Texte stattfinden. So könnten interessante Aspekte zu den Figuren oder zur Handlung besprochen werden, um idealerweise das Interesse am Lesen von Geschichten nachhaltig zu festigen oder zu intensivieren. Zur Verhinderung einer Überforderung, die bei diesen Konversationen möglicherweise auftreten, könnte den SchülerInnen von der Lehrkraft

ein Gerüst von unterstützenden Phrasen zur Verfügung gestellt werden. Außerdem sind effektive Strategien zur Gesprächsführung durchzunehmen, die den Lernenden verdeutlichen sollen, wie man am besten aktiv und interessiert zuhören kann.

3.2.3 Der Einfluss der Lehrkräfte auf das Interesse ihrer SchülerInnen

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass LehrerInnen eine beträchtliche Rolle spielen, was die Interessenentwicklung auf der Individualebene ihrer SchülerInnen betrifft. Gerade wenn diese sich abmühen, sich grammatische Ausnahmefälle einzuprägen, Texte logisch zu gliedern oder versuchen sich einen variantenreichen Wortschatz einzuprägen, benötigen die Lernenden der Deutschförderklasse PädagogInnen, die gewisse Charakteristika erfüllen sollen, um diesen Erwerbsprozess für die SchülerInnen als interessant erlebbar zu machen.

Anhand der Forschungsergebnisse von Rotgans und Schmidt (2010: 40) zur Frage nach der Einflussgröße der LehrerInnen im Aufbau von situationalem Interesse in Unterrichtssituationen wird deutlich, dass fachliche Expertise sowie „kognitive“ und „soziale Kongruenz“ als jene Faktoren gelten, die bei Lernenden das Entstehen von Interesse erleichtern.

Unter „sozial kongruent“ verstehen Rotgans und Schmidt (2010: 39) Lehrkräfte, vor denen Lernende keine Angst verspüren, ihnen mitzuteilen, wenn Verständnisschwierigkeiten auftauchen. Sozial kongruenten Lehrkräften gegenüber zeigen die Lernenden stärkeres Bemühen und haben keine Furcht vor Fehlern.

Der Begriff der fachlichen Expertise wird von den Autoren wie folgt verwendet: SchülerInnen oder StudentInnen werden sich mehr für fachlich kompetente Lehrkräfte anstrengen als für jene, denen es an thematischem Wissen mangelt (vgl. ebda.). Sie sind der Auffassung, dass Lernende der Aufgabenstellung nicht mit der nötigen Ernsthaftigkeit gegenüberstehen, falls der Unterricht von einem inkompetenten Pädagogen/einer inkompetenten Pädagogin geleitet wird (vgl. Rotgans und Schmidt 2010: 39). Für Rotgans und Schmidt (ebda.) verfügen kognitiv kongruente PädagogInnen über das Fingerspitzengefühl, einen komplizierten Sachverhalt in Teilschritte zu zerlegen und anschließend gezielte Fragen zu formulieren, um den SchülerInnen das Verstehen eines komplexen Phänomens zu ermöglichen.

Eine Untersuchung mit 167 amerikanischen SekundarschülerInnen einer sechsten Klasse unterstreicht die Tatsache, dass unterstützend wahrgenommene Lehrkräfte situationales

Interesse im Klassenzimmer erhöhen, wobei Mädchen stärker als Burschen mit Interesse reagieren (vgl. Wentzel 1998: 206). Freundlichkeit, emotionale und soziale Verbundenheit in Bezug auf die Lernenden und umfassendes Fachwissen scheinen Aussagekraft darüber zu haben, wie es um die kognitive Kongruenz der Lehrperson bestellt ist (vgl. Rotgans und Schmidt 2010: 41).

Unter anderem stellt die kognitive Kongruenz der PädagogInnen eine nicht unwesentliche Eigenschaft für die SchülerInnen der Deutschförderklasse dar, da die Lernenden Hilfe brauchen, verschiedene Sachthemen, Fachbegriffe und grammatische Beispiele zu verstehen und dahingehend Lehrer benötigen, die geeignete Scaffolding-Methoden einsetzen und die Themengebiete und den Unterricht klar strukturieren.

Auf Basis der Daten einer Studie mit chinesischen Lernenden wird offensichtlich, dass Lehrkräfte, die über ein profundes Fachwissen verfügen, humorvoll sind, didaktisch empfehlenswerte Unterrichtstechniken einsetzen und zudem positive Charakterzüge wie Begeisterungsfähigkeit, Zugänglichkeit, Geduld und Freundlichkeit besitzen, den Interessensgrad am Unterrichtsfach ihrer Lernenden positiv steuern (vgl. Lin und Huang 2016: 149).

Daniels (2008: 359) erforschte, dass vor allem die Sozialorientierung der Lehrkraft einen positiven Effekt auf den Interessensverlauf haben kann. Damit sind die Anstrengungen der Lehrkraft gemeint, Zeit in und für ihre SchülerInnen zu investieren und im Einklang mit ihren Bedürfnissen zu agieren. Hohes persönliches Engagement der PädagoInnen färbt auf das SchülerInneninteresse ab: Diese empfinden mehr Interesse an schulischen Themen als SchülerInnen, die ein solches Engagement bei ihren LehrerInnen vermissen (vgl. ebda.).

In Klassen, in denen SchülerInnen vor herausfordernde Situationen gestellt worden sind, wie das Verlassen der Heimat, um dann in einem anderen System beschult zu werden, ist eine hohe Sozialorientierung der Lehrkraft unabdingbar. Es bedarf viel Zeit und Zuwendung, auf die persönliche (Sprachaneignungs-)Geschichte jedes Einzelnen/jeder Einzelnen einzugehen. Obwohl im Interviewleitfaden nicht direkt der Beitrag der Lehrperson am Interessensverlauf der Lernenden abgefragt wird, ist es dennoch spannend, ob nicht einzelne SchülerInnen einen Hinweis auf ihre Lehrerin als Interessensstifterin geben oder aber aus dem Lehrerinneninterview implizit Verhaltensweisen der Pädagoginnen herausgefiltert werden können, die maßgeblich für eine nachteilige oder positive Interessenentwicklung ihrer SchülerInnen sind.

4 Die Einflussgröße „Interesse“ auf das Lernen mit Texten

Für den Deutschunterricht (in der Deutschförderklasse) ist es von primärer Signifikanz, die Folgewirkungen von thematischem und textbasiertem Interesse in Hinsicht auf das Textlernen zu untersuchen. In diesem Zusammenhang gilt es zuallererst Definitionen für die Begriffe des thematischen und des textbasierten Interesses zu finden.

Die Beschreibung dieser Termini lautet nach Schiefele (1996: 4):

„Topic interest is conceived of as a relatively stable evaluative orientation toward certain topics, while text-based interest is an emotional state aroused by specific text features. It is important to mention that topic and individual interest are not exactly the same. Rather, topic interest is a specific form of individual interest.“

Auf textbasiertes Interesse wurde bereits in Kapitel 2.5 eingegangen, indem drei Textvariablen erläutert wurden, die die Entwicklung von situationalem Interesse positiv beeinflussen. Während Schiefele (1996: 4) thematisches Interesse als eine Form individuellen Interesses einstuft, räumen Ainley, Hidi u. a. (2002b: 547) ein, dass individuelles Interesse ausschlaggebend für thematisches Interesse sein kann, aber dass auch thematisches Interesse durch situationale Gegebenheiten getriggert werden kann, wenn individuelles Interesse nicht vorhanden ist.

Meines Erachtens veranschaulicht dieses Beispiel die Schwierigkeit, wie so oft bei Definitionen, exakte Zuordnungen vorzunehmen, da sich die Experten dieses Forschungsfeldes selbst uneinig sind.

Werden Jugendlichen im Rahmen des Deutschunterrichtes eine Fülle an Textüberschriften vorgelegt, wird Interesse ausgelöst, falls sie Themenfelder ansprechen, für die bereits ein individuelles Interesse entwickelt wurde. Darüber hinaus können Überschriften, die mit nicht bekannten, verwundernden Details versehen sind, von Lernenden als Chance aufgefasst werden, neue Aspekte zu einem sehr vertrauten Thema zu erfahren und somit wird thematisches Interesse hervorgerufen (vgl. Ainley, Hidi u. a. 2002b: 556).

In einer Studie mit vierzehnjährigen, australischen Jugendlichen wurden den SchülerInnen verschiedene Texttitel präsentiert, genaugenommen „Body Image“, „Chameleons“, „Star Trek/X-Files“ und „X-rays“ (vgl. Ainley, Hidi u. a. 2002b: 548). Ainley, Hidi u. a. (2002b: 556) konnten dabei feststellen, dass Jugendliche, die bereits im Vorfeld ein ausgeprägtes Interesse für Gesundheitsthemen aufwiesen, interessiert auf die

Textüberschrift „Body Image“ reagieren. Gleichmaßen wurde bei individuellem Vorinteresse für Tiere das Interesse für den Chamäleon-Text geweckt. Eine ähnliche Studie von Ainley, Corrigan u. a. (2005: 446) hat außerdem ergeben, dass es keinen Unterschied für die Auslösung von thematischem Interesse darstellt, ob die Textüberschrift in Form einer Aussage oder Frage gestellt wird.

Die Ergebnisse der SchülerInneninterviews des empirischen Teils können herangezogen werden, um in Hinkunft passende Texte aus Jugendzeitschriften und Zeitungen auszuwählen. Es ist im Rahmen des Erwartbaren, dass Jugendliche mit einem beispielsweise starken Interesse für Fitness und Sport, Textüberschriften auswählen, die thematisch ähnliche Wörter beinhalten. Es wäre auch informativ, wenn SchülerInnen begründen müssen, warum sie manche Titel in Jugendzeitschriften ansprechen und weshalb sie bei manchen Überschriften kein Interesse verspüren, mehr über den Inhalt des Artikels nachzulesen.

Ist thematisches Vorinteresse oder Leseinteresse grundsätzlich nicht vorhanden, bedarf es sogenannter Trigger, um das Leseinteresse bei SchülerInnen in Gang zu setzen (vgl. Renninger und Hidi 2016: 127). Wenn die Lehrkraft versucht, unmotivierte LeserInnen zum Lesen zu bewegen und dahingehend als Trigger eine Detektivgeschichte in Betracht zieht, ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass Lernende mit gering ausgeprägtem thematischem Interesse bzw. Leseinteresse in dem Augenblick die Lektüre vorzeitig beenden, in dem sie den Mörder entlarven können, weil ihre Wissenslücke vorerst befriedigt wurde. Vielmehr sind es Elemente wie eine vielschichtige Handlung mit mehreren Figuren, solange Verständlichkeit des Inhalts gegeben ist, ein hohes Identifikationspotential für Jugendliche, verschiedene ineinander verwobene Themen und unvorhersehbare Konflikte und Höhepunkte, die Jugendliche dazu animieren, den betreffenden Text vollständig zu lesen (vgl. Renninger und Hidi 2016: 127).

Für den Leseunterricht meines ausgewählten Zielpublikums ist jedoch verstärkt darauf zu achten, dass Jugendliche nicht durch zu komplexe Handlungsstränge überfordert werden, sodass hier gilt, eine Balance zwischen den in den vorigen Zeilen beschriebenen Charakteristika einer interessanten Lektüre zu finden. Die zentrale Frage, die in diesem Zusammenhang aufgeworfen wird, ist jene nach Themen, die ein hohes Identifikationspotential für die Lernenden der oberösterreichischen Deutschförderklasse bieten.

Das Wissen um Trigger und Leseinteressen ist von enormer Wichtigkeit, denn der 18. Shell Jugendstudie zufolge sieht nur jeder Fünfte Bücherlesen als angesagte

Freizeitbetätigung an, wobei unter den jüngeren Mädchen (29 %) mehr Bücherwürmer zu verorten sind als unter den jungen Burschen (14 %). Ein Rückblick in die letzten Jahre offenbart, dass das Lesen von gedruckten Büchern prozentual einen Rückgang zu verzeichnen hat. Gleichzeitig wird im Jahr 2019 mit geringerer Häufigkeit zu Magazinen und Zeitschriften gegriffen (vgl. Wolfert und Leven 2019: 217).

4.1 Lesereihenfolge, Affekt und Durchhaltevermögen in Zusammenhang mit thematischem Interesse

In der von Ainley, Hidi u. a. (2002b: 550) veranlassten Untersuchung wurde die Hypothese aufgestellt, dass thematisches Interesse, ausgelöst durch das Erscheinen von Überschriften am Computerbildschirm, die Lesereihenfolge der ausgewählten Texte bestimmt. Stärkeres Interesse würde die Lernenden dazu veranlassen, präferierte Texte vorzuziehen, während weniger interessante Titel dazu führen, das dazugehörige Lesematerial erst zu einem späteren Zeitpunkt zu bearbeiten, so die Annahme.

Tatsächlich konnte ihre Hypothese bestätigt werden, wobei betont werden muss, dass überraschenderweise eine beträchtliche Zahl an SchülerInnen in der Reihenfolge gelesen hat, in der das Lesematerial am Bildschirm erschienen ist, nämlich von links nach rechts (Ainley, Hidi u. a. 2002b: 557).

Aus eigener Erfahrung kann berichtet werden, dass die Tendenz besteht, jene Texte für eine Prüfung zuerst zu lesen, die einen höheren Interessesgrad vermuten lassen. Texte, die gänzlich uninteressant scheinen, bedürfen einer besonderen Überwindung und Fokussierung der mentalen Ressourcen, diese mit Interesse und einer über einen längeren Zeitraum bestehenden Aufmerksamkeit zu studieren.

In einer ähnlichen, bereits zuvor angesprochenen Studie von Ainley, Corrigan u. a. (2005: 437) mit modernen kulturellen und naturwissenschaftlichen Themen erhielten die SchülerInnen Texte, die in vier Abschnitte gegliedert waren. Nach dem Durcharbeiten jedes einzelnen Abschnittes hatten die Lernenden die Aufgabe, sich für eine der folgenden Emotionen zu entscheiden: überrascht, glücklich, interessiert, neutral, verängstigt, gelangweilt, verlegen, reumütig, wütend und angewidert. Auch konnten die Lernenden die Gelegenheit nutzen, den Lesevorgang abubrechen, wenn das Gelesene nicht ihrem Interessensgebiet/ihren Vorstellungen entsprach. SchülerInnen, die sich dazu entschlossen hatten, weiterzulesen, gaben im Vergleich zu jenen, die abgebrochen hatten, an, interessiert zu sein oder eine neutrale Einstellung gegenüber dem vorliegenden

Lesematerial einzunehmen. Ainley, Hidi u. a. (2002b: 558) erforschten bereits im Jahr 2002, dass SchülerInnen sich eher dazu bereit erklären, den Text zu Ende zu lesen, wenn Interesse besteht, wohingegen jene, die als Emotion „gelangweilt“ anklicken, tendenziell dazu geneigt sind, den Leseprozess frühzeitig zu beenden.

Eine weitere Untersuchung von Ainley, Hillman u. a. (2002a: 421) mit literarischen Texten unterstreicht die Ergebnisse der vorher beschriebenen Studien:

„Topic interest was significantly related to the affective responses for the two texts with higher topic interest scores [...]. Higher topic interest was more likely to be followed by a report of feeling interested, lower topic interest with feeling bored. Topic interest was also strongly related to persistence for all four texts. Higher topic interest scores were associated with reading more parts of a text.“

Es klingt plausibel, dass Schülerinnen die Lektüre nicht fortsetzen, wenn Langeweile auftritt. Ebenso häufig wird es passieren, dass sie zwar weiterlesen, aber gedanklich abschweifen und dementsprechend das Gelesene nicht mehr sinnerfassend verarbeiten können, geschweige denn imstande sind, Aufgaben dazu erfolgreich zu bewältigen. Außerdem liegt es im Bereich des Denkbaren, dass die Überschrift zwar Interesse weckt und folglich die SchülerInnen den Drang verspüren, weitere Informationen aufnehmen zu wollen. Diese können jedoch im Laufe des Lesevorgangs zur Erkenntnis kommen, dass der Text ihren Erwartungen nicht entspricht und sie nicht sofort, aber nach mehreren Absätzen beschließen, das Material zur Seite zu legen. Die Quintessenz wäre, für SchülerInnen interessante Texte auszuwählen, um Durchhalten und Ausdauer sicherzustellen.

4.2 Aufmerksamkeitsspanne und Textlernen in Bezug auf thematisches Interesse

Zu Beginn dieses Unterkapitels soll die bereits erwähnte Auswirkung von interessanten Texten im Vergleich zu weniger interessanten Passagen auf die Aufmerksamkeitsspanne diskutiert werden.

Hidi (1990: 560ff) erklärt, dass Aufmerksamkeit einerseits als spontane und automatische Reaktion beschrieben werden kann, aber andererseits auch eine mühsame und bewusste Auseinandersetzung mit den Leseunterlagen darstellen kann. So führt ein mit Interesse verfolgter Lesetext zu müheloser und spontaner Involviertheit mit dem Lesematerial, im

Gegensatz zu wenig attraktiven Texten, die eine aktive, bewusste und mühevoll Konzentration erfordern. Daraus kann abgeleitet werden, dass beim Verarbeiten und Textlernen von wenig interessanten Absätzen eine stärkere Willenskraft zur Fokussierung der Ressourcen, die die Aufmerksamkeit betreffen, vonnöten ist. (vgl. Hidi 1990: 560ff).

Hidis Untersuchung zum Textlernen (2001: 201) belegt, dass bei gestellten Aufgaben im Anschluss an gelesene Absätze am Anfang eines Textes kein Unterschied in der Reaktionszeit hinsichtlich interessanter und wenig interessanter Geschichten bemerkt werden konnte. Dies ändert sich allerdings bei weiterem Fortschreiten der Geschichte, wobei sich herauskristallisiert hat, dass Leser von nicht sehr interessanten narrativen Geschichten eine längere Reaktionszeit haben als jene, die interessante Texte bearbeiten (vgl. ebda.).

Beinahe identische Resultate zu Hidis Forschungsarbeit aus dem Jahr 1990 liefert die Studie von Mc Daniel, Waddill u. a. (2000: 494ff), bei der aus einem eigens von Waddill erstellten Fundus aus 16 Geschichten drei ausgesucht wurden, die einen geringeren Interessanztheitsgrad aufweisen und wiederum drei, die als durchaus interessant eingeschätzt wurden:

„Reaction times to secondary-task probes appearing during the first half of the stories were nearly identical for interesting and less interesting stories. It was during the second half of the stories that readers responded more quickly to the secondary-task probes when processing more interesting rather than less interesting texts.“

Ergebnis: Die kognitive Aufnahme interessanter Passagen und Texte ist mit mehr Effizienz verbunden und geht schneller vonstatten, als dies bei weniger interessanten Textelementen der Fall ist (vgl. Renninger und Hidi 2016: 36). Mc Daniel, Waddill u. a. (2000: 500) teilen in ihrem Artikel die Ansicht, dass die Spontaneität der Aufmerksamkeitssteuerung bei inhaltlich ansprechenden Textabschnitten den LeserInnen den notwendigen Raum gewährt, sich vermehrt der Textorganisation widmen zu können.

Das eigene Leseverhalten reflektierend konnte ich beobachten, dass die Aufmerksamkeit spontan auf interessante Texte gelenkt wird, ohne dass dabei eine bewusste Fokussierung auf das Lesematerial notwendig ist. Weiters erscheint es mühelos, interessante Passagen zu lesen, während es sehr schwierig sein kann, die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten, wenn man Texte lesen muss, die inhaltlich wenig Attraktivität bieten. Da man sich nicht willentlich anstrengen muss und daher ressourcenschonend vorgeht, ist es nicht

verwunderlich, auf Übungen zu interessanten Textsegmenten schneller zu reagieren. Studienerfahrungen in Erinnerung rufend lernt man effizienter bei vorhandenem Interesse, weil man ohne Gedankensprünge viel weniger Energie benötigt, um beim Thema zu bleiben, und sich nicht so rasch ablenken lässt.

Weiters sei darauf hingewiesen, dass interessegeleitetes Lesen es ermöglicht, in die Tiefenstrukturen des Textes vorzudringen, anstatt diese nur oberflächlich zu erfassen (vgl. Schiefele 1999: 269). Interessierte SchülerInnen sind demnach imstande, strukturierte Antworten auf Verständnisfragen zu finden, die Kernaussagen des Textes wiederzugeben und diese entsprechend auszubauen (vgl. Schiefele und Naceur 2005: 157). In Anlehnung an die Textverarbeitungstheorie von Kintsch erläutern Schiefele und Naceur (ebda.) den Unterschied zwischen der wortwörtlichen Wiedergabe eines Textes und der propositionalen Textrepräsentation. Bei ersterer wird der Text lediglich dem Wortlaut gemäß reproduziert, während bei der propositionalen Textrepräsentation die Bedeutung des Inhalts verstanden wird. Mit anderen Worten gelingt es dem Schüler/der Schülerin, den semantischen Textinhalt kognitiv zu verarbeiten. Die Autoren führen aus, dass bei der wortwörtlichen Textreproduktion Originalsätze verwendet werden, aber davon abgesehen wird, Paraphrasen einzusetzen (vgl. ebda.).

Daraus können folgende Schlüsse gezogen werden: „It follows that interested learners do represent the meaning of text to a greater extent than less interested learners, and less interested learners are more inclined to process and store verbatim text features than interested learners“ (Schiefele und Naceur 2005: 157).

Es besteht daher die Annahme, dass Interesse SchülerInnen dazu verleitet, über die Bedeutung des Textinhalts nachzudenken, eigene Gedanken weiterzuspinnen und dies in Folge dementsprechend zu verbalisieren oder zu verschriftlichen. Wenn man interessiert ist, versucht man höchstwahrscheinlich viel eher das Gelesene zu verstehen und tiefgreifend zu analysieren, während man nicht so interessante Texte eher oberflächlich scannt und sich zur Lösung von anschließenden Arbeitsaufträgen den Wortlaut von Originalsätzen einprägt. Darüber hinaus ist es vorstellbar, dass bei Desinteresse keine weiteren Anstrengungen unternommen werden, den Inhalt zu reflektieren, zu hinterfragen oder zu interpretieren.

Im Deutschunterricht der Deutschförderklasse ist daher Wert darauf zu legen, dass die Lernenden die Texte verstehen, wobei ihnen die Lehrkraft dabei bestmögliche Unterstützung bieten soll, damit nachhaltiges Lernen stattfinden kann. Eine auswendige

Repetition von Textelementen, sei es mündlicher oder schriftlicher Natur, erfüllt meiner Auffassung nach diesen Zweck nicht.

4.3 Gesteigerte Lesekompetenz als Folge von thematischem Interesse

Renninger, Ewen u. a. (2002: 476) stellen in ihren wissenschaftlichen Untersuchungen zu individuellem Interesse drei elfjährige SchülerInnen gegenüber und vergleichen ihre Leseleistungen anhand von durchgeführten Aufgabenstellungen im Anschluss an Lesetexte, für deren Themen unterschiedlich gut entwickeltes individuelles Interesse besteht.

Ein elfjähriger Junge, der von Renninger, Ewen u. a. (ebda.) das Pseudonym Alex erhält, kann ein gut entwickeltes persönliches Interesse für Basketball, Tennis, Fischen, Fernsehen, Mathematik und Lesen vorweisen, wobei ihn Skifahren, Tanzen und zu Hause den Tisch zu decken nicht interessieren. Obwohl er sehr gern liest, wird er im Gegensatz zu den Peers in seiner Klasse als schwacher Leser eingestuft. Bei einem Lesetest wird festgestellt, dass Alex die meisten Punkte bei einer mit einem niedrigen Schwierigkeitsgrad ausgewiesenen Textstelle über Fischen gesammelt hat und verglichen mit anderen abgeprüften Passagen zu anderen Themengebieten die meisten Inhalte zum Angeln abrufen kann. Das zweitbeste Leseergebnis kann Alex bei einem Text über Basketball erzielen, dessen Schwierigkeitsgrad als hoch eingestuft wird und trotzdem von Alex als einfach, jedoch ungleich schwieriger als das Lesematerial über das Fischen bewertet wird (vgl. ebda.).

Zusammenfassend halten Renninger, Ewen u. a. (ebda.) fest, dass Alex zu besseren Resultaten gelangt, wenn die Textstellen mit Inhalten versehen sind, für die bereits ein gutes individuelles Interesse im Vorfeld entwickelt werden konnte, im Unterschied zu nicht vorhandenem persönlichem Interesse.

Ähnliche Ergebnisse berichten Renninger, Ewen u. a. (2002: 477) von der elfjährigen Jane, die die Höchstpunkteanzahl für die Aufgabe eines Textes erreicht, an dessen Thematik sie persönlich sehr interessiert ist. Jane, die ebenso wie Alex im Altersvergleich als schwache Leserin ausgewiesen wird, hat keinerlei Probleme, einen für sie interessanten Text mit hohem Anforderungsniveau sinngemäß zu erfassen. Die Tatsache, dass Jane zwar über die Themenbereiche Pferde und Fischen einiges an Wissen akkumulieren konnte, kann das Faktum, dass diese Gebiete keinerlei persönliche

Relevanz für sie darstellen, nicht ausgleichen, sodass sie das Gelesene nicht leistungseffizient verarbeiten kann.

Cindy, die kontrastiv zu Alex und Jane als kompetente Leserin klassifiziert wird, gibt jedoch an, Lesen nicht zu ihren persönlichen Interessen zu zählen (vgl. Renninger, Ewen u. a. 2002: 477). Renninger, Ewen u. a. (2002: 479) unterstreichen Janes divergierende Strategie an Lesetexte heranzugehen. Ihr Fokus ist eher das Anhäufen von Informationen als über die Bedeutung des Gelesenen nachzudenken, was ihr zwar in Testsituationen eine hohe Punkteanzahl beschert, allerdings zur Folge hat, dass sie komplette Inhalte bereits gelesener Texte zur Gänze vergisst, da eher das auswendige Memorieren abgetesteter Passagen in den Vordergrund rückt, anstatt im Leseprozess auftauchende Fragen einer eingehenden Reflexion zu unterziehen (vgl. ebda.).

Persönliche Lese- und Testerfahrungen unterstreichen, dass trotz vorliegender Lese- und Lernkompetenz Inhalte schnell vergessen werden, sofern diese unreflektiert übernommen und keine individuell relevanten Fragen zur Bedeutung des Inhalts gestellt werden. Jedem/jeder von uns sind Lernvorgänge aus der Vergangenheit präsent, bei denen das bloße Einprägen von zentraler Natur war, ungeachtet dessen, dass man viel mehr aus dem Inhalt herausholen hätte können. Dies bewirkt zwar die Bewältigung der Testsituation, die durchaus mit Erfolg gekrönt sein kann. Keineswegs aber handelt es sich um nachhaltiges Lernen, welches voraussetzt, Inhalte nochmals aus Neugierde, Wissensdurst, etc. zu lesen. Die Forschungsergebnisse von Renninger, Ewen u. a. (2002) sind für den Unterricht insofern relevant, da noch ausbaufähige Lesekompetenz von SchülerInnen durchaus mit gut entwickeltem thematischem Interesse kompensiert werden kann.

4.4 Interesse am Schreiben im Unterricht

Bezüglich Schreiben im schulischen Kontext konnten Boscolo, Ariasi u. a. (2011: 469) beobachten, dass SchülerInnen wiederholt Instruktionen erhalten, wenig interessante Aufgabenstellungen zu bearbeiten, die anschließend von den strengen Augen der LehrerInnen beurteilt werden. Bei einer herkömmlichen Schreibaufgabe versuchen die Lernenden üblicherweise ihre Einstellungen und Ideen zu einem Thema auszuführen, welche dann, wie erwähnt, nach bestimmten Kriterien bewertet oder benotet werden. Hierbei handelt es sich um eine Vorgangsweise, die einen zu engen Rahmen für

autonomes Handeln schnürt. Ebenso kommen die Aktivierung von bereits erworbenem Wissen und die kognitive Eigenbeteiligung zu kurz (vgl. Boscolo, Ariasi u. a. 2011: 469).

Es ist ein Irrglaube mancher SchülerInnen und PädagogInnen, dass SchülerInnen kein Interesse für einen bestimmten Teilbereich wie beispielsweise das Schreiben aufbauen können (vgl. Lipstein und Renninger 2007b: 116). Sie vertreten die Einstellung, dass Lernende entweder mit Interesse am Schreiben gesegnet sind oder aber kein Interesse an schriftlichen Ausfertigungen besitzen. Solche Schlussfolgerungen lassen die Annahme zu, dass Interesse bzw. Interesselosigkeit unveränderbare Konstrukte sind, was jedoch aus Sicht der Forschung nicht belegbar ist (vgl. ebda.). Vielmehr gibt es zahlreiche Untersuchungen, die sich mit motivationalen Faktoren und Bedingungen auseinandersetzen, die dazu beitragen können, die Attraktivität des Schreibens in der Klasse zu erhöhen (Boscolo, Ariasi u. a. 2011: 469).

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessensphasen (siehe Vier-Phasen Modell der Interessenentwicklung in Kapitel 2.4.1) geben Lipstein und Renninger (2007b: 124ff) pädagogische Ratschläge zur Unterstützung der Interessenentwicklung für die Fertigkeit Schreiben.

Für einen Schüler namens Ethan bedeutet das Angebot über seine Leidenschaft Basketball schreiben zu dürfen, dass trotz seiner Aversion gegen das Schreiben zumindest für einen bestimmten Zeitraum ein situationales Interesse am Schreiben ausgelöst wird. Dieses bewirkt, dass der Ideenfluss bei Ethan angeregt wird und ihm somit der Schreibprozess bei der Erstellung seines Hausübungstextes leichter als bei vorherigen Schreibaufgaben fällt. Zum Zwecke der Festigung des situationalen Interesses ist es zentral, dass Ethan weiterhin positive Gefühle gegenüber seiner Schreibaufgabe hegt. Ethan gibt jedoch an, Schreibkonferenzen mit seinen MitschülerInnen abzulehnen. Die Rückmeldungen seiner Peers haben auf ihn eine überfordernde und frustrierende Wirkung, weil er mit Aussagen wie „Du solltest deinen Aufsatz neu strukturieren.“ wenig anfangen kann und diese das Gefühl hinterlassen, alles nochmals grundlegend revidieren zu müssen (vgl. ebda.).

In Übereinstimmung mit Lipstein und Renninger (2007a: 82) empfinde ich es als zielführend, den SchülerInnen konkretere Rückmeldungen und Hilfestellungen zur schrittweisen Korrektur zu geben, um Überforderung auszuschließen. Auch als erfahrene Autorin diverser Seminararbeiten würde es zu einer Überforderung meinerseits führen, lediglich den Hinweis zu erhalten, die gesamte Arbeit anders zu strukturieren.

Gleichaltrige, die sich selbst noch im Spracherwerb des Deutschen befinden, haben höchstwahrscheinlich Schwierigkeiten, ihren KlassenkameradInnen ganz gezielt prägnante und nachvollziehbare Korrekturvorschläge zu unterbreiten. Weiters bekräftige ich die Ansicht von Lipstein und Renninger (2007b: 124ff), dass die Lernenden durchaus Angst verspüren könnten, von weiter fortgeschritteneren SchreiberInnen für ihre Schreibleistung kritisiert zu werden und somit zögern, ihre Schreibprodukte mit anderen zu teilen.

Für die Aneignung der Fertigkeit Schreiben in der Deutschförderklasse, in der sicherlich viele SchülerInnen noch am Anfang ihrer persönlichen Schreibentwicklung stehen, bedarf es einer besonderen Sensibilität seitens der Lehrkraft, die SchülerInnen durch persönlich relevante und interessante Themen zum Schreiben zu motivieren und sie durch konstruktives, hilfreiches Feedback – wie oben beschrieben – auf dem Weg zu selbstbewussten und dauerhaft persönlich interessierten SchreiberInnen zu begleiten.

Zudem hat eine empirische Untersuchung in zwei vorstädtischen Elementarschulen im Nordwesten Amerikas ergeben, dass Lernende mehr Interesse am Schreiben zeigen, wenn sie auf eine Publikation ihrer Schreibprodukte vor ihren Eltern und Gleichaltrigen hinarbeiten, als wenn Lernende etwas lediglich zur Erfüllung einer Aufgabe erstellen, was von den SchülerInnen als Pflicht empfunden wird (vgl. Nolen 2007: 258f). Diese unterschiedlichen Einstellungen – Freude und Interesse versus Obligation – gaben die SchülerInnen in SchülerInneninterviews bekannt (vgl. ebda.).

Interesse am Schreiben - dieses Konzept dürfte nahezu in idealer Weise in Frau Donavans Klasse umgesetzt worden sein: „[...] instructional strategies, provision of choice and creative control, and social supports all appeared to contribute to the development and maintenance of situational interest over time (Nolen 2007: 260).“ Die Kinder in Frau Donavans Klasse zeigten Interesse und Freude an den Schriftstücken ihrer MitschülerInnen, denn Schreiben wurde immer wieder im Zuge gemeinsamer Projekte mit Peers umgesetzt.

Im Vergleich dazu verknüpften die SchülerInnen ihre Schreiberfahrungen in Frau Olivers Klasse nicht mit Begriffen wie kreativer Selbstinszenierung oder Freude. In den Interviews sprachen sie viel eher davon, Schreibaufgaben vermeiden zu wollen, und dass sie das Schreiben lediglich als Pflichterfüllung sehen. Der Grund dafür mag darin liegen, dass Frau Oliver im Vergleich zu Frau Donovan ihre SchülerInnen in Bezug auf Stil und Themenauswahl stärker eingeengt hat. Weiters kommt hinzu, dass die Kinder in Frau

Olivers Klasse ausschließlich für ihre Lehrerin geschrieben haben. Dies steht in Kontrast zu Frau Donavans Konzept: Schreiben, um die Eltern und KlassenkameradInnen zu erfreuen, zu unterhalten und persönliche Ideen mit ihnen auszutauschen (vgl. Nolen 2007: 260).

Es scheint durchaus möglich, ausgehend vom Schreibunterricht der Deutschförderklasse einen Elternnachmittag zu veranstalten, an dem die SchülerInnen Geschichten über persönlich interessante Themen oder eigens verfasste Gedichte vortragen können. So entsteht aus einem obligatorischen Schreibauftrag die Chance, den MitschülerInnen und Eltern eigene Ideen mitteilen zu können. Schreiben ist demnach vielmehr als eine Pflicht, es dient hier dem Zweck der Unterhaltung und des persönlichen Ausdrucks. Zusätzlich bieten Projektunterricht und Auswahlmöglichkeiten bei Themengebieten, die es zu verschriftlichen gilt, die Chance, die Starrheit des Frontalunterrichtes aufzulösen und Schreiben als solitäre Aktivität auf Gruppenaktivitäten auszuweiten.

Aus nachfolgenden Gründen sei schlussendlich nochmals auf die Dringlichkeit hinzuweisen, SchülerInnen auf ihrem Weg zu gut-entwickelten persönlich interessierten SchreiberInnen zu begleiten und zu unterstützen. Es konnte erforscht werden, dass Lernende in den letzten zwei Interessensphasen selbst ernannte Schreibziele verfolgen und zur Erreichung dieser effektive Strategien zum Einsatz kommen (vgl. Lipstein und Renninger 2007b: 122).

Dies scheint bei SchülerInnen mit einem ausgelösten situationalen Interesse für Schreiben nicht der Fall zu sein, die Schreibaufgaben primär mit dem Fokus auf die Erledigung der Aufgabe lösen und dazu tendieren, lediglich kleine Änderungen im grammatischen Bereich vorzunehmen, ohne sich im Klaren zu sein, welche Überarbeitungsstrategien sie bräuchten, um ihr Schreibprodukt einer erfolgreichen Korrektur zu unterziehen.

Ein weiterer Unterschied zwischen weniger interessierten und persönlich interessierten SchreiberInnen ist der unterschiedlich empfundene Anstrengungsgrad, wenn es darum geht, eigenständig Texte zu verfassen. Während Lernende mit einem ausgelösten situationalen Interesse es äußerst mühsam und beschwerlich finden zu schreiben, äußern persönlich interessierte SchülerInnen, dass sie zwar viel Energie und Zeit für ihre Ausfertigungen investieren, was jedoch nicht mit dem Attribut von schwerer Arbeit assoziiert wird (vgl. ebda.).

Für SchülerInnen, die die deutsche Sprache erlernen, ist es doppelt anstrengend: Einerseits kann die ständige Beschäftigung mit neuen Phrasen und grammatischen Phänomenen ermüdend sein und andererseits wird von vielen Schreiben als mühseliger

Prozess wahrgenommen. Hierbei gilt es von PädagogInnenseite besonders einfühlsam zu sein, sodass Schreiben als freudvolles, interessantes Tun erlebt wird und positive Emotionen gegenüber Gefühlen der kognitiven und mentalen Verausgabung überwiegen.

Lipstein und Renninger (2007b: 122) konnten eine Korrelation zwischen Interessensgrad und Selbstbewusstsein als SchreiberInnen feststellen. Hidi, Berndorff u. a. (2002: 442) stießen in ihrer Studie zu „children’s argument writing, interest and self-efficacy“ auf ähnliche Ergebnisse. Die Faktoren **Interesse** am Schreibprozess, **Freude** an der Entwicklung verschiedener Textsorten sowie **das Bewusstsein** der eigenen Fähigkeit unterliegen einer simultanen Entwicklung und beeinflussen sich in hohem Maße wechselseitig (vgl. ebda.). SchülerInneninterviews haben gezeigt, dass sich ihrer Fähigkeiten bewusste Lernende viel offener für Rückmeldungen präsentieren als wenig selbstbewusste (Lipstein und Renninger 2007b: 122f). Persönlich engagierten SchreiberInnen war es ein Anliegen, Feedback zu erhalten und mit Hilfe dessen ihr schriftliches Können auszubauen und zu verfeinern (vgl. ebda.).

Meiner Empfehlung nach soll diesbezüglich vor allem in der Deutschförderklasse mit konkreten Methoden der Schreibdidaktik und Interessensforschung gearbeitet werden, sodass die SchülerInnen zu selbstbewussten und gleichzeitig interessierten AutorInnen heranreifen können, weil sie im Laufe ihres Schulalltages sicherlich in erhöhtem Maße mit Sprachbarrieren und -defiziten konfrontiert werden.

5 Ausgewählte Variablen und ihr Zusammenhang zum Interessenskonstrukt

5.1 Interesse und positive Affekte als Indikatoren der Leistungsoptimierung

In der empirischen Untersuchung meiner Diplomarbeit werden die Lernenden im Verlauf der leitfadengestützten Interviews mit der Frage ihres Gefühlszustandes während Interessenshandlungen im Freizeitbereich konfrontiert.

Laut O' Keefe, Horberg u. a. (2017: 52f) besteht eine reziproke Beziehung zwischen individuellen Interessen und positiven Gefühlen. Es verwundert nicht, dass wir uns aus Eigeninitiative für Aktivitäten und Inhalte engagieren, weil wir uns im Moment gut dabei fühlen, aber auch langfristig, vor allem wenn damit Zukunftsziele erreicht werden können (vgl. ebda.).

Izard (1991: 108) illustriert ebenfalls, dass sich Interesse gut anfühlt: „The phenomenology of interest is also characterized by a relatively high degree of pleasantness, self-assurance and a moderate degree of impulsiveness and tension. Joy is often part of the pattern of emotion in an interest-eliciting situation.“

O' Keefe und Linnenbrink-Garcia (2014: 71) haben auch versucht, den Begriff affektbezogenes Interesse zu erläutern: „The affect component pertains to the feelings related to involvement with particular content or activities and is characterized by states such as enjoyment, fascination, and excitement.“ Auch Hunter und Csikszentmihalyi (2003: 29) kommen zu einem sehr ähnlichen Schluss: „[T]he experience of this positive state is characterized by three qualities: (1) being caught up and fascinated, (2) enjoyment what one is doing while (3) in a state of arousal or excitement.“

Studien belegen den vorteilhaften Einfluss von affektbezogenem und wertbezogenem Interesse auf die Aufrechterhaltung mentaler Ressourcen während der Bewältigung einer Aufgabe (O' Keefe und Linnenbrink-Garcia 2014: 77). In ihrer ersten von insgesamt zwei Studien mit dem Forschungsschwerpunkt Interesse, Selbstregulation und Leistung wurden die TeilnehmerInnen instruiert, bis zur vollständigen Erledigung von insgesamt fünf Wortpuzzles jederzeit mit dem nächsten fortfahren zu können (vgl. ebda., S. 72ff). Wie vermutet, erzielten jene Lernenden die höchste Leistung, denen die Aufgabe wichtig war und die zudem ein hohes affekt-bezogenes Interesse aufwiesen.

In der zweiten Studie desselben Forschungsteams wurden zwei Effekte sichtbar: Bei optimalen Angaben der Testpersonen im affekt- und wertbezogenem Bereich waren diese

imstande, die meisten Anagramme zu lösen, wobei ihre hohe Leistungsfähigkeit nicht zu geistiger Ermüdung führte. Im Laufe der Untersuchungen kristallisierten sich nachstehende weitere Sachverhalte heraus: Ist ein Inhalt persönlich nicht wichtig oder verhalten sich die Gefühle gegenüber einer Aktivität negativ, sind Leistungseinbußen zu verzeichnen und im Fall negativer Gefühle werden zusätzlich die mentalen Ressourcen der ProbandInnen erschöpft (vgl. O' Keefe und Linnenbrink-Garcia 2014: 77).

Als Pädagogin liegt es mir am Herzen, Jugendliche zu Höchstleistungen anzuspornen. Ich teile die Auffassung, dass es einige Ziele im Leben gibt, die aus vielerlei Gründen nicht einfach umzusetzen sind. Deutsch zu lernen ist ein langwieriger Prozess, der aber maßgeblich für den späteren beruflichen und schulischen Erfolg ist. Wird das Deutschlernen oder der Deutschunterricht als interessant und persönlich wichtig evaluiert und von positiven Emotionen begleitet, können die Jugendlichen der Deutschförderklasse leistungsmäßig besser abschneiden und geben in schwierigen Phasen beim Erwerb der deutschen Sprache nicht so schnell auf, zumal ein freudvoll erlebter Lernprozess wesentlich energieschonender ist.

Wenn man den Untersuchungen von Hunter und Csikszentmihalyi (2003: 33) Glauben schenkt, scheinen an Inhalten in der Schule und in der Freizeit interessierte Jugendliche im Allgemeinen viel optimistischer in ihre persönliche Zukunft zu blicken. Hunter und Csikszentmihalyi (vgl. ebda.) gelangen zu dem Fazit, dass bei interessierten Heranwachsenden Gefühle wie Selbstvertrauen, Stärke und Enthusiasmus dominieren und diese weniger von Emotionen wie Leere, Einsamkeit und Zweifel geplagt werden. In einem weiteren Schritt folgern die beiden Forscher (vgl. ebda. 2003: 34), dass interessierte Jugendliche ihren eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen mehr Vertrauen schenken und daher tendenziell mehr Erfolgserlebnisse verbuchen können als desinteressierte Personen, die mit Gefühlen von Leere und Zweifel zu kämpfen haben.

5.2 Die Rolle der Werte bei der Interessenentwicklung

Hulleman, Thoman u. a. (2017: 198) vertreten den Standpunkt, dass LehrerInnen die Wertigkeit, die Lernende für eine Aufgabe oder Übung im Unterricht empfinden, im positiven Sinne steuern können, indem sie ihre SchülerInnen im Gespräch darauf aufmerksam machen, welche Relevanz die Lernunterlagen, die im Moment durchgenommen werden, für ihre persönlichen Interessen und für ihre Zukunftsziele haben. Auch Ferdinand (2014: 89) hat erkannt, dass Pädagoginnen eine große Einflusskraft besitzen, wenn sie die Bedeutsamkeit des Lernstoffes durch stichhaltige

Begründungen oder Informationen hervorheben. Die günstigen Folgewirkungen von gezielten Argumenten, die SchülerInnen zum Lernen von bestimmten Themen oder Stoffgebieten motivieren, sind empirisch in experimentellen Untersuchungen nachweisbar (vgl. Ferdinand 2014: 89.).

Im Gegensatz dazu sind Hulleman, Godes u. a. (2010: 881) in ihren Studien zum Ergebnis gekommen, dass es effektiver ist, wenn die SchülerInnen eigene Ideen entwickeln, warum die Kursunterlagen für ihr derzeitiges oder späteres Leben nützlich sein könnten und wie sie das Gelernte mit ihrem täglichen Leben verbinden können. Vor Testung ihrer Hypothesen stellte das Forschungsteam (ebda.) folgende Vermutungen an: „Allowing students to discover the connections between an activity and their lives on their own may be a less threatening way to promote the perception of utility value, and it may be particularly beneficial for students with low performance expectations.“

Tatsächlich konnte bewiesen werden, dass das eigenständige Formulieren von Gründen, warum das Gelernte vorteilhaft für das eigene Leben/die Zukunft sein könnte, besonders für jene wirkungsvoll zu sein schien, deren Interesse am Lernstoff und deren Erwartungshaltung an die eigene Kompetenz eher gering war. Durch diese Intervention konnte nicht nur die Bedeutung in Bezug auf den Lernstoff gesteigert werden. Des Weiteren konnten das situationale Interesse, die Leistung und die Motivation verbessert werden. Harackiewicz und Hulleman (2010: 48) sind sich in ihrer Position einig, dass solche Maßnahmen erfolgversprechend sind, wenn die SchülerInnen eigenständig in Form von schriftlichen Reflexionen die Wertigkeit und die Bedeutung für ihre schulischen Inhalte entdecken können.

Vermutlich sind für meine Zielgruppe, die SchülerInnen einer oberösterreichischen Deutschförderklasse, beide Methoden gangbar. Einerseits kann die Lehrkraft den SchülerInnen mitteilen, dass gute Deutschkenntnisse ein wichtiger Schlüssel für den zukünftigen Berufserfolg sind, zu Handlungsfähigkeit im Alltag führen und soziale Einbindung erleichtern. So können die Jugendlichen mit Peers, die eine andere Sprache sprechen, erfolgreich kommunizieren. Die Lehrkraft kann auch auf einfache Weise erklären, welche Möglichkeiten regelmäßiges Lesen eröffnet. Die SchülerInnen könnten aber auch selbstaktiv werden und mündlich Argumente sammeln, wofür gute Deutschkenntnisse nützlich sein können. Die fortgeschrittenen LernerInnen könnten in Gruppen schriftlich festhalten, inwieweit Deutsch zu lernen für ihr Leben/ihren Alltag/ihre Zukunft/ihren Beruf wertvoll sein könnte.

6 Empirischer Teil

6.1 Methodische Vorgehensweise

Anknüpfend an die theoretischen Erkenntnisse, die größtenteils der Disziplin der pädagogischen Psychologie und teilweise der Soziologie zuzuordnen sind, wird nun der empirische Teil dieser Diplomarbeit präsentiert. Zu Beginn werden nochmals die Forschungsfragen in Erinnerung gerufen. Daran schließen die Erläuterung des Untersuchungskontexts und die Vorstellung der beforschten Klasse und ihrer Sprachlehrerinnen an. Überdies wird der gesamte Forschungsvorgang von der Anbahnung des Erstkontakts mit einer städtischen NMS in Oberösterreich bis hin zur Analyse der SchülerInnen- und LehrerInneninterviews detailgetreu nachgezeichnet. Zum Zweck der Nachvollziehbarkeit und zur Sicherzustellen des hohen Qualitätsstandards werden die einzelnen Methoden beleuchtet, sowie Argumente gesammelt, warum welche Methodenwahl getroffen wurde. Der Forschungszeitraum, in dem die Deutschförderklasse im Zentralraum unter die Lupe genommen wurde, erstreckte sich von April bis Juni 2019.

Die oben angekündigten Forschungsfragen lauten:

- 1) Über welche Interessen verfügen die SchülerInnen einer oberösterreichischen Deutschförderklasse?
- 2) Orientiert sich der Deutschunterricht an den Interessen der SchülerInnen bzw. wie kann geringes Interesse oder sich erst entwickelndes Interesse durch den Lehrer/die Lehrerin gefördert werden, damit sich ein dauerhaftes individuelles Interesse manifestiert?
- 3) Wie wichtig ist Interessensforschung für den Unterricht in Bezug auf Textlernen, Affekt, Aufmerksamkeitsspanne und selbstgesteuertes Lernen?

6.2 Untersuchungskontext: Das Modell der Deutschförderklasse

Da die empirische Befragung in dieser Diplomarbeit in den erst seit 2018/19 per Gesetz beschlossenen Deutschförderklassen stattfindet, soll das Konzept kurz theoretisch skizziert und dessen Umsetzung einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

Hinter diesem Fördermodell steckt die Absicht, dass SchülerInnen, die einen außerordentlichen Status haben, umfassende Deutschförderung erhalten, um zügig in die Regelklasse wechseln zu können. Lernende, die sich im Aneignungsprozess der deutschen Sprache befinden, werden mittels MIKA-D (= „Messinstrument zur

Kompetenzanalyse – Deutsch)“ getestet (vgl. Bundesministerium 2019: 7). Es handelt sich dabei um:

„[...] ein standardisiertes Messverfahren zur Feststellung von Kindern und Jugendlichen. [...] Durch die Anwendung von MIKA-D soll die Schulleitung den (außer-)ordentlichen Status dieser Schüler/innen festlegen und gegebenenfalls eine Zuteilung zu den Sprachfördermaßnahmen (Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs) vornehmen. Seit April 2019 ist MIKA-D zu diesem Zweck an allen Schulen gesetzlich verpflichtend anzuwenden (BIFIE 2019).“

Durch das Messinstrument werden im Groben das Vokabular, die sprachliche Produktion und das Textverständnis abgeprüft. So kann belegt werden, ob sich die Lernenden genügend Fähigkeiten und Fertigkeiten im Deutschen angeeignet haben, um im Unterricht sprachlich erfolgreich zu sein (vgl. BIFIE 2019).

Die Sprachförderung umfasst ein Ausmaß von 20 Einheiten pro Woche. In der restlichen Zeit ist eine Teilnahme an Exkursionen und Ausflügen sowie am Regelunterricht in weniger sprachintensiven Gegenständen wie Bewegung und Sport vorgesehen. Die SchülerInnen, die nach einem oder zwei Semester/n beim Deutschtest (MIKA-D) einen bestimmten Wert nicht erreichen, haben die Chance, noch länger, bis zu maximal vier Semester, in die Deutschförderklasse zu gehen (vgl. Bundesministerium 2019: 8).

Dieses Konzept ist aber aus vielerlei Gründen nicht vereinbar mit den Erkenntnissen der Forschung und stellt sich somit als hinderlich für eine positive Umsetzung des Bildungsgedankens dar. Segregation kann nicht das Ziel von Sprachfördermaßnahmen sein. Vielmehr soll Sprachaneignung in einen interaktiven Prozess mit KlassenkameradInnen, die die Zielsprache beherrschen, eingebettet sein. Zusätzlich ist zu kritisieren, dass SchülerInnen, die die deutsche Sprache erlernen, ausschließlich mit einem Fokus auf ihre Sprachdefizite bewertet werden. Dabei wird gänzlich vergessen, welche Ressourcen und Fähigkeiten die Lernenden bereits in den Unterricht einbringen (Müller, Schweiger u. a. 2018: 2). Auch VertreterInnen von SOS Mitmensch (2018: 2) bemängeln das Nicht-Vorhandensein von sprachlichen Modellen, die in Deutschförderklassen auf die Lehrkräfte reduziert sind.

Trotz nicht auszuräumender Kritikpunkte an dieser gesetzlich angeordneten Maßnahme kann dem Lehrplan für Deutschförderklassen auch Positives abgewonnen werden.

Aufgrund seiner Offenheit bietet er die Möglichkeit, interessenbasiert unterrichten zu können (siehe Kapitel 6.5 und 7.2.4).

6.3 Herstellung des Kontaktes mit einer Schule

Damit die Durchführung der leitfadengestützten Interviews gewährleistet werden konnte, musste ein entsprechender Kontakt mit einer Schule geknüpft werden. Die Entscheidung an einem Standort in Oberösterreich zu forschen rührte daher, weil es im Studienverlauf wegen geknüpfter Beziehungen während meiner Unterrichtstätigkeit relativ problemlos war, in meinem Heimatbundesland kleinere Forschungsprojekte an Schulen umzusetzen. Ich konnte auf einen Kontakt mit einem Lehrer für albanischen Muttersprachenunterricht aus meiner Zeit in der Erwachsenenbildung zurückgreifen, der an einer städtischen NMS Unterricht erteilt, die auch eine Deutschförderklasse eingerichtet hat. Dieser bahnte den Erstkontakt an, indem er den Direktor bereits im Vorhinein über mein Vorhaben und meine Forschungsfragen in Kenntnis setzte. Der Austausch mit dem Schulleiter kam zuerst mittels Mailverkehr und in einem weiteren Schritt telefonisch zustande. Im persönlichen Kontakt gestand er, zwar wegen diverser Forschungsanfragen von der Pädagogischen Hochschule nicht übermäßig erfreut zu sein, sicherte mir dann aber zu, in der Deutschförderklasse die Jugendlichen und deren Lehrkräfte befragen zu dürfen, wenn die Eltern der Lernenden eine Einverständniserklärung abgeben würden.

Erneut war mir der Muttersprachenlehrer bei der Akquise zweier geeigneter SprachpädagogInnen für meine LehrerInneninterviews behilflich. Die erste, mit der ursprünglichen Fächerkombination Deutsch und Bildnerische Erziehung, weist eine vierjährige Erfahrung als Nachhilfe-Lehrerin in Deutsch, DaF/DaZ und Englisch auf und lehrt seit zweieinhalb Jahren Deutsch in einer Deutschförderklasse. Im Gespräch wurde deutlich, dass das Interesse für DaF/DaZ allerdings schon länger besteht. In der besagten Klasse hält sie 16 Stunden in den Fächern Deutsch, Biologie, Mathematik, Deutschförderunterricht, Bildnerische Erziehung und Soziales Lernen. Ihre Arbeit in der Sprachförderklasse empfindet sie in fachlicher und persönlicher Hinsicht als äußerst bereichernd. Dennoch erweist sich das Unterrichten in den Gruppen und der gesamten Klasse als sehr fordernd und anstrengend. Dies ist dem Druck geschuldet, der dadurch entsteht, dass die Kinder möglichst schnell und intensiv Deutsch lernen sollen/müssen, um in diesem Schulsystem mit Erfolg zu bestehen, andererseits ist es der Bedarf, mit Flexibilität auf immer neue Situationen einzugehen. Allen Widrigkeiten zum Trotz möchte sie keine Stunde in dieser Klasse missen.

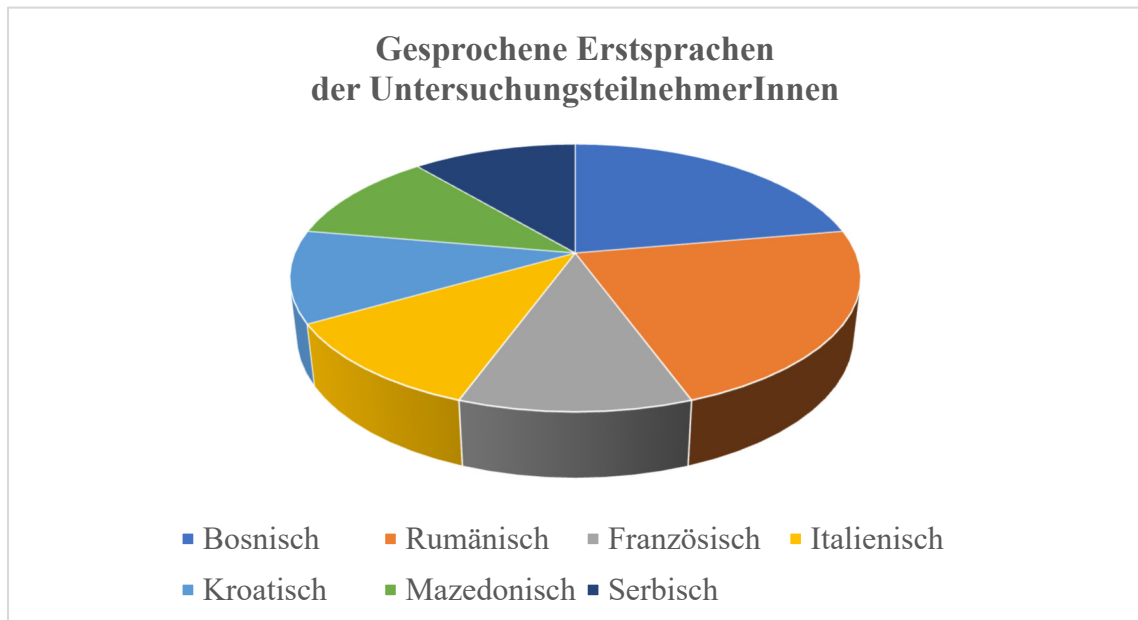
Mit ihr wurden per Anruf Modifizierungen des SchülerInnenleitfadens zum Zwecke der besseren Verständlichkeit besprochen. Aus zeitlichen Gründen von Seiten der Schule wurden insgesamt zwölf SchülerInnen von ihr für die Interviews selektiert. Ein Treffen im Vorfeld zum Kennenlernen der Lernenden wäre zur besseren Einschätzung ihrer Sprachkompetenz wünschenswert gewesen (siehe auch Kapitel 6.6.1). Zur Nachreichung noch ausstehender Informationen erklärte sich erstere der beiden Lehrkräfte sofort für eine Nachbesprechung bereit. Prinzipiell fand sie es sehr befruchtend, durch Fragen zu interessenbasiertem Unterricht einen Blick von außen auf die Klasse zu erhalten.

Die zweite Lehrkraft, die mit Deutsch und Bildnerische Erziehung dieselbe Ausgangskombination vorweist, konnte langjährige Berufserfahrung in der Sonderpädagogik sammeln. Es war nicht ihr Anliegen, in der Deutschförderklasse zu unterrichten, sie hat sich aber auf diese Gegebenheit gut eingestellt und ist zufrieden damit. Sie ist nun schon drei Jahre als Sprachförderlehrerin tätig und unterrichtet derzeit 24 Einheiten in der zu interviewenden Klasse in allen Fächern außer Sport. Bei Vor- und Nachbesprechungen hielt sie sich im Hintergrund und war für eine Kontaktaufnahme schwer erreichbar.

6.4 Klassenprofil einschließlich durgenommener Stoffgebiete

Die zu befragende Deutschförderklasse in einem städtischen Gebiet in Oberösterreich besteht aus 24 SchülerInnen mit einem Geschlechterverhältnis von vierzehn Jungen und zehn Mädchen, die zwischen zehn (= 3 Kinder) und fünfzehn Jahre (= 2 Jugendliche) alt sind. Diese Klasse besuchen auch zwei Vierzehnjährige. Dazwischen gibt es eine relativ gleichmäßige Verteilung an Elf-, Zwölf-, und Dreizehnjährigen. Neben einer altersmäßigen Durchmischung ist ein weiteres Kennzeichen die sprachliche Vielfalt: Zehn verschiedene Sprachen sorgen für sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer. Ein großer Anteil der Kinder hat Serbisch, Bosnisch oder Kroatisch als Muttersprache im Vergleich zu einem Arabisch sprechenden Kind.

Unter den neun interviewten Kindern und Jugendlichen sind sieben voneinander differierende Erstsprachen vertreten: Jeweils zwei ProbandInnen sprechen Bosnisch und Rumänisch, auf die im Kreisdiagramm gezeigten Sprachen entfällt jeweils eine Person.



Grafik 2: Gesprochene Erstsprachen der UntersuchungsteilnehmerInnen (Grafik: Cornelia Dorfbauer)

Jedes Kind in der Deutschförderklasse hält sich unterschiedlich lange in Österreich auf: Einige stoßen schon zu Schulbeginn zum Klassenverband, andere wiederum erst mitten im Jahr. Im Verlauf des vergangenen Schuljahres wurde ein Schülerzuwachs verzeichnet: Im Schuljahr 2018/19 lag die Klassenzahl im September bei 18 SchülerInnen und Anfang Juli bei 24 Kindern. Die Klassenhöchstzahl von 25 SchülerInnen darf dabei nicht überschritten werden. Die ersten „NachzüglerInnen“ wurden im November oder Dezember in die Klasse integriert, der letzte Schüler kam erst zu Ostern dazu und darf dementsprechend länger in diesem Modell der Deutschförderung bleiben. Oftmals sind die Kinder erst wenige Tage in Österreich, während manche sich auch schon etwas länger im Land befinden, d. h. dass sie in den Sommerferien zugewandert sind. Sodann wird der Schulstart mit darauffolgendem Herbst festgelegt.

Die meisten befinden sich nicht aufgrund von Fluchtbewegungen im Klassenverband, sondern sind wegen Arbeitsmigration nach Österreich gezogen. Dieses Schuljahr (2019/20) besteht die Klasse noch aus einigen SchülerInnen des Vorjahres. Die anderen

wurden mit einem teilweise zufriedenstellenden Ergebnis in Regelklassen aufgenommen. Manche von ihnen kämpfen aber noch damit, sich gut einzuleben.

Zum Teil haben die Kinder und Jugendlichen tragische Schicksale erlebt, wobei im Unterricht darauf besondere Rücksicht zu nehmen ist. Eine der interviewten Lehrkräfte assoziiert das Adjektiv mutig, wenn sie an ihre SchülerInnen denkt. Diese Kinder verdienen ihre Hochachtung, denn es ist eine enorme Leistung, sich in einer unbekannten Umgebung und Sprache zu bewegen und zu integrieren. Die Lehrerin ist unsicher, ob sie selbst diese Situation so bravourös meistern könnte wie die ihr anvertraute Klasse. Aus dieser wurden elf SchülerInnen von den zwei Deutschlehrerinnen vorselektiert, wovon das Datenmaterial von zwei Probeinterviews nicht für die Auswertung der Ergebnisse verwendet wurde.

In fast allen Stunden ist eine Doppelbelegung vorgesehen, sodass der Unterricht von zwei Lehrkräften abgehalten werden kann. Da zwei Pädagoginnen zur Verfügung stehen, findet öfters eine altersspezifische Trennung statt, um dem Entwicklungsniveau entsprechend maßgeschneiderte Inhalte durcharbeiten zu können. Die vierzehnjährigen Lernenden erhalten beispielsweise vertiefenden Unterricht, in dem andere Themen als bei den Jüngeren behandelt werden.

Das Herzstück ist fächerübergreifendes Lernen, bei dem das Hauptaugenmerk darin liegt, Themenkreise miteinander zu vernetzen, d. h. dass bei den Stoffgebieten „Stadt und Verkehr“ und „Kleidung und Wetter“ Inhalte der verschiedenen Fächer kombiniert werden. Für die SchülerInnen mag der Eindruck entstehen, als würden Deutsch, Biologie und Geografie separat voneinander gelehrt, weil dies einfacher kommuniziert werden kann. Das Konzept des ineinander verzahnten Fachunterrichtes wird so umgesetzt, dass zum Beispiel in Biologie spezifische Informationen zum Wald thematisiert werden.

Da die SchülerInnen im Leitfadenterview nach interessanten, in diesem Schuljahr durchgenommenen Themen befragt werden, findet hier eine Aufzählung dieser statt:

Körper, Körper- und Gesichtsteile; Bewegungsverbren; Emotionen wie Lachen, Weinen, etc.; Grundvokabular zur Schule: Schulsachen, das Schulgebäude benennen, sämtliche Vokabeln im Schulhaus, Operatoren, die den Unterricht betreffen: ausschneiden, an die Tafel gehen, die Tafel löschen; Familie, Verwandte und Freunde, Beziehungen; Kleidung und Wetter; Hobbys und Freizeit; Lebensmittel: Essen, Trinken und Zubereitung von

Speisen; Im Supermarkt und auf dem Markt (= Miteinbeziehung des öffentlichen Raumes); Farben, Ordnungszahlen und Zahlen allgemein; Adjektive; Tiere und Bauernhof.

In diesem breiten Spektrum an Inhalten gilt es, die Herausforderung zu bewältigen, sowohl für das Alter passende Schwerpunkte auszuwählen und AnfängerInnen sowie fortgeschrittene LernerInnen gleichermaßen zu fördern. Somit ist es unumgänglich, individuell differenzierten Unterricht anzubieten.

6.5 Gesetzliche Rahmenbedingungen: Der Lehrplan für Deutschförderklassen

Laut Curriculum für die Deutschförderklassen der NMS sollen die Lernenden, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, im Kompetenzbereich Sprechen und Schreiben unter anderem nachstehende Fähigkeiten erwerben:

- „Die Schülerin/der Schüler benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt) (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018: 34).“
- „Die Schülerin/der Schüler drückt in kurzen, einfachen Sätzen konkrete Bedürfnisse, Beobachtungen, Meinungen, Gefühle und Stimmungen in vertrauten Situationen aus (zustimmen, ablehnen, Vorlieben äußern, fragen, nachfragen, auffordern, bitten, wünschen, danken, ...)“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018: 34).“
- Weiters soll der Schüler/die Schülerin im Kompetenzbereich mündliches Sprachhandeln „[...] eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema (Familie, Freizeit, Ausbildung) bzw. Arbeitsergebnisse zu einem vertrauten Sachthema [vortragen] und [...] einfache Informationsfragen [beantworten] (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018: 34).“

Beim Lesen und Leseverstehen soll folgendes Ziel erreicht werden:

- „Die Schülerin/der Schüler versteht kurze und einfache authentische Texte zu vertrauten Themen global und entnimmt ihnen gezielt Detailinformationen (zB

Texte aus Jugendzeitschriften, Zeitungsartikel, Fernseh/Veranstaltungsprogramme, Gebrauchsanweisungen, Formulare, Prospekte, Broschüren, Fahrpläne u. Ä.) (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018: 35).“

Hiermit wurden jene Abschnitte des Lehrplans hervorgehoben, die meiner Auffassung nach für interessensbasierten Unterricht herangezogen werden können. Ob dies auch der Einschätzung der befragten Lehrpersonen entspricht, wird in Kapitel 7.2.4 Kategorie: Offenheit des Lehrplans beleuchtet.

6.6 Erhebung des Datenmaterials

Um den zentralen Forschungsfragen dieser Diplomarbeit nachzugehen, wurden neun qualitative Leitfadeninterviews mit SchülerInnen und zwei Lehrerinnen in einer urbanen Deutschförderklasse in Oberösterreich am Schulstandort durchgeführt.

6.6.1 Qualitative leitfadengestützte Interviews

Zu Beginn soll eine allgemeine Definition Aufschluss über den Begriff des Interviews geben:

„Als Interview bezeichnen wir eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen (Friebertshäuser und Langer 2010: 438).“

Was qualitative Interviews betrifft, gilt das Leitfadeninterview als oftmals gewählte, halbstrukturierte Variante (Riemer 2016: 163). In Form von offen gestellten Fragen oder Stichwörtern sollen das zentrale Erkenntnisinteresse sowie die Forschungsfragen im Wesentlichen abgedeckt werden. Riemer (vgl. ebda.) sieht in dieser Erhebungsmethode den Vorteil, dass durch die Vorstrukturierung die entsprechenden Aspekte des Forschungsvorhabens thematisiert werden. Es empfiehlt sich, die Leitfaden so offen wie möglich zu gestalten, sodass die Befragten genügend Freiraum vorfinden, eigene Verbindungen herzustellen oder persönliche Schwerpunkte vorzubringen (vgl. ebda.).

Friebertshäuser und Langer (2010: 440) geben allerdings zu bedenken, dass ein Leitfaden mit genau ausformulierten Fragen für eine Standardisierung hilfreich ist und die Befragungen so besser miteinander verglichen werden können.

Beide Positionen abwägend, wurde für diese Diplomarbeit zum Thema Interesse (siehe Anhang) ein eher höherer Strukturierungsgrad gewählt. In Anlehnung an die in der Dissertation von Barbara Wieder (2009) abgewickelten Befragungen zur „Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und Sekundarstufe I“ wurden zwei verschiedene Interviewleitfäden (für SchülerInnen und LehrerInnen) passgenau für eine oberösterreichische Deutschförderklasse adaptiert:

a) Leitfadenstrukturiertes SchülerInneninterview: Interesse

1) Besuchst du gern den Deutschunterricht?

Wenn ja, aus welchem Grund?

Wenn nein, warum nicht?

2) Was machst du am allerliebsten in deiner Freizeit?

3) Hast du noch ein anderes Hobby/Thema, mit dem du dich gern auseinandersetzt?

4) Wieso ist _____ dein
Lieblingsthema/Lieblingsaktivität/Hobby?

5) Seit wann und wie häufig beschäftigst du dich mit
_____?

6) Setzt du dich eher mit deinen FreundInnen oder KlassenkameradInnen mit
_____ auseinander oder allein?

6 a) Mit welchen Personen? Was machst du mit ihnen?

7) Wie geht es dir, wenn du dich mit _____ auseinandersetzt? Wähle eines dieser fünf Gesichter, das am besten zu deinem Gefühl passt.



8) Was tust du besonders gern, womit setzt du dich gern auseinander, wenn du an die folgenden Themen denkst?

Musik	Ja/Nein	Wenn ja, _____.
Freude treffen/Freundschaften	Ja/Nein	Wenn ja, _____.
Computer, Soziale Medien, Internet surfen	Ja/Nein	Wenn ja, _____.
Sport	Ja/Nein	Wenn ja, welche Sportart ?
Kino, Filme	Ja/Nein	Wenn ja, welcher Film, welche Art von Filmen ?
Mode/Schönheit	Ja/Nein	Wenn ja, welches Thema?
Lesen	Ja/Nein	Wenn ja, welche Art von Lektüre?
Technik	Ja/Nein	Wenn ja, _____.
Tiere	Ja/Nein	Wenn ja, welche Tiere/Haustiere?

Zu 8 ergänzend) Fällt dir sonst noch etwas anderes ein?

9) Hast du im Deutschunterricht schon einmal etwas zu deinen Lieblingsthemen gelernt? Wenn ja, zu welchen Themen?

10) Kannst du dich noch erinnern, was ihr in der Deutschstunde zu dem Thema durchgenommen habt? (Wissensaspekt)

b) Was hat dir dabei gefallen?

c) Gibt es etwas, das dir dabei nicht gefallen hat?

11) Welche Themen, Texte, Bücher, die du dieses Jahr im Deutschunterricht gelernt/gelesen hast, haben dich interessiert?

12 a) Hast du dich, nachdem das Thema im Deutschunterricht durchgenommen worden ist, damit zu Hause freiwillig noch einmal damit auseinandergesetzt?

Ja Nein (Was konkret?)

13) Welche Themen, Texte, Bücher, mit denen du dich dieses Jahr im Deutschunterricht beschäftigt hast, haben dir nicht gefallen?

b) Leitfadenstrukturiertes LehrerInneninterview: Interesse

1) Welche kollektiven/individuellen Interessen haben Ihre SchülerInnen?

2) Wie interessant sind folgende Themen für Ihre SchülerInnen?

Musik	Ja/Nein	Wenn ja, _____.
Freude treffen/Freundschaften	Ja/Nein	Wenn ja, _____.
Computer, Soziale Medien, Internet surfen	Ja/Nein	Wenn ja, _____.
Sport	Ja/Nein	Wenn ja, welche Sportart _____?
Kino, Filme	Ja/Nein	Wenn ja, welcher Film, welche Art von Filmen?
Mode/Schönheit	Ja/Nein	Wenn ja, welches Thema?
Lesen	Ja/Nein	Wenn ja, welche Art von Lektüre?
Technik	Ja/Nein	Wenn ja, _____.
Tiere	Ja/Nein	Wenn ja, welche Tiere/Haustiere?

3) In welchen Situationen im Schulkontext konnten Sie feststellen, dass SchülerInnen manche Themen besonders gern mögen?

4) Hat eine Förderung der SchülerInneninteressen im Deutschunterricht stattgefunden?
Wenn ja, wie?

5) Wenn die Lernenden über Expertenwissen (mehr Wissen im Vergleich zu KlassenkameradInnen) verfügen, wie reagieren Sie darauf?

6) Welche Themen, Texte, Bücher, die Sie dieses Jahr im Deutschunterricht durchgenommen haben, waren von besonderem Interesse für die SchülerInnen?

7) Welche Themen, Texte, Bücher, die Sie dieses Jahr im Deutschunterricht verwendet haben, haben Ihren SchülerInnen nicht (so gut) gefallen?

8) Inwieweit erlaubt es das Curriculum für Deutschförderklassen, interessenbasierten Unterricht durchzuführen?

9) Welche Unterrichtsformen begünstigen Ihres Ermessens die Entwicklung bzw. Förderung von SchülerInneninteressen?

10) Welche didaktischen Tricks/Methoden wenden Sie in der Situation des Unterrichtes an, um nicht oder wenig interessierte SchülerInnen für ein Thema zu motivieren?

- 11) Wie häufig entscheiden die Lernenden im Deutschunterricht eigenständig, ob sie sich mit einem Thema ihrer Wahl auseinandersetzen?
- 12) Welche Effekte (zB in Bezug auf Motivation, Lernleistung, Emotion, etc.) sind spürbar, wenn SchülerInnen im Unterricht Themen lernen, die für sie von Relevanz und Interesse sind?
- 13) Können Sie eine Interessenentwicklung in Bezug auf bestimmte Themen während des Deutschunterrichtes feststellen?

Beide Fragenkomplexe (für SchülerInnen und LehrerInnen) wurden in der Sprechstunde mit meiner Betreuerin Frau Dr.ⁱⁿ Dirim, M.A. abgeklärt und im Anschluss daran kleine Änderungen vorgenommen. Grundsätzlich erscheint es bei Leitfadeninterviews wichtig, die Erzählpersonen zu motivieren, um eine ausführliche Beantwortung der Fragen und möglichst offene Erzählungen zu gewährleisten (vgl. Friebertshäuser und Langer 2010: 440).

Die angeordnete verpflichtende Anwesenheit einer Lehrkraft führte dazu, dass die Atmosphäre während der Befragung nicht locker war, sodass, wie Reinders (2005: 238) dies beschreibt, den Jugendlichen die Lehrerin „buchstäblich im Nacken sitzt“. Trotz Probeinterviews und bemühter Interviewsteuerung, war es, wie von Reinders (ebda.) geschildert, äußerst schwierig, den zähen Interviewverlauf zu durchbrechen.

Ebenso kristallisierte sich im Nachhinein heraus, dass für den angesetzten Interviewtermin nicht der ideale Zeitpunkt anberaumt wurde, da die SchülerInnen wegen Pfingsten vier Tage frei hatten und viele in dieser Zeit die deutsche Sprache nicht praktizierten. So ließ es sich nicht verhindern, dass eine gewisse Anspannung meinerseits während der Gespräche bestehen blieb, da manche Pausen unangenehm lang wirkten und ich zudem nicht in eine dialogische Interviewführung verfallen wollte. Es wäre besser gewesen, die UntersuchungsteilnehmerInnen schon vor dem Interview kennenzulernen, um das Sprachniveau besser einschätzen und dahingehend den Leitfaden noch abändern zu können.

Diesbezüglich warnt Reinders (2005: 239) vor zwei Dingen: Erstens sollte man sich nicht zu stark am Leitfaden orientieren, indem Frage für Frage in der richtigen Reihenfolge abgehandelt wird. Dies entspricht nämlich nicht dem Ablauf einer Alltagskonversation. Zweitens sollte man sich nicht von kurzen Pausen irritieren lassen, da die Jugendlichen Zeit brauchen, die persönliche Perspektive zur Thematik darzulegen (vgl. Reinders 2005: 239). Gerade wenn Deutsch nicht die Muttersprache ist, benötigen Jugendliche eine

Nachdenkphase, sodass, wie Reinders (vgl. 2005: 239) anmerkt, diese Periode nicht durch erneute Fragen unterbrochen werden soll.

Zusätzlich macht Reinders (2005: 196) bei der Befragung von Jugendlichen auf eine mögliche Asymmetrie aufmerksam, die zwar in der qualitativen Forschung reduziert, aber dennoch in gewissen Maßen vorhanden ist. Der Interviewer/die Interviewerin soll sich vor Augen halten, dass er/sie sich im Vergleich zu den Befragten eingehend mit dem Forschungsfeld beschäftigt hat. Diese intensive Vorbereitung bringt umfassenderes Wissen und mehr Sicherheit beim Umgang mit dieser Thematik mit sich (vgl. ebda.).

Um qualitative Interviews sachgemäß planen, durchführen und interpretieren zu können, sollen vier Grundprinzipien als Richtlinie dienen (vgl. Helfferich 2011: 24):

1. Prinzip der Kommunikation:

Beim Interview handelt es sich um eine Kommunikationssituation, in der zwischen dem/der Forschenden und dem/der Befragten eine Beziehung eingegangen wird. Diese Verbindung soll es ermöglichen, die soziale Wirklichkeit des/der Befragten zu verstehen. In dieses Gespräch fließen die ganz persönlichen Sinnsysteme beider Personen, der fragenden und der erzählenden, ein (vgl. ebda. 2011: 79f). Reinders (2005: 40f) hält fest, dass die GesprächsteilnehmerInnen im qualitativen Interview sich durch Interaktion vergewissern können, ob sie die Bedeutung des Gesprächsinhaltes richtig verstanden haben. Rückfragen können eingesetzt werden, um Bedeutungsmöglichkeiten auszuhandeln (vgl. ebda.).

Bei Unklarheiten, die den Gesprächsinhalt betrafen, wurde während des Interviews meinerseits nachgefragt. Grundsätzlich herrschte ein gutes Verständnis, da aufgrund meiner mehrjährigen Unterrichtspraxis mit Personen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, eine hohe Sensibilisierung kultureller sowie sprachlicher Natur meinerseits vorliegt. Gibt es Deviationen vom üblichen Sprachgebrauch, kann Klippel (2011: 84) zufolge auch der Sinn des Gesagten rekonstruiert werden, indem vom Interviewer/von der Interviewerin der Redebeitrag in die Standardsprache übertragen wird. Es erfolgt eine Bestätigung des Rekonstruktionsangebotes, indem die Worte vom Interviewten/von der Interviewten nochmals wiedergegeben werden (vgl. ebda.).

2. Prinzip der Offenheit:

Nachstehend soll dieses durch eine Definition erläutert werden:

„Offenheit kann auf der Ebene des Verstehens und, damit verbunden, der Aufmerksamkeit bestimmt werden, etwa als Suspendierung des eigenen

theoretischen oder persönlichen Vorwissens in einer Haltung „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ (Helfferich 2011: 114).“

Es wird Abstand davon genommen, die zuvor gebildete persönliche Meinung oder das eigene Vorwissen über das Forschungsfeld preiszugeben. In anderen Worten bedeutet dies, dass der Interviewer/die Interviewerin bemüht ist, sich nicht einzumischen und zurückhaltendes Verhalten bei Fragen zeigt. Ein zurückhaltender Zugang darf aber nicht grundsätzlich mit Abstinenz gleichgesetzt werden (vgl. ebda. 2011: 114f).

Bei einem Lehrerinneninterview war die Versuchung gegeben, das Interessenskonzept zu erklären, da die Interviewte mit diesem Konstrukt nicht so viel assoziieren konnte. Es bestand aber des Bemühen, im Sinne des Prinzips der Offenheit zu agieren und das eigene Wissen hintanzustellen. Den SchülerInnen wurden in der Befragungssituation sehr viele Fragen gestellt, was aber meiner Einschätzung nach nötig war, da sie sehr schüchtern waren und leider nicht so fließend wie erwartet antworteten. Wahrscheinlich wollten sie im Beisein ihrer Lehrkraft nichts Falsches sagen oder es könnte für sie noch schwierig gewesen sein aufgrund ihres Sprachlevels längere Passagen flüssig zu formulieren.

3. Prinzip der Fremdheit:

Wie oben bereits kurz skizziert, soll der Interviewer/die Interviewerin auf die Fremdheit des Gegenübers mit Offenheit reagieren, wodurch ein respektvolles Miteinander mit der erzählenden Person geschaffen wird (vgl. Helfferich 2011: 131f). Es soll keine Assimilation der fremden Bedeutung an die persönliche Perspektive stattfinden. Vielmehr sind eigene Normen zu neutralisieren, bei gleichzeitiger Infragestellung von Gegebenheiten, die als selbstverständlich angesehen werden. Eigeninterpretationen und -analysen sollen nur als eine Lösung unter vielen eingestuft werden (vgl. ebda.).

In der Rolle als Fragende war es mir wichtig, in die Welt der Jugendlichen einzutauchen. Vom kulturellen Aspekt wurde Fremdheit in dem Sinn nicht so sehr wahrgenommen, da die interviewten Jugendlichen nicht wirklich kulturspezifische Interessensschwerpunkte verfolgten, sondern kollektive Interessen äußerten, die während der Adoleszenz unter allen Jugendlichen, nationenunabhängig, generell sehr beliebt sind, wie beispielsweise der Umgang mit Sozialen Medien oder das Hören von Musik.

4. Prinzip der Reflexivität:

Wie die Terminologie impliziert, sollen der persönliche Wahrnehmungshorizont, das angehäuften Wissen über die Forschungsthematik und nicht im Bewusstsein verankerte Erwartungshaltungen und Befürchtungen, die man als Interviewer/Interviewerin an die

Befragung heranträgt, reflektiert werden (vgl. Helfferich 2011: 157). So bleibt man für andersartige Deutungen offen und kann das eigene Verhalten steuern, ohne dass es der Erzählperson bewusst ist (vgl. Helfferich 2011: 157).

Dennoch ist es mir schwergefallen, die Sichtweise einer der beiden Lehrkräfte „stehen zu lassen“, da diese teilweise nicht mit meiner übereinstimmt. Es bedurfte, wie von Helfferich (vgl. ebda.) empfohlen, einer eingehenden Reflexion, um den Mechanismus der eigenen Normvorstellungen außer Kraft zu setzen und sich auf die andere Person einlassen zu können.

Zum Schluss werden noch zwei Kriterien angesprochen, die bei einem etwaigen erneuten Forschungsprojekt in Zukunft einer Verbesserung bedürfen. Einerseits stand nur eine begrenzte Interviewzeit zur Verfügung, weshalb Lehrerinnen und SchülerInnen befragt wurden, ohne der Interviewerin eine Pause zu gönnen. Eine Räumlichkeit erwies sich als relativ stickig, denn aufgrund von Pausenlärm und Geräuschen eines Rasenmähers konnten Tür und Fenster nicht geöffnet werden.

6.7 Aufbereitung der Daten

6.7.1 Transkriptionsverfahren

Die Methode des Transkribierens ist durch Paradoxie gekennzeichnet: Es wird beabsichtigt, gesprochene Sprache in statischer schriftlicher Form festzuhalten (vgl. Dresing und Pehl 2015, S. 17). Die Erstellung eines Transkriptes stellt die Schwierigkeit dar, einen Mittelweg zwischen der realen Gesprächssituation und einer durchführbaren schriftlichen Darstellungsform zu finden (vgl. ebda.). Kurckartz, Dresing u. a. (2008: 27) haben ein rasch aneigenbares Transkriptionsverfahren entworfen, das sich durch Einfachheit auszeichnet. Mit dieser Technik wird die Sprache merklich „geglättet“ und der Schwerpunkt auf den Inhalt der gesprochenen Sprache gelegt (vgl. ebda.). Der Vorteil eines einfach gehaltenen Transkriptes ermöglicht eine bessere Lesbarkeit des Interviewinhalts, weil davon abgesehen wird, Details zur Intonation zu transkribieren (vgl. Dresing und Pehl 2015, S. 19).

Meine geführten Interviews zielen lediglich darauf ab, den semantischen Inhalt des Gesagten zu erfassen. Daher wird auf eine exakte Darstellung der Prosodie verzichtet.

Bei der Übertragung der SchülerInnen- und Lehrerinnengespräche wurden die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2015: 21ff) angewandt:

- Es wird von der wörtlichen Transkription Gebrauch gemacht. Man nimmt Abstand davon, die Lautsprache oder Zusammenfassungen abzutippen.
- Es kommt nicht zur Transkription von Wortverschleifungen, sondern es findet eine Annäherung an die Standardsprache statt. Syntaxfehler werden nicht korrigiert, sodass von der ursprünglichen Satzform nicht abgewichen wird. Syntaxfehler sind im Transkript aber zu erwarten, da sich die interviewten SchülerInnen erst im Aneignungsprozess des Deutschen befinden.
- Drei Auslassungspunkte, die in runde Klammern gesetzt werden, sorgen für die Kennzeichnung von Sprechpausen.
- Nonverbale Botschaften der Befragten, die Emotionen ausdrücken und den Redegehalt betonen oder verstärken (wie beispielsweise Lachen) werden bei Verwendung in Klammern aufgeschrieben.
- Erfolgt eine akzentuierte Betonung von bestimmten Wörtern oder eines Satzes, werden diese durch GROSSSCHREIBUNG markiert.
- Herrscht Unsicherheit in Bezug auf einen Wortlaut, wird dieser mit einem Fragezeichen versehen und in Klammern notiert.
- Das Schriftzeichen / dient zur Kennzeichnung von Wort- und Satzabbrüchen. Weiters kommt es zur Verschriftlichung von Wortdoppelungen.
- Fülllaute und Zeichen des Verstehens wie aha, mhm, ähm etc. werden notiert. (vgl. Dresing und Pehl 2015: 21ff)

6.8 Auswertung der Daten

6.8.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Datenauswertung des empirischen Teils dient die qualitative Inhaltsanalyse als Instrument zur Generierung wesentlicher Botschaften aus den elf durchgeführten SchülerInnen- und LehrerInneninterviews.

Burwitz-Melzer und Steininger (2016: 256f) stufen die qualitative Inhaltsanalyse als ein fruchtbares Verfahren der Fremdsprachenforschung ein, um Datenmaterial, das aus

Kommunikationsbeiträgen gewonnen wurde, einer Untersuchung und Auswertung zu unterziehen. Das Hauptaugenmerk der qualitativen Inhaltsanalyse liegt darin, divergierende und übereinstimmende Aspekte darzustellen sowie verschiedene Sichtweisen und Schwerpunkte in aller Klarheit zu repräsentieren (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: 260).

Aus mehreren existierenden Formen der qualitativen Inhaltsanalyse ist es die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, die in der Fremdsprachenforschung am häufigsten eingesetzt wird, mit dem primären Anspruch gewonnenes Datenmaterial zu strukturieren und zu reduzieren (vgl. ebda. 2016: 265).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015: 54ff) dient als Orientierung für die Datenauswertung dieser Diplomarbeit:

1. Festlegung des Ausgangsmaterials:

Bei der Inhaltsanalyse liegt schon vorhandenes Sprachmaterial vor, welches sich im Falle dieser empirischen Untersuchung aus Transkripten von leitfadengestützten SchülerInnen- und Lehrerinnen-Interviews zusammensetzt, die mittels Tonaufnahme nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015: 21ff) erstellt wurden (siehe Kapitel 6.7.1). Der gesamte mündliche Gesprächsinhalt wurde transkribiert, weil sich das Gesagte im Wesentlichen auf die Leitfragen fokussiert und nur geringfügig von der Thematik abweicht.

2. Festlegung der Analyseeinheiten:

Weggelassen werden Segmente des Textes, die zu dessen Ausschmückung dienen, aber keine Bedeutsamkeit für den Inhalt darstellen (vgl. Mayring 2015: 71). Begrüßungsfloskeln und Formeln, die das Gespräch beenden, wurden nicht in den Transkriptionstext übertragen, da ebenfalls keine inhaltliche Relevanz vorliegt. Eisbrecher sollen aber am Beginn des Interviews eingesetzt werden, um für ein positives Gesprächsklima zu sorgen.

3. Bildung des Kategoriensystems:

Um die Daten aus den neun SchülerInnen- und zwei Lehrerinnen-Interviews strukturiert und interpretativ auszuwerten, wurde meinerseits Schritt für Schritt ein Kategoriensystem gebildet, um die wesentlichen Aussagen der Transkripte in zusammengefasster Form wiederzugeben.

Weiters findet eine exakte Definition statt, welche Teile des Textes einer Kategorie zugehörig sind (vgl. Mayring 2015: 87).

Prinzipiell unterscheidet Mayring zwischen induktiver und deduktiver Bildung von Kategorien (vgl. Mayring 2015: 87):

„Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. [...] Eine induktive Kategoriendefinition hingegen leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen.“

Für diese Diplomarbeit diente der Interviewleitfaden als Ausgangspunkt für die Formulierung der Kategorien bzw. der thematischen Oberbegriffe. Diese speisen sich aus theoretischen Konzepten und dem persönlichen Forschungsinteresse, das sich aus den eigens entwickelten Forschungsfragen entnehmen lässt. Dies bedeutet, dass bei der Formulierung der Kategorien sowohl eine induktive als auch eine deduktive Vorgangsweise gewählt wurde.

4. Durchlauf des Materials:

Durch eine erneute Sichtung des vorliegenden Materials wurde deutlich, ob und wo das Kategoriensystem überarbeitet und angepasst werden musste, um das Material entsprechend strukturieren zu können (vgl. Mayring 2015: 87). Stellen im Datenmaterial, an denen die befragten Lehrerinnen oder SchülerInnen zusätzlich zum Interviewleitfaden eigene Inhalte in das Gespräch einbrachten, wurden bei der Modifizierung der Kategorien berücksichtigt.

5. Bezeichnung der Fundstellen: (vgl. ebda. 2015: 99):

Es erfolgte eine Zuordnung von inhaltlich prägnanten und stichhaltigen Aussagen im Datenmaterial zur übergeordneten Kategorie, wobei als nächster Schritt die Bildung von Unterkategorien stattfand. Fundstellen wurden einschließlich der genauen Zeilenangabe und der Nummer des Interviewten/der Interviewten im fortlaufenden Text als Zitat gekennzeichnet.

6. Fundstellen bearbeiten und extrahieren: (vgl. ebda. 2015: 109):

Aussagekräftige Zitate wurden entweder als Ganzes oder zum Teil übernommen und dementsprechend gekennzeichnet.

7. Aufbereitung der Ergebnisse: (vgl. Mayring 2015: 101):

Um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, wurde das extrahierte Datenmaterial, das zuvor schon einzelnen Kategorien und Unterkategorien zugeordnet worden war, kapitelweise dargestellt.

Nochmals Bezug nehmend auf das Kategoriensystem, das im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht, soll auf den Vorteil der induktiven Kategorienbildung hingewiesen werden (vgl. ebda. 2015: 86). Sie fußt nicht auf vorab verfassten Hypothesen des Forschers/der Forscherin und wird durch diesen/diese nicht verzerrt (vgl. ebda.). Reinthoffer (2008: 128) merkt an, dass deduktive Verfahren zwar systematischer sind und sich auf Regeln stützen, gibt aber zu bedenken, dass es ihnen an Offenheit fehlt. Das induktive Verfahren sei mit Mängeln behaftet, so Lissmann (1997: 110), da die Theorie teilweise außen vorgelassen wird, wenn diese nicht aus dem vorhandenen Corpus abgeleitet werden kann.

Auf Basis dieser gewonnenen Erkenntnisse scheint es optimal, für den Forschungsteil dieser Diplomarbeit eine Mischform zu wählen.

Zur besseren Verständlichkeit sollen nochmals die Grundzüge der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse skizziert werden. Bei diesem Verfahren wird eingangs das Material mit Sorgfalt studiert, wobei besonders signifikante Textstellen hervorgehoben werden (vgl. Kuckartz 2018: 201). Dabei empfiehlt es sich, auffällige Textpassagen sowie Gedanken, die die Auswertung betreffen, anhand von Memos zu notieren (vgl. ebda.). Es geht auch darum, den Interviewtext anhand der erarbeiteten Kategorien zu kodieren (vgl. Burwitz-Meltzer und Steininger 2015: 264). Beim Kodieren werden die vorhandenen Daten durchforstet, um themengleiche Stellen aufzufinden. Das heißt, dass im Falle dieser Diplomarbeit – in den vorliegenden Transkripten – ein Phänomen aufgespürt wird, welches einer der entwickelten Kategorien zugeordnet wird. Es obliegt der Entscheidung des Forschers/der Forscherin, welcher Kategorie das entdeckte Phänomen angehört ist (vgl. ebda.).

Abschließend sei anzumerken, dass Gütekriterien wie „Zuverlässigkeit“, „Glaubwürdigkeit“, „Verlässlichkeit“, „Regelgeleitetheit“, „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ eingehalten werden müssen, um einen hohen Qualitätsstandard der qualitativen Inhaltsanalyse zu gewährleisten (vgl. Kuckartz 2018: 201). Kuckartz (ebda.) erklärt dazu, dass die Güte der vorliegenden Daten oftmals erst im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung sichtbar wird.

Auf die Problematik der Anwesenheit der Fachlehrerin bei der Durchführung der SchülerInneninterviews wird meinerseits im Folgeunterkapitel 6. 9 (Einhaltung von forschungsethischen Standards) hingewiesen.

6.9 Einhaltung von forschungsethischen Standards

Bei der Gewinnung von personenspezifischem Forschungsmaterial ist es erforderlich, die Persönlichkeitsrechte der ProbandInnen zu schützen und Datenschutzverordnungen zu befolgen (vgl. Meyermann und Porzelt 2014: 4).

Ein Grundprinzip empirischer Studien ist, dass die Teilnahme an der Untersuchung auf Freiwilligkeit basiert (vgl. Legutke und Schramm 2016: 111). Im Vorfeld dieser empirischen Studie an einer oberösterreichischen Deutschförderklasse wurde darauf geachtet, dass die SchülerInnen sowie die zwei Lehrkräfte sich freiwillig für die Teilnahme an den leitfadengestützten Interviews bereitklärten. Erst bei der Abwicklung der Interviews wurde deutlich, dass eine Lehrkraft zwar ihr Mitwirken im Vorhinein zugesichert hatte, jedoch ihre Skepsis an der Fragestellung äußerte, die Sinnhaftigkeit von qualitativen Interviews im Allgemeinen in Frage stellte und bestrebt war, die Angelegenheit rasch abzuwickeln.

Wie in den Richtlinien vorgesehen (vgl. Legutke und Schramm 2016: 111), erhielten die beiden Lehrkräfte sowie der Direktor der Schule vorab in ausführlichem Maße Informationen über den Ablauf der Befragungen. Meinerseits wurde eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt, dass ihr Sohn/ihre Tochter sich interviewen lassen darf. In diesem Zusammenhang erwähnte eine Deutschlehrerin der Klasse, dass zwei potenzielle SchülerInnen, die für die Befragung vorgesehen gewesen wären, es verabsäumt hatten, die Bestätigung von ihren Erziehungsberechtigten unterschreiben zu lassen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diese Einwilligung zu jedem Zeitpunkt, also auch nach Durchführung der Interviews zurückgenommen werden kann (vgl. ebda.), was in der an die SchülerInnen ausgeteilten Einverständniserklärung vermerkt wurde (siehe Anhang).

Bedauerlicherweise erfolgte vor Beginn der Interviews eine Verständigung des Direktors, dass eine der beiden Lehrkräfte bei der SchülerInnenbefragung anwesend sein muss. Laut Legutke und Schramm (2016: 111) kann so Druck auf die SchülerInnen ausgeübt werden, im Sinne der Lehrkraft oder der Schule zu antworten. Eine Begründung für die Anweisung wurde vom Direktor allerdings nicht vorgebracht.

Die vorliegenden qualitativen Interviewtranskripte wurden sowohl anonymisiert als auch pseudonymisiert. Für die Vornamen der Lehrerinnen und SchülerInnen wurden Pseudonyme vergeben, die konsistent eingesetzt wurden (vgl. Meyermann und Porzelt 2014: 4ff). Wie von Meyermann und Porzelt (2014: 6) angeleitet, wurden Ortsangaben einer starken Abstraktion unterzogen und Platzhalter hinzugefügt: [ORT], [FUSSBALLKLUB], [SEE], [SCHWIMMBAD], [AUTOHAUS]. Ethnische Angaben zur Nationalität wurden weggelassen (vgl. ebda.), da die Ergebnisse der Datenerhebung keine länderspezifischen Interessen der Jugendlichen ergeben haben und somit für die Erhebung nicht aussagekräftig sind.

Die SchülerInnen wurden dahingehend beruhigt, dass keineswegs ihre Deutschkenntnisse evaluiert werden, sondern das alleinige Augenmerk auf der Erhebung ihrer Interessensgebiete liegt.

7 Ergebnisse der Interviews und Diskussion derselben

7.1 Auswertung der SchülerInneninterviews

7.1.1 Kategorie: Generelles Interesse und Gefallen am Deutschunterricht

Die erste Kategorie, die sich aus den leitfadengestützten Interviews erschließt, widmet sich der Frage nach dem generellen Interesse der Lernenden am Deutschunterricht bzw. wie dieser den SchülerInnen gefällt.

Alle neun Befragten geben an, gern am Deutschunterricht teilzunehmen und drücken somit allgemeines Interesse am Deutschlernen aus. Dies scheint überraschend, da in der Forschungsliteratur wiederholt auf das abnehmende Fachinteresse im Jugendalter hingewiesen wird (siehe Kapitel 3.1), einerseits aufgrund eines sinkenden „Fähigkeitsselbstkonzeptes“ während der Pubertät (vgl. Daniels 2008: 78; Archambault, Eccles u. a. 2010: 804) und andererseits aufgrund konkurrierender Ziele, die im schulischen Bereich und in der Freizeit verfolgt werden (vgl. Hofer 2010: 160). Möglicherweise liegt aber eine Verzerrung der Ergebnisse vor, da die Anwesenheit der eigenen Lehrkraft während der Schülerinnen-Interviews bewirkt haben könnte, dass die SchülerInnen ihr Fachinteresse in einem positiveren Licht dargestellt haben und sich nicht getraut haben, etwaiges Nicht-Interesse kundzutun.

Drei Burschen äußern als Grund, am Deutschunterricht interessiert zu sein, dass sie ihre Lehrerin mögen oder sie eine gute Lehrerin haben. Laut Lin und Huang (2016: 149) sind es Attribute wie Zugänglichkeit, Enthusiasmus, Geduld und ein freundliches Wesen, die eine Lehrkraft mitbringen muss, um zur Steigerung des Interessensgrades ihrer Lernenden positiv beizutragen. Darüber hinaus nehmen fachliche Expertise und der Einsatz von didaktisch erprobten Unterrichtsmethoden ebenfalls einen beträchtlichen Stellenwert ein (vgl. ebda.). In der Interviewsituation wurde nicht nach den Ursachen gefragt, warum die Lehrerin gemocht wird oder wieso sie als eine gute Pädagogin eingestuft wird. Es war nicht möglich, bei diesem Punkt nachzuhaken, denn es befand sich, wie bereits erwähnt, jeweils eine der beiden Deutschlehrerinnen während der SchülerInneninterviews im Raum.

Dieselben zuvor angesprochenen drei Burschen sowie eine weitere Schülerin interessieren sich für Deutsch, weil sie lieber in der Gruppe lernen und es schätzen, sich zusammen mit FreundInnen die deutsche Sprache anzueignen. Dies wurde zum Beispiel

folgendermaßen verbalisiert: „Weil Frau XY gut Lehrerin ist und wir sind große Gruppe. Das ist schön. Ich mag Deutsch lernen mit Freunden (Interview 1, Schüler A, Zeile 4-5).“

Wie in Kapitel 3.2.2 dargelegt, beeinflussen Peers die Interessenskurve Gleichaltriger. Isaac, Sansone u. a. (1999: 239) konnten ihre Vermutung verifizieren, dass Lernende, die die Kollaboration mit anderen vorziehen und stark interpersonell orientiert sind, rascher und mit mehr Effizienz zum Leistungsziel gelangen, wenn eine Integration der Übungen und Aufgabenstellungen in einen sozialen Rahmen erfolgt.

Bezugnehmend auf die Interviewergebnisse beschreibt einer der Befragten, dass ein angemessener Schwierigkeitsgrad ausschlaggebend für sein Fachinteresse ist: „[...] und es ist nicht so schwer in Stunde (Schüler B, Zeile 4).“ Die Übungen und Aufgaben, die an die Lernenden gestellt werden, sollen idealerweise nicht zu leicht oder zu komplex sein, um eine kompetenzsteigernde Wirkung zu erzielen (vgl. Ryan und Deci 1993: 231). Es wird nicht immer einfach sein, einen idealen Schwierigkeitsgrad für diese Klasse zu finden, da im Vorgespräch mehrmals auf die heterogenen Sprachverhältnisse hingewiesen wurde.

Weitere Faktoren, die Interesse am Deutschunterricht signalisieren, waren: „Ich brauche Deutsch auch für später (Schüler B, Zeile 4-5).“ bzw., weil Freude am Lernen besteht und es sich um eine schöne Sprache handelt (vgl. Schülerin F, Zeile 6-9). Während der Adoleszenz entwickeln Jugendliche bestimmte Ziele, die zur Lösung verschiedener Lebensaufgaben wesentlich sind (vgl. Hofer 2010: 154). Der oben befragte Schüler könnte zum Beispiel gemeint haben, Deutsch „für später“ lernen zu wollen, um im Berufsleben gute Chancen vorzufinden.

Während eine Schülerin Wortschatzübungen als interessant empfindet (vgl. Schülerin C, Zeile 4-6), verbindet ein Lernender sein Fachinteresse mit der Obligation, Deutsch lernen zu müssen. In diesem Fall könnte es sein, dass eine Verwechslung der Modalverben „müssen“ und „wollen“ vorliegt (vgl. Schüler E, Zeile 2).

7.1.2 Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Musik

Beginnend mit der Kategorie Musik wurden die spezifischen Freizeitinteressen der Jugendlichen erhoben. Es herrscht kollektive Einigkeit darüber, gern und regelmäßig in der Freizeit Musik zu hören.

Popmusik in der Nationalsprache des Herkunftslandes erfreut sich großer Beliebtheit unter einigen BefragungsteilnehmerInnen: „Ich mag Pop, aber in Rumänisch. (Schülerin F, Zeile 32)“. Ihr fällt auf Nachfragen kein Lieblingssänger/keine Lieblingssängerin in dieser Sparte ein. Einer Schülerin ergeht es auch so, dass sie in der Interviewsituation den Interpreten/die Interpretin nicht benennen kann, wobei eine Erzählperson zwar den Namen ihres amerikanischen Lieblingssängers kennt, dieser aber trotz Rückfrage unverständlich bleibt. Eine andere evaluiert Popmusik und Folklore auf Englisch und Kroatisch als interessant (vgl. Schülerin D, Zeile 20-24), wiederum ein anderer bosnische und englische Popmusik, die er täglich konsumiert (vgl. Schüler A, Zeile 29-32). Auch serbischer Pop rangiert ganz oben auf der Beliebtheitsskala der ProbandInnen (vgl. Schülerin H, Zeile 21).

Eine Interviewte interessiert sich ausschließlich für Popmusik, wovon abgeleitet werden kann, dass andere Musikstile für sie kein Thema sind (vgl. Schülerin C, Zeile 36). Weitere SchülerInnenpräferenzen sind deutscher Rap mit einer Vorliebe für den Rapper Mero, ein breit gefächertes Interesse für mehrere Musikstile wie Hip-Hop, Rap und Popmusik sowie religiöse Musik, die vorwiegend zu Pfingsten gespielt wird.

Musik wird nicht nur allein oder zusammen mit FreundInnen konsumiert, sondern es wird auch gern selbst gesungen: „Ich mag singen. (...) Ich singe Folklore (Schülerin G, Zeile 27).“ Alle, mit Ausnahme eines Interviewten nutzen die Plattform YouTube (zB auf dem Handy), welche zum Lieblingsmedium der Jugendlichen zum Hören von Musik auserkoren wurde. An zweiter Stelle wird Spotify - ein digitaler Musikstreamingdienst - gelistet, der von den Jugendlichen zum Streamen von Musik verwendet wird. Einer von ihnen spricht sich für die Nutzung von Spotify aus, erklärt aber, den Dienst nicht täglich in Anspruch zu nehmen. Auf die Frage, wo dieser Schüler häufig Musik hört, wurden folgende Lokalitäten preisgegeben: „Zu Hause/ manchmal, wenn ich gehe in Bus oder Straßenbahn/ von YouTube (Schüler E, Zeile 46).“

Auch Krapp (1992b: 318) konnte erforschen, dass Jugendliche nicht immer die gleichen Musikstile gut finden, trotzdem aber vergleichbare Handlungen, die in Verbindung mit ihrer Musikbegeisterung stehen, ausüben: Im Falle der interviewten SchülerInnen hört die überwiegende Mehrheit Musik auf YouTube.

Insgesamt betrachtet können die Ergebnisse auf Jugendliche im Allgemeinen übertragen werden. Der kulturelle Hintergrund scheint keine entscheidende Auswirkung auf den Musikgeschmack zu haben: Es ist nicht ungewöhnlich, dass österreichische Jugendliche Popmusik, Rap, Hip-Hop, Volksmusik oder religiöse Musik hören. Mitunter sind

Jugendliche hierzulande Mitglieder der Blasmusik und der Jungschar oder sind aktive MinistrantInnen und haben dadurch ein Faible für volkstümliche Musik oder Kirchenlieder.

7.1.3 Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Moderne Technologien und Soziale Medien

Hier wird deutlich, dass Soziale Medien grundsätzlich ein angesagtes Thema unter Jugendlichen sind. Trotz mehrheitlichen Zuspruchs verbalisieren zwei SchülerInnen eine ablehnende Haltung gegenüber WhatsApp und anderen Social-Media Plattformen. Etwas mehr als die Hälfte hält sich gern auf Instagram auf, ebenso viele Nennungen gibt es, die regelmäßig den Social-Media Giganten Snapchat aufrufen. Vier der Befragten verbringen sowohl Zeit auf Instagram als auch auf Snapchat. Betrachtet man die Leitfadenterviews der aktuellen Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2019, ist Instagram den Jugendlichen zwar ein Begriff, sie ziehen aber WhatsApp vor, da sie am gegenwärtigen Diskurs der Clique teilhaben wollen (vgl. Leven und Utzmann 2019: 272ff). Die von mir interviewten SchülerInnen sind ebenfalls auf sozialen Online-Foren unterwegs, um sich mit ihren Peers auszutauschen, wie diese Meldung zeigt: „Ich habe Instagram und Snapchat und ich schreibe mit meine Freundin und Freund (Schüler A, Zeile 38).“

In Sozialen Netzwerken werden Videos konsumiert: „Ich schaue Videos – (...) so viel – ähm – schminken auf YouTube (Schülerin C, Zeile 38).“ Diese werden nicht nur passiv rezipiert, sondern auch selbst verschickt: „Ja, ich schicke Video – ahm – zu meine Freunden – ähm, oder – ähm – (...) von schminken (Schülerin C, Zeile 53-54).“ In diesem Kontext erzählt ein Junge, besonders gern Autovideos zu versenden (vgl. Schüler B, Zeile 55).

Nicht überraschend erfreuen sich das Ansehen und Posten von Bildern und Fotos großer Beliebtheit. Auch WhatsApp, ein „Instant-Messaging-Dienst“ am Smartphone, wird für diese Funktionen genutzt, wenngleich dieser nur von einem Schüler als beliebteste Anwendung erwähnt wird (vgl. Schüler E, Zeile 57). Zum Unterschied zur Shell Jugendstudie, bei der alle ProbandInnen über WhatsApp kommunizieren (vgl. Leven und Utzmann 2019: 272), ist es verwunderlich, dass diese App bei den SchülerInnen der Deutschförderklasse nur von einer Person angesprochen wird.

Weiters befindet sich die Messenger-App unter den Aufzählungen (vgl. Schüler C, Zeile 59), welche vordergründig dazu dient, Facebook-Nachrichten mit dem Handy zu lesen.

Nur ein Jugendlicher deklariert, gern mit seinen Eltern zu telefonieren (vgl. Schüler A, Zeile 40), ansonsten scheint das Telefonieren einen geringeren Stellenwert im Gegensatz zum Schreiben von Nachrichten zu spielen. Auf konkretes Nachfragen ist es lediglich eine Schülerin, die auf Facebook surft, jedoch dort keine Nachrichten verfasst. Daraus kann abgeleitet werden, dass Facebook bei den interviewten Jugendlichen nur mehr eine sehr nebensächliche Rolle einnimmt (vgl. Schülerin D, Zeile 32). Der Rücklauf an FacebooknutzerInnen wird gleichermaßen durch die vorliegenden Daten der Shell Jugendstudie bestätigt (vgl. Leven und Utzmann 2019: 282f).

Fünf der InterviewteilnehmerInnen lassen sich entweder allein oder im Kreise ihrer Peers von Smartphone, Computer oder Playstation durch Spiele unterhalten: „Ich mag alle Spiele, aber meine beste Spiel ist ‚Fortnite‘. Wir spielen ‚Fortnite‘ (Schüler B, Zeile 46).“ Das Computerspiel ‚Fortnite‘ scheint ausschlaggebend für den Gaming-Boom unter den zwölf bis vierzehnjährigen Burschen zu sein, wie der Shell Jugendstudie entnommen werden kann (vgl. Wolfert und Leven 2019: 216f). Ein anderer Junge benennt ‚Agario‘ als sein Lieblingsspiel am Computer. Für ihn ist einerseits das Spielen und andererseits die Arbeit am Computer für schulische Zwecke interessant (vgl. Schüler E, Zeile 51-53). Dann wiederum kann sich ein Schüler nicht für ein bestimmtes Spiel entscheiden. Er hat viele zur Auswahl, die sich alle um ein spezifisches Thema drehen (vgl. Schüler J, Zeile 12-15). Ein Mädchen teilt mit, keinen Computer zu besitzen und befriedigt daher am Smartphone ihr Interesse an Spielen (vgl. Schülerin G, Zeile 42).

Diese Resultate zusammenfassend kann meine Annahme eines stark vorhandenen Interesses an Sozialen Netzwerken und Smartphones größtenteils verifiziert werden. Es ist erwiesen, dass die Nützlichkeit dieser virtuellen Technologien und das damit verbundene Angebot an flexiblen und aktiven Lernorten das situationale Interesse der Lernenden erhöht (vgl. Sun, Siklander u. a. 2018: 70f). Zusätzliche Informationen, die dazu anleiten, digitalen Medien im Deutsch- und Fachunterricht vermehrt Beachtung zu schenken, sind Kapitel 2.6.2 zu entnehmen.

7.1.4 Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Sportliche Aktivitäten

Erstaunlicherweise treiben alle neun GesprächspartnerInnen Sport, auch wenn einer davon eigentlich eine Aversion dagegen hegt. Dieser und noch eine andere stufen Schwimmen wahrscheinlich nicht als Sportart ein. Gerade im Frühsommer wird Baden

am See oder im Schwimmbad der Umgebung bei drei SchülerInnen als willkommene Abwechslung gesehen, vor allem auch, um der Hitze zu trotzen.

Bei derselben Anzahl an Teenagern, nämlich drei, hat Fußball eine hohe Bedeutung, was ihre Freizeitinteressen anbelangt. Einer von ihnen spricht besonders ausführlich über seine Fußballleidenschaft, hat aber keine Erklärung parat, warum dies so ist: „Keine Ahnung, aber ich mag Fußball (Schüler E, Zeile 10).“ Auf die Bitte um nähere Erklärung, wurde Spaß als Hauptursache angegeben (vgl. Schüler E, Zeile 12), wobei derselbe Grund ebenfalls von einer Zwölfjährigen artikuliert wird, die im Outdoorbereich mit Mädchen und Burschen ihrem Hobby frönt (vgl. Schülerin H, Zeile 8-12).

Ersterer, der sich schon seit fünf Jahren auf dem Fußballplatz tummelt, teilt mit, die bereits erzielten Tore nicht zu zählen, kann sich allerdings an einen entscheidenden Treffer erinnern, den er für seine Mannschaft geschossen hat. Er betont, in seiner Heimat noch häufiger den Fußballplatz frequentiert zu haben (vgl. Schüler E, Zeile 11-15). Er ist mit FreundInnen aus der Schule, der Nachbarschaft und in einem Klub aktiv, mit dem er dreimal pro Woche seine Fertigkeiten trainiert: „Ich bin mit zwei Gruppe. Ich spiele mit U15 und U14. Mein normal Gruppe ist U14 (Schüler E, Zeile 31-34).“ Einer mag Sport, obwohl er sich nicht als kompetenter Fußballspieler einschätzt. Er gibt zu Protokoll, manchmal gern am Turnunterricht teilzunehmen (vgl. Schüler B, Zeile 60-63).

Außer Fußball liegt Ballsport bei den Jugendlichen hoch im Kurs: Drei Mädchen interessieren sich für Volleyball, von denen eine ihr Hobby in ihrem Herkunftsland im privaten Umfeld praktiziert hat, derzeit aber keine aktive Spielerin ist (vgl. Schülerin C, Zeile 22-32). Die zweite übt ihr Hobby aktuell sogar drei- bis viermal pro Woche mit ihrer Cousine oder SchulfreundInnen aus. Wie die Burschen vorher kann sie nicht spezifizieren, warum sie diese Vorliebe für Volleyball hat (vgl. Schülerin G, Zeile 15-20). Hier könnte man im Deutschunterricht ansetzen und mit den SchülerInnen Wortschatzübungen durchführen, damit sie sich differenzierter ausdrücken lernen, weswegen sie sich für eine Aktivität interessieren.

Die dritte hat das Training, das sie mit ihrer Schwester in Österreich besucht hat, derzeit auf Eis gelegt (vgl. Schülerin H, Zeile 31-35). Auffallend ist, dass zwei SchülerInnen von einer intensiveren Pflege ihrer Freizeitaktivitäten in ihrer Heimat berichten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass man erst im neuen Land Fuß fassen und sich orientieren muss. Zudem hat man eventuell noch keine Gleichgesinnten gefunden, die das eigene

Interesse teilen. SchülerInneninteressen können sich aber auch dynamisch verändern (vgl. Walkington und Bernacki 2014: 166).

Weitere Auflistungen in Bezug auf Sport betreffen:

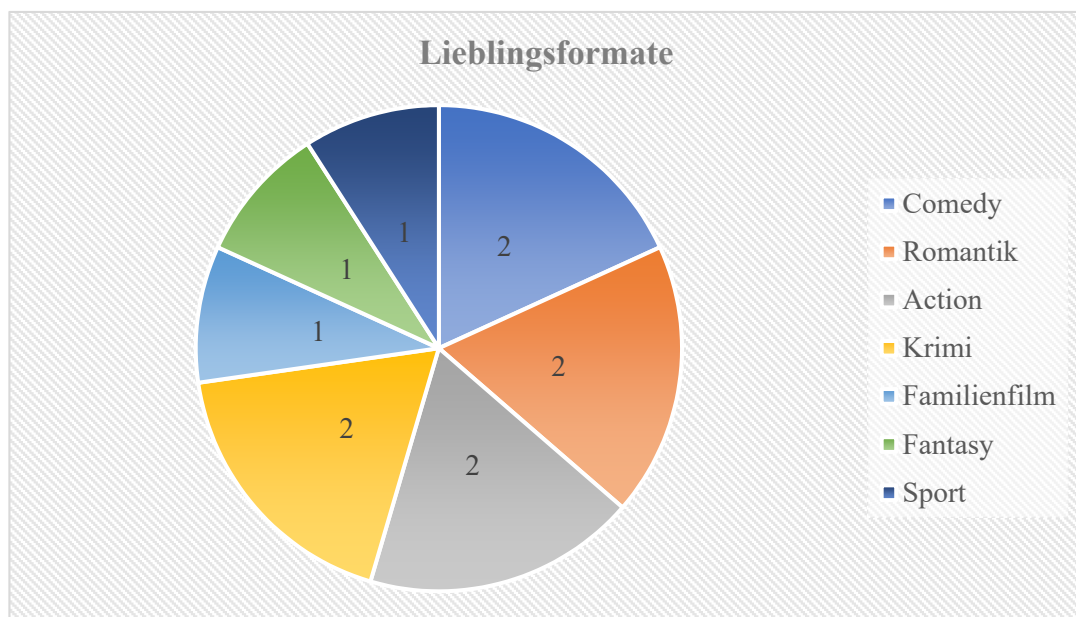
- Handball (professioneller Unterricht in Rumänien sowie in Österreich)
- Basketball (wird ein- bis zweimal wöchentlich gespielt)
- Street Dance (Kursbesuch mit der Freundin zweimal pro Woche)
- Laufen

Die ungebremsste Sportbegeisterung der Jugendlichen der Deutschförderklasse kann durch die 18. Shell Jugendstudie nicht bestätigt werden. Nur ein gutes Viertel der Erzählpersonen reiht Sport unter die führenden Freizeitbeschäftigungen ein. Sportliche Aktivitäten wie Fußball spielen oder Rad fahren haben allgemein an Stellenwert eingebüßt (vgl. Wolfert und Leven 2019: 217).

7.1.5 Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Filme

Filme sehen und fernsehen sind bei fast allen Jugendlichen im Trend, nämlich bei acht von neun. Filme und Serien werden über verschiedene Kanäle konsumiert: Zwei SchülerInnen besitzen einen Netflix-Zugang, sowie Computer (ebenfalls zwei Nennungen), Handy (eine Nennung) bzw. Streaming-Portale, von denen Filme heruntergeladen werden können (eine Nennung), und letztendlich gibt es den Fernseher als Ort, vor dem sich die Familie versammelt (eine Nennung). Das Konsumieren von Filmen und Serien auf dem Bildschirm schließt oft eine soziale Komponente mit ein, im Falle der Interviewten ist es die Schwester (vgl. Schülerin H, Zeile 37-39). Zwei Schüler besuchen das Kino als bevorzugten Medienort, einer hält sich dort sogar jedes Wochenende auf (vgl. Schüler A, Zeile 44).

Nachstehende Grafik verrät, welche Filmgenres Zuspruch von der Zielgruppe erhalten:



Grafik 3: Lieblingsformate (Grafik: Cornelia Dorfbauer)

Wie man hier ablesen kann, verteilen sich die Neigungen auf unterschiedliche Formate, d. h. man kann nicht von einer kollektiven Präferenz sprechen. Nur ein Schüler detailliert seinen Filmgeschmack: „Ich mag Action – so – Avengers Endgame/Fast and Furious auch (Schüler B, Zeile 66).“

Anlässlich einer Klassenzeitung, die zum Beispiel am Elternabend vorgestellt wird, könnten die persönlichen Filmerfahrungen der Lernenden in Form von Rezensionen in das Projekt einfließen. Folgende Punkte sollen in der Verschriftlichung der Filmbesprechungen berücksichtigt werden: Filmtitel, DarstellerInnen, Lieblingsfigur, Plot, Bewertung, Ort und Zeit der Handlung. Dieser Vorschlag basiert auf dem theoretischen Konzept von Nolen (2007: 258f), welches eigene Schreiberzeugnisse bevorzugt, die vor Eltern und Peers präsentiert werden, gegenüber vom eigenen Leben losgelösten, obligatorischen Schreibaufgaben.

7.1.6 Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Mode

In der Kategorie „Mode“ bewahrheitet sich das stereotype Denken zum Teil: Für die Hälfte der Burschen stellt Mode kein vordergründiges Interessensgebiet dar. Ein Schüler erzählt, zumindest ein wenig daran interessiert zu sein im Kontrast zu den Mädchen, die geschlossen für diese Alltagsthematik schwärmen. Eine Schülerin findet besonderen Gefallen an Sportkleidung und am Schminken. Das Interesse an Mode verbindet sich mit einer Lieblingsbeschäftigung der SchülerInnen, dem Shoppen und Bummeln, unter

anderem im urbanen Gebiet, was gehäuft in Gesellschaft mit Altersgenossen betrieben wird. Eine Schülerin betont lachend, liebend gern Konversationen über Modetrends und -stile zu führen (vgl. Schülerin F, Zeile 55-58).

7.1.7 Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Technik

Hier zeigt sich ein bunt gemischtes Bild an Technik-InteressentInnen und Nicht-InteressentInnen: Vier SchülerInnen, davon drei Mädchen, mögen es nicht, sich mit technisch behafteten Sachthemen zu beschäftigen. Dem eher weniger vorhandenen Interesse der Mädchen an Technik sollte aber zum frühestmöglichen Zeitpunkt aktiv und intensiv entgegengewirkt werden.

Krapp (1992a: 750f) zufolge kann, wie bereits erwähnt, Interesse situativ in der Unterrichtsstunde geweckt oder gesteigert werden. Pädagogische Kniffe und Maßnahmen zur Erhöhung des situationalen Interesses wurden im Detail unter 2.6, 2.6.1 und 2.6.2 dargelegt. Im Fachunterricht soll die Nützlichkeit von Technik in diversen Feldern unterstrichen werden, z.B. Methoden zur Aufbereitung des Wassers in Entwicklungsländern oder Pflegeroboter, die dem Menschen ähneln, in der Medizintechnik. Technik ist notwendig, um seinen Lebensraum gestalten zu können (vgl. Oerke und Eigenstetter 2018: 3ff). Mädchen sind daran jedoch nicht gänzlich desinteressiert: Eine setzt sich eigenständig mit Erfindungen in Büchern auseinander (vgl. Schülerin G, Zeile 68), die zweite berichtet, Interesse für Computer und technische Sachthemen aufzubringen, die in der Schule behandelt werden (vgl. Schülerin F, Zeile 67).

Ein Schüler präsentiert sich sehr technikaffin: „Ja, ich mag auch Technik. Wann wir machen Technik in Werken, ich mag werken machen so viel. (Schüler B, Zeile 77)“ Er spricht mit Stolz über ein Haus, das er selbst aus Holz gefertigt hat und einen Schlüsselanhänger in Form eines Elefanten, der im Werkunterricht produziert wurde (vgl. Schüler B, Zeile 78-84). Er hat auch eine große Liebe zu Autos, insbesondere zu Sportautos und den Marken Nissan und BMW, die er mit seinem Vater bei einem Händler besichtigt:

„Wann ist meine Vater zu Hause, wir gehen gern immer in [AUTOHAUS] in [ORT]. Wir möchten diese Woche gehen in [ORT]. Da sind viele Auto diese Woche. Aber wir gehen nicht, weil meine Vater weiß nicht. [...] Und meine

Bruder, wir verstehen sehr spät und wir gehen nicht. Wir möchten so viel gern gehen (Schüler B, Zeile 13-18).“

Zur Komplettierung des Interessensstands in technischen Belangen gilt es noch auf einen Jungen zu verweisen, der durchaus wissbegierig ist, was Roboter betrifft, und sich mit Rädern beschäftigt, die er im Schadensfall selbsttätig reparieren kann (vgl. Schüler E, Zeile 78-81).

7.1.8 Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Tiere

Darüber herrscht ausnahmslos Einigkeit unter den Jugendlichen: Sie sind tierlieb. Mit anderen Worten sind für viele unter ihnen Haustiere emotional positiv besetzt. Bei sechs SchülerInnen führen Hunde und Katzen mit gleich vielen Auflistungen die Hitliste an: „Ja, Katzen, Hunde. Ich habe keine, aber ich mag. Ich möchte beide, Katze und Hund. (Schüler J, Zeile 58).“ Auf Hasen und Löwen entfällt je eine Stimme. Angst eines Elternteiles und allergische Reaktionen können es verhindern, den Wunsch, ein Haustier im Eigenheim zu halten, zu verwirklichen:

„In Mazedonien ich hab zwei Hund und eine Katze. Aber und meine Papa und Mama/ sie möchten nicht in Haus. Meine Mama ist Angst. Aber ich mag so viel. Ich sag meiner Mama und Papa, ich hab keine Tiere. [...] Aber ich hab Mazedonien Tiere mit meine Freund. Ja, zwei Hund und eine Katze und eine langsame Tiere. (Schüler B, Zeile 93-101).“

Im Gesprächsverlauf konnte eruiert werden, dass der Schüler mit dem „langsamen Tier“ eine Schildkröte gemeint hat. Inhaltlich dazu passend ist eine zusätzliche SchülerInnenmeldung: „Nein, mein Papa ist Allergie. [...] Wir werden einen Kater gehabt. Weil mein Vater war nicht da/ nur ich, mein Bruder und meine Mutter. Und dann wir haben eine Katze (Schüler E, Zeile 85-92).“

Drei Jugendliche geben wieder, in ihrem Herkunftsland Haustiere gepflegt, in Österreich aber noch keins angeschafft zu haben. „Ich habe einen Hund. Aber nicht da. [...] Ich habe Ball gespielt. Ich werfe einen Ball und er läuft. (Schülerin G, Zeile 70-72)“, so eine Befragte. Platzbeschränkungen, wie das Nicht-Vorhandensein eines Gartens oder der Todesfall eines Tieres, sind eine Begründung für diesen Sachverhalt. Eine Schülerin musste sogar drei Hunde und eine Katze in ihrer Heimat zurücklassen, mit denen sie dort regelmäßig Spaziergänge unternommen und gespielt hat (vgl. Schülerin H, Zeile 59-63), bei einer anderen wurde von einem Transport ihrer zwölf Fische von Rumänien nach

Österreich abgesehen (vgl. Schülerin F, Zeile 73). Drei Interviewte möchten ihren Traum realisieren, künftig einen Hund, eine Katze oder einen Hasen zu besitzen.

Geschichten, die inhaltlich Tiere und im Speziellen Haustiere (Hunde und Katzen) aufgreifen, sind für den Leseunterricht der Zielgruppe empfehlenswert. So wird es den Lernenden erleichtert, Lesetexte in ihrer Tiefe zu verstehen und zentrale Botschaften zu elaborieren (vgl. Schiefele 1999: 269; vgl. Schiefele und Naceur 2005: 157).

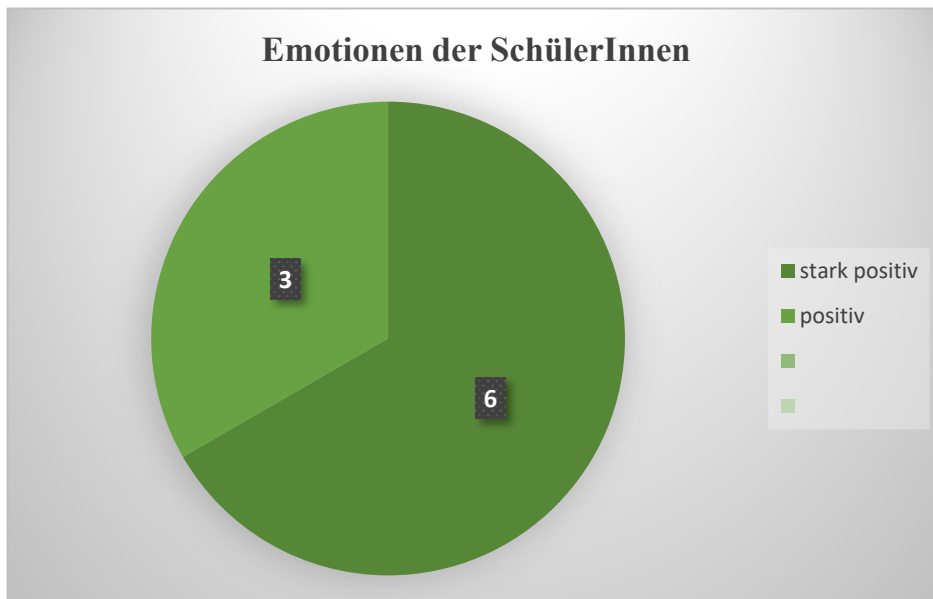
7.1.9 Kategorie: Spezifische Freizeitinteressen: Sonstige Freizeitaktivitäten

Von den Jugendlichen wurden Freizeitinteressen benannt, die keine der existierenden Kategorien zugeordnet werden können:

- Raus gehen mit FreundInnen, Spielen im Park, Spaziergänge in der Stadt
- Gespräche mit FreundInnen
- Eis essen, Aufsuchen eines Fast-Food Lokals (zB McDonald's)
- Gesellschaftsspiele wie Rummikub und Wehrwolf
- Fahrrad fahren, Roller fahren mit FreundInnen am Wochenende
- Den kleinen Bruder babysitten
- Schöne Momente einer Freundschaft bildlich festhalten und daraus eine Präsentation gestalten

7.1.10 Kategorie: Liebstes Freizeitinteresse und damit einhergehende Affekte

Auf einer Skala von fünf farblich divergierenden Smileys (siehe SchülerInnenleitfaden) sollten jene Farbe und jener Gesichtsausdruck selektiert werden, die/der am ehesten mit der Ausübung des Lieblingsfreizeitinteresses assoziiert wird. Ohne Ausnahme werden die Interessenshandlungen der Schülerinnen von positiven Emotionen begleitet, die bei sechs unter ihnen mit großer Intensität ausgeprägt sind:



Grafik 4: Emotionen der SchülerInnen (Grafik: Cornelia Dorfbauer)

Diese Gefühlserfahrung der SchülerInnen schließt mit ein, sich in einem Zustand der An- und Aufregung zu befinden und Faszination und Genuss während der Aktivität zu verspüren (vgl. Hunter und Csikszentmihalyi 2003: 29).

7.1.11 Kategorie: Interesse am Deutschunterricht: Lesen

Knapp die Hälfte der Elf- bis Fünfzehnjährigen mit einem Anteil von drei Mädchen entpuppt sich als leseinteressiert: „Ich habe in Bosnisch so viel Buch. Ich lese nicht jedes Tag, aber in einer Woche ein Tag. (vgl. Schüler A, Zeile 54-55).“

Eine Elfjährige beschreibt attraktiven Lesestoff folgendermaßen: Geschichten und Bücher auf Rumänisch, die von Tieren oder dem Verheiratetsein handeln (vgl. Schülerin G, Zeile 59-64). Vergleichsweise greift eine Jugendliche zu Graphic Novels auf Bosnisch (vgl. Schülerin C, Zeile 71-78). Ein Schüler räumt ein, in seinem Heimatland gelegentlich in seiner Muttersprache Französisch Liebes-, Detektivgeschichten und Comic-Hefte wie „Micky Maus“ gelesen zu haben. Er erinnert sich an eine Unterrichtssituation in seiner

Heimat, in der er einen Text vor vielen Personen präsentiert hat, den er zuvor als Hausaufgabe lesen musste (Schüler E, Zeile 65-77).

Ergänzend zu den schon aufgelisteten Lesestoffen, zählen zu den beliebtesten: Bücher über Blumen, Familie und Freunde, Fantasiegeschichten, Texte über Berufe, Oliver Twist in englischer Sprache, Sachtexte über Wien, Salzburg und Mozart, Zeitschriften, die Modetrends, Schminktipp, etc. enthalten und Automagazine. Bei den Themenkreisen Tiere, Liebe und Freundschaft liegen Mehrfachnennungen vor.

Raschere Reaktionszeiten bei interessantem Lesematerial in der zweiten Hälfte der Lektüre (Verweis auf Kapitel 4.2, vgl. Hidi 2001: 201; vgl. Mc Daniel, Waddill u. a. 2000: 494ff) sollen dazu veranlassen, die soeben erhobenen Lesewünsche der Lernenden in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen.

Laut Interviewauswertung sind vier Jugendliche tendenziell als „Lesemuffel“ klassifizierbar. Hier ist das Geschlechterverhältnis ausgewogen, im Kontrast zur Shell Jugendstudie, bei der ein höherer Prozentanteil an männlichen Nicht-Lesern berechnet wurde. Der Wert von insgesamt vier Nicht-LeserInnen liegt unter jenem der 18. Shell Jugendstudie, aus der lediglich 21 % lesende Jugendliche hervorgegangen sind (vgl. Wolfert und Leven 2019: 217). Die SchülerInnen der Deutschförderklasse lassen sich aber durchaus im Unterricht von einer interessanten Lektüre verführen. Als solche werden zB die gemeinsam erarbeitete Geschichte mit einer Katze in Afrika betrachtet oder jene, die sich um eine Katze und ein böses Tier dreht. Zusammenfassend gibt es nur einen Schüler, der leseabstinent ist, was die deutsche Sprache anbelangt, diesem jedoch gefällt Oliver Twist auf Englisch (vgl. Schüler J, Zeile 63-68). Einer Schülerin ist ein uninteressanter Text aus dem Deutschunterricht im Gedächtnis geblieben, und zwar jener über eine Leiter, die sich in einem Park befindet (Schülerin G, Zeile 101-105). Aufgrund noch nicht so weit fortgeschrittener Sprachkenntnisse wird die untersuchte Klasse mit Geschichten auf die Lektüre ihres ersten Buches vorbereitet.

7.1.12 Kategorie: Interesse am Schreiben und an Themenschwerpunkten

Ein Drittel der Jugendlichen nimmt eine Abwehrhaltung ein, wenn es darum geht, im Deutschunterricht längere Texte zu verfassen. Ein Junge produziert zwar im Prinzip gern Schriftstücke, die jedoch eine überschaubare Länge haben müssen (vgl. Schüler A, Zeile 78). Dieser Grundsatz trifft nicht auf eine Vierzehnjährige zu, die vorwiegend über sich selbst schreibt und Stellen aus Büchern zitiert: „Ähm, ich mag SO VIEL schreiben. [...]“

Ich schreibe Sätze auf von Buch, weil ich mag das/ Lieblingssätze im Buch (Schülerin C, Zeile 100; Zeile 114).“ Zwei weitere finden Gefallen daran, etwas schriftlich festzuhalten: Die eine notiert vor allem Gedanken über ihre Freundin, die andere bringt neu gelernte Vokabeln zu Papier. Zwei Teenager enthalten sich der Stimme und kommentieren nicht, ob Schreiben von ihnen als freudvoller Prozess erfahren wird.

Ermittelt wurden außerdem Themenfelder, die im Deutschunterricht auf Anklang stoßen:

- Grammatik mit Ausnahme von Artikeln
- Nomen, Adjektive und Pluralbildung
- Konjugation von Verben, Präteritum, Perfekt und Futur
- Geografische Sachverhalte: Länderkunde, zB über die Schweiz
- Kleidung, Wetter, Jahreszeiten, Schule in anderen Ländern
- Freunde beschreiben

Im Gegenzug dazu verraten folgende Kommentare Abneigung und Desinteresse: „Ich mag nicht so viel Englisch, weil ich kann nicht gut Deutsch (Schüler B, Zeile 116).“; „Sollen, dürfen – mag ich nicht (Schüler B, Zeile 120). “; „Ich mag nicht (...) Präsens und – diese – (...) stark Verben, ähm (Schülerin C, Zeile 109).“ Darüber hinaus sind der umfassende Wortschatz, der hohe Schwierigkeitsgrad der deutschen Sprache, Informationen zur Küche und zum Kochen negativ besetzt. Ein Schüler lehnt es ab, über die politische Situation in Italien, das dortige Schulsystem zu sprechen oder sonstige Fakten über sein Herkunftsland zu berichten (vgl. Schüler J, Zeile 78-82).

7.2 Auswertung der Lehrerinneninterviews

Anschließend an die Datenauswertung der SchülerInnen gilt es, das Augenmerk auf die Schilderungen der beiden Sprachlehrerinnen zu lenken.

7.2.1 Kategorie: Kenntnis der SchülerInnen(freizeit)interessen

Interessensbasierter Unterricht ist nur dann funktionsfähig, wenn den Klassenlehrerinnen die Interessen ihrer Schüler bekannt sind. Die Rollen wurden vertauscht und es wurde überprüft, ob SchülerInneninteressen und Lehrerinnenaussagen dazu zumindest annähernd deckungsgleich sind.

Dazu eine Stellungnahme von Lehrperson A (Zeile 3-15):

„Hmm, ich weiß sehr viele individuelle Interessen. Also, ich hab mir (...) am Anfang vom Schuljahr sehr viel Zeit genommen, dass wir ganz auf eigene – also – auf die Kinder/ auf die persönlichen Interessen von den Kindern eingehen. [...] Das ist eine sehr heterogene Klasse, also dass wir wirklich Zehn- bis Fünfzehnjährige drinnen haben, die alle total unterschiedliche Interessen haben: Von Fußball spielen (Mädchen) bis zum Kochen (Jungen) sind alle Clichés und Nicht-Clichés vertreten. Es gibt zwei, drei Kinder, die total die Lesekinder sind. Aber sehr wenig, [...] tendenziell eher [...] Soziale Medien, Computerspiele, – ahm – und Sport.“

Ihren Schätzungen zufolge sind es bis zu über 90 % der Jugendlichen aus der Klasse, die musikbegeistert sind. Auf der einen Seite wird Musik über die neuen Medien wie YouTube bezogen, auf der anderen Seite wird Volksmusik der eigenen Kultur mit den Eltern im Radio gehört (vgl. Lehrperson A, Zeile 16-22).

Die zweite Pädagogin, die in derselben Klasse zumeist die AnfängerInnen unterrichtet, hat ein anderes Bild von ihren SchülerInnen gewonnen:

„Fußball/aus. [...] [D]as Interesse ist Fußball und sonst haben sie keine. [...] Die ganze Klasse schaut gern ins Handy. [...] Und ja, dann haben wir einen drinnen/ der interessiert sich für Autos. [...] Die kleinen Mädels, die ich habe, die tun in der Stunde gern zeichnen. Aber wenn wir reden über das, was sie gern tun, darf die eine nichts tun und die andere, (...) die andere darf auch nichts tun (Lehrperson B, Zeile 4-22).“

Lehrperson A (Zeile 24-25) konnte beobachten, dass Freundschaften und private Kontakte mit den Peers eine Sonderstellung im Leben ihrer SchülerInnen einnehmen. Lehrperson B (Zeile 25) sieht die Eltern, die jegliche Treffen verbieten, als Hindernis, sodass der Wunsch ihrer Kinder, Freunde treffen zu wollen, nicht realisiert werden kann.

Interesse an Bewegung ist etwas, was diese Klasse auszeichnet: „Zwei, drei Mädchen spielen Volleyball. Schwimmen und Eis laufen ist total beliebt in der Schule und - ahm - sie treffen sich privat zum Schwimmen auch/ nämlich bei denen rundherum (Lehrperson A, Zeile 29-31).“

Dies sieht Lehrperson B (Zeile 32-35) konträr, die ihren Eindruck verallgemeinernd darstellt:

„Nein, sie machen sicher keinen anderen Ballsport. Sie machen/ die Buben alle Fußball. Und Sportarten haben sie sonst keine. Sie gehen jetzt im Sommer ins Schwimmbad. Ah, die Buben tun gern Computer spielen. Sie spielen diese Schießspiele, also das kann ich Ihnen nicht erzählen, was genau/ Ich merke mir das nicht.“

Zum Fernsehkonsum ist Lehrperson A (vgl. Zeile 33-35) aufgefallen, dass aus finanziellen Gründen nur zwei Kinder in der Klasse einen Netflixzugang besitzen. Deshalb haben sich kürzere Spots auf YouTube durchgesetzt, vergleichsweise werden Filme in Spielfilmlänge selten gesehen (vgl. ebda.). Lehrperson B (vgl. Zeile 39-40) vermutet, dass sich nicht in allen Haushalten, in denen die SchülerInnen leben, ein Fernsehgerät befindet. Wenn eins verfügbar ist, dürfen diese nicht selbst das Fernsehprogramm wählen, da die Eltern dieses bestimmen würden. Deswegen ist Fernsehen kein vordergründiges Thema bei den SchülerInnen (vgl. ebda.). Wenngleich die wahrgenommene einschränkende Kraft, die von den Eltern ausgeht, hier pauschal formuliert wird, sei an dieser Stelle anzumerken, dass Eltern für den Aufbau eines stabilen persönlichen Interesses gebraucht werden, indem sie ihren Nachwuchs mit dem erforderlichen Equipment ausstatten und bei Sportveranstaltungen und Trainingseinheiten präsent sind und mitfiebern (vgl. Levy 2010: 319ff). Dafür fehlen leider manchmal die monetären Mittel (vgl. Lehrperson A, Zeile 33-34).

Mode wird von der Lehrkraft thematisiert, doch von sich aus würden die SchülerInnen nicht darauf zu sprechen kommen, wie sie sich gern kleiden (Lehrperson B, Zeile 43-45). Lehrperson A (Zeile 38-40) bemerkt ein verstärktes Modeinteresse bei den jüngeren Mädchen, welches bei den älteren abnimmt. Diese schwärmen eher für Popstars oder verabreden sich zum Essen (vgl. ebda.).

Technik ist für Burschen und Mädchen gleichermaßen ansprechend. Bei bekannten Innovationen, Neuen Technologien und Robotik sind die Lernenden wahrlich aufgeblüht. Im Speziellen liegt die Funktionsweise von Robotern und Androiden den Lernenden am Herzen (Lehrperson A, Zeile 42-50). Diese Einschätzung kann Lehrperson B (Zeile 54-56) nicht bestätigen: Lediglich ein Junge habe ein Faible für Autos, der Rest sei an technischen Errungenschaften und Abläufen nicht interessiert.

Beinahe alle Kinder waren in der glücklichen Situation, ein Tier in ihrer Heimat gehalten zu haben, was für sie mit positiven Emotionen einhergeht (vgl. Lehrperson A, Zeile 52-53). Ergänzend erwähnt Lehrperson B (Zeile 58-63) zwei SchülerInnen, die in Österreich für einen Hund oder eine Katze sorgen möchten, unterstreicht aber, dass Tierhaltung in den Herkunftsländern der Kinder nicht mit jener in Österreich vergleichbar ist.

Es ist auffallend, dass in den Antworten von Lehrperson B an manchen Stellen Wir-Nicht-Wir-Konstruktionen mitschwingen, wenn SchülerInneninteressen abgefragt werden. Lehrperson A weiß über die Interessen ihrer Lernenden Bescheid, während man bei Unklarheiten bezüglich ihrer Präferenzen mittels eines Online-Tools diese herausfiltern kann, die dann für die Vorbereitung von personalisierten Arbeitsaufträgen zu einem Interessensprofil subsumiert werden (vgl. Ely, Ainley u. a. 2012: 6ff; siehe MINE-Projekt, Kapitel 2.5).

7.2.2 Kategorie: Kenntnis der schulbezogenen Interessen

Hinsichtlich Lesen wirken alltagssprachliche Texte aus der Ich-Perspektive einladend auf die Lernenden, die über längere Passagen direkte Reden in Dialogform eingebaut haben (vgl. Lehrperson A, Zeile 113-118). Lehrperson A (vgl. ebda.) ist etwas verwundert, dass Sachtexte zur Erfindung der Uhr, zur Entwicklung des Automobils oder zu anderen Innovationen bei Jungen sehr gut angenommen werden.

Kontrastiv tendiert Lehrperson B (Zeile 48-52; Zeile 128-129) zur Generalisierung:

„Die Buben lesen alle sicherlich nicht. Und die Dirndl lesen ganz sicher nicht auf Deutsch, weil sie das nicht können. Ich habe auch nicht das Gefühl, dass sie sehr viel gelesen haben früher bei ihnen zu Hause. Sie kennen sich gut bei Märchen aus. Das dürfte ihnen vorgelesen worden sein. Aber sonst/ nein, weiß ich nichts. Das kann sein, dass sie dort – eh – was lesen. Aber das, was wir lesen, das haben sie nicht gelesen. [...] Also, sie kennen auch unsere Märchen, also auch die ich kenne.“

Die SchülerInnen verfügen über einen begrenzten Wortschatz und deshalb sei es schwierig, sich in differenzierter Art und Weise über das Literaturinteresse der SchülerInnen zu unterhalten. Das Literaturangebot wird daher von der Sprachlehrerin unterbreitet, das oft von den AutorInnen Lindgren oder Kästner stammt. In Gesprächen kommt es mitunter vor, dass SchülerInnen sich an vertraute literarische Figuren erinnern, wie das zum Beispiel bei Pippi Langstrumpf der Fall war. Da über Cartoons gern

gesprochen wird und diese den Lernenden ein Begriff sind, wird anhand dieser indirekte Rede geübt (vgl. Lehrperson B, Zeile 73-78; Zeile 125-128).

Schon die Jüngeren machen sich Gedanken über Berufe, ihre Zukunft sowie andere Fragestellungen, die unmittelbar damit zusammenhängen: „Wie wird sich meine Familie künftig zusammensetzen?“, „Werde ich mich für Kinder entscheiden?“ Haus bauen und Wohnen gehören zu den liebsten Themen der Lernenden, ebenfalls Liebe und Beziehungen, wobei sich alles um das Heiraten dreht, was sogar für das männliche Geschlecht spannend ist (Lehrperson A, Zeile 71-75). Der Auffassung, dass „Wohnen“ die Lernenden anspricht, ist auch Lehrperson B (Zeile 114-119), die noch Ergänzungen vornimmt:

„Wohnen ist ihr schönstes Thema, weil sie können über ihre Häuser berichten und ihre Zimmer und: „Wie wohnen sie da?“, „Wie hätten sie es gern?“ Also, Wohnen ist ein Thema, das sie unheimlich beflügelt. Da können sie auch ganz schön viel Wörter. Sie reden gern über Auto und Verkehr, weil sie unheimlich gern erzählen, dass sie bei ihnen daheim Auto fahren dürfen und, und das beflügelt sie auch. Man muss sie einfach reden lassen.“

Geografie mit Lernsequenzen über die Berge und Flüsse ihrer Herkunftsländer, die mit unbekannten Information gespickt sind, gefällt den SchülerInnen. Gemeinsamkeiten, wie die Einteilung in Bundesländer sind verbindende Elemente, die es in Österreich und in ihrer Heimat gibt (vgl. Lehrperson B, Zeile 106-110).

Essensvorlieben, Modegeschmack, Klima- und Wetterangaben im Geburtsland, etc. fallen für Lehrperson B (Zeile 95-97) nicht unter Interessen: „Das hat nichts mit ihren Hobbys zu tun, weil das ist nicht ihr Interesse in ihrem Leben, was sie gern essen. Aber es ist ihr Interesse mir mitzuteilen, der Klasse mitzuteilen, dass ich über mich etwas sage.“ Unter dem Blickwinkel des Kompetenzerlebens und der sozialen Eingebundenheit ist es argumentierbar, einen Anknüpfungspunkt zum Interessebegriff zu finden (vgl. Deci und Ryan 2000a: 68ff; vgl. Krapp 2005: 386). Wenn SchülerInnen ihre Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken können, ist dies als Zeichen ihrer Kompetenz zu deuten, dies schon in deutscher Sprache bewerkstelligen zu können, und es erleichtert die soziale Eingebundenheit in eine Gemeinschaft, wenn sie mit ihren KameradInnen erfolgreich kommunizieren können.

7.2.3 Kategorie: Nicht-Interesse für einzelne Stoffgebiete, fehlendes Schulinteresse

Dazu fällt Lehrperson A (Zeile 79-82) ein, dass das Bestimmen von Satzgliedern in der Klasse große Langeweile hervorgerufen hat. Überdies wurde das Üben der Uhrzeit nach kurzer Zeit als langweilig befunden. Den Lernenden missfällt es, lange Texte, die den Umfang einer halben A4-Seite übersteigen, zu kopieren oder diese selbst zu verfassen, wohingegen sie die Produktion kurzer Schriftstücke gutheißen (vgl. Lehrperson A, Zeile 79-82). Basale Inhalte werden gut angenommen, beim Vortrag von komplexeren Vorgängen wie der Sauerstoffproduktion des Baumes, sei allerdings mit Desinteresse zu rechnen. Sobald theoretische Konzepte überhandnehmen, würden das die SchülerInnen ablehnen (vgl. Lehrperson B, Zeile 138-152). Dies illustriert Lehrperson B (ebda.) am Beispiel der Nebensätze. Sie merkt an, dass Lernende zwar die meditative Tätigkeit des „Ausfüllens von Kästchen“ beim Konjugieren von Perfektverben mögen, sie das Erlernen des Perfekts an sich hingegen gar nicht interessiert (vgl. ebda., Zeile 154-161).

Nichtsdestotrotz ist Interessenlosigkeit im Unterricht keine vorherrschende Problematik in dieser Klasse. Oftmals sind die Kinder schlichtweg müde, was nicht mit Desinteresse zu verwechseln ist. Zur Erholung können sie zeichnen, sich bewegen oder anderwärtig beschäftigen, wenn es mit dem Tageslernplan vereinbar ist (vgl. Lehrperson B, Zeile 236-250). Bei Müdigkeit könne in Mathematik beim Legen von Tangrams wieder Energie gesammelt werden oder man lässt die SchülerInnen einfach berichten, was sie belastet (vgl. ebda., Zeile 258-268). Das Umfeld sollte viel mehr Verständnis für die enorme Sprachlernleistung der Kinder aufbringen (vgl. ebda., Zeile 236-250).

Fehlt das schulische Interesse, sind die Ursachen in der Kindheit, der Beziehung zur Mutter oder der bisherigen Bildungskarriere zu suchen, was schulintern meist nicht zu lösen ist. Treten Verhaltensauffälligkeiten auf, wird Kontakt zu den Eltern aufgenommen. So wird verständlich, warum es an Bildungsinteresse und Motivation mangelt. Ein Schüler verweigert den Sprachkontakt zu Deutsch, weil er nicht nach Österreich emigrieren wollte (vgl. ebda., Zeile 340-359).

7.2.4 Kategorie: Offenheit des Lehrplanes

Lehrperson A (Zeile 86-94) hat den Lehrplan so interpretiert, dass man innerhalb eines weit gesteckten Rahmens die Gelegenheit vorfindet, an verschiedenartigen Themenkomplexen zu arbeiten. Außerdem liegt eine Verschränkung der unterschiedlichen Fächer mit Deutsch im Bereich des Möglichen, was als sehr angenehm

aufgefasst wird. Sie ist der Meinung, dass es der sehr offen gestaltete Lehrplan erlaubt, sich auf persönliche SchülerInneninteressen beziehen zu können (vgl. Lehrperson A, Zeile 86-94).

Von der völligen Freiheit, die vom Lehrplan für Deutschförderklassen ausging, ist noch sehr viel übrig geblieben, obwohl er in der Neufassung konkretisiert wurde und nun zusammengefasster aussieht. Dies sei besser, denn zuvor ist häufig nach eigenem Belieben vorgegangen worden, was mitunter mit Vorwürfen von KollegInnen einherging, wichtigen Lehrstoff ausgelassen zu haben (vgl. Lehrperson B, Zeile 193-199). Das Curriculum lässt es zu, die Interessen der Lernenden ins Zentrum zu rücken, was jedoch nach dem Übertritt in die Regelklasse nicht mehr in diesem Ausmaß geschieht. Die Lernenden werden dann feststellen, dass Biologie und Geografie nicht immerzu Spannung versprechen, weil theoretische Inhalte anstelle der Personenzentrierung in den Vordergrund gestellt werden (vgl. ebda., Zeile 209-215). In 6.5 wurden jene Passagen des Curriculums herausgefiltert, anhand deren eine Verknüpfung zu den SchülerInneninteressen geschaffen werden kann.

7.2.5 Kategorie: Förderung des situationalen Interesses im Unterricht

Bevorzugterweise diskutieren die SchülerInnen über ihre persönlichen Freizeitinteressen und neuen Lernstoff im Sesselkreis. Gleichermäßen sind Exkursionen, die aus dem klassischen 50-Minuten-Rahmen fallen, bei den Lernenden begehrt (vgl. Lehrperson A, Zeile 56-57). Lehrperson B (Zeile 330-337) stimmt mit Lehrperson A überein, indem sie angibt, dass die SchülerInnen häufig von sich aus einen Sesselkreis einfordern würden. Sie verbleibe bis März mit ihnen in dieser Sitzkonstellation und konzentriere anfangs den Spracherwerb auf den Aufbau der Kommunikationsfähigkeit, wohingegen das Schreiben erst zu einem späteren Zeitpunkt verstärkt geübt wird. Im Sesselkreis konnte eine hohe Merkfähigkeit der SchülerInnen nachgewiesen werden, weil sie diese Sitzordnung lieben, sodass sich das Gelernte nachhaltig eingeprägt (vgl. ebda.). Man könnte den Sesselkreis als die von Ferdinand (2014: 46) thematisierte „Motivierungsphase“ einstufen. Einerseits wird dadurch ein positives Lernambiente geschaffen, andererseits wird in dieser Sitzform nicht losgelöst vom Curriculum unterrichtet (vgl. ebda.).

Des Weiteren dominieren Selbsterarbeitungsphasen den Schulalltag, in welchem Tablets verwendet werden, mit denen die Lernenden Präsentationen zu Tieren, Berufsplänen, der eigenen Person und Freizeitbeschäftigungen erstellen. Überdies sind auch

Stationenbetriebe bei den Jugendlichen angesagt. Beinahe täglich steht es den SchülerInnen offen, das Tempo selbst zu gestalten oder aus diversen Arbeitssaufträgen selbst auswählen zu dürfen. Hierbei handelt es sich um eine Unterrichtsform, die dem Wochenplanunterricht ähnelt (Lehrperson A, Zeile 96-101; Zeile 123-126). Lehrperson B (Zeile 178-180) verbindet Stationenbetriebe ebenfalls mit Interessensförderung, wendet jedoch ein, dass diese ungemein arbeitsaufwändig wären. Außerdem erschwert die heterogene Klassenzusammensetzung die Durchführung dieser. Sie denkt noch an eine weitere Problematik, wenn SchülerInnen an verschiedenen Stationen lernen:

[...] [M]an muss schauen, dass das Ganze ein bisschen strukturiert ist. Wir haben jetzt ein ganzes Jahr gebraucht, dass wir überhaupt ein bisschen strukturiert sind, weil die Kinder so anders sind. [...] Ich kann nur sagen: Diese Kinder, die muss ich zuerst in eine Struktur bringen, damit ich sie dann frei lasse. [...] Und sobald ich Stationenbetriebe mach, was ich auch manchmal mach, weil ich es nett find – ahm – kann die Hälfte von diesen Kindern/ sitzt dann wo und weiß nicht, was sie tun sollen, weil sie es alleine machen müssten (Lehrperson B, Zeile 276-296).

Daniels (2008: 360) sieht durchaus die Vorteile eines stärker vorgegebenen Unterrichts, der durch LehrerInnenkontrolle und klar abgegrenzte Abschnitte charakterisiert ist. Bei steigender Lernkompetenz soll die Strukturierung des Unterrichts nach und nach gelockert werden (vgl. ebda.). Die Auswirkungen von freien Wahlmöglichkeiten auf das SchülerInneninteresse wurden in Kapitel 2.6 detailliert beschrieben.

Grammatikunterricht in Kombination mit Gesang bewirkt Freude bei den SchülerInnen. Für das lernende Gehirn ist es förderlich, Kindergedichte oder einzelne Wörter auswendig einzuprägen, was von den Kindern interessant und gleichzeitig lustig empfunden wird. Für die Klasse sind vielerlei Materialien verfügbar, aus denen geschöpft werden kann: Kaffeehäferl und Tassen, ein Haus, das man einrichten kann, und ein Ärztekoffer samt Verbandsmaterialien zur Simulation eines Arztbesuchs (vgl. Lehrperson B Zeile 165-172). Bei der Unterrichtsplanung für die Jüngeren orientiert sich Lehrperson B (Zeile 180-185) an der Volksschuldidaktik und baut Bewegungen in die Einheiten ein. Vokabel werden durch Laufspiele erarbeitet und Artikel durch Hüpfspiele gefestigt (vgl. ebda.). Lehrperson A (Zeile 105-108) hat insofern eine Gemeinsamkeit mit ihrer Kollegin, als auch sie Lernen mit Bewegung verknüpft. Spracherwerb findet im Gehen statt, indem sich die Lernenden zu Zetteln hinbewegen, die an diversen Orten im Klassenzimmer aufgehängt sind (vgl. ebda.).

Ein handlungsorientierter Zugang kann neben Interessenaufbau zur aktiven Aneignung von Wissen führen. Zum Zweck der Nachvollziehbarkeit muss den SchülerInnen der Grund für ihre Handlungen vermittelt werden (vgl. Ferdinand 2014: 48).

SchülerInnen würden interessierter in Gruppenkonstellationen lernen, die dann den Vorzug erhalten, wenn Einzelarbeit nicht die gewünschten Ergebnisse erzielen kann, so Lehrperson A (Zeile 108-110). Lehrperson B (Zeile 219-228) hält Gruppenarbeit für gut, sie würde aber den Lernenden sehr schwerfallen, weil sie diese Sozialform aus ihrer Heimat nicht kennen und daher viel Zeit zur Schlichtung von Konflikten aufgewendet werden muss. Soziales Lernen sei infolgedessen ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Ob die Kinder die Zusammenarbeit mit den Peers mit Interesse gleichsetzen, kann Lehrperson B aufgrund der häufigen Streitigkeiten nicht abschätzen (vgl. ebda.). In Kapitel 2.6.2 und 3.2.2 wird auf eine Korrelation von Interesse und Kollaboration im Klassenverband eingegangen.

7.2.6 Kategorie: Effekte von interessiertem Lernen

Interessierte SchülerInnen lernen mit mehr Nachhaltigkeit, sodass das Wissen über einen sehr langen Zeitraum abrufbar ist (vgl. Lehrperson A, Zeile 129-136). Sie haben noch immer die Strophen der österreichischen Weihnachtslieder verinnerlicht, denn es ist eine sehr musikalische Klasse. Das Interesse, das aus gemeinschaftlichen Kochexperimenten mit den Eltern herrührt, färbt auf das Kochen im Unterricht ab. Noch jetzt haben die SchülerInnen verschiedene Rezepte und das dazugehörige Vokabular wie „raspeln“ oder „würfeln“ abgespeichert. Interessiertes Lernen ist vernetztes Lernen (vgl. Lehrperson A, Zeile 129-136). Wenn Lernen interessenbezogen ist, können Synonyme hergeleitet oder Paraphrasen eingesetzt werden.

Emotional behaftete Inhalte sorgen dafür, dass die Lernenden ihre „kognitiven Ohren“ spitzen und in weiterer Konsequenz erhöhte Aufnahmebereitschaft und längeres Durchhaltevermögen aufweisen. Die Forschungstätigkeiten von Ainley, Hidi u. a. (2002b: 558) untermauern, dass Lernende bei interessantem Lesematerial mehr Ausdauer zeigen, im Gegensatz zu jenen, die von der Lektüre gelangweilt sind, was den vorzeitigen Abbruch des Lesevorgangs nach sich zieht. Lehrstoffunabhängig kann die Aufmerksamkeit je nach Tageszeit oder bei sommerlichen Temperaturen schwinden. Überdies tragen Feiertage zum Absinken der Aufmerksamkeit bei (vgl. ebda., Zeile 140-157). Es sei noch zu ergänzen, dass die SchülerInnen in die Muttersprache wechseln,

wenn sie affektiv berührt und interessiert sind. Sie teilen sich dann am liebsten so dem Sitznachbarn/der Sitznachbarin mit (vgl. Lehrperson B, Zeile 319-321).

7.2.7 Kategorie: Interessenentwicklung

Lehrperson A kommentiert die Interessenentwicklung ihrer SchülerInnen anhand von zwei Unterrichtsbeispielen. Anfängliches Desinteresse konnte überwunden werden:

„Also bei den Berufen/ bei dem Thema Berufe war es absolut so und beim Thema Lebensmittel. Da war es am Anfang so/ aaaah – jetzt lernen wir [...] Obst und Gemüse benennen. Das war am Anfang gerade für die Großen furchtbar langweilig, weil es ihnen recht kindisch vorgekommen ist, auch. Ahm, im Laufe der Zeit hat sie es total interessiert. Und da, wo sie dann auch/ aah ja – da kann ich über Kochen sprechen, da kann ich über Kultur sprechen, da kann ich über (...) Rezepte sprechen (Lehrperson A, Zeile 162-167).“

Bei den Berufen war das Betätigungsfeld der Eltern der Ausgangspunkt für den Stundeneinstieg, was die Lernenden dazu bewogen hat, über die eigene berufliche Zukunft nachzudenken. Dies war für Lehrperson A (Zeile 170-174) ein sehr gewinnbringender Moment.

Lehrperson B (Zeile 374-385) adressiert eine weitere Art der Interessenentwicklung. Nach dem ersten Monat des Deutscherwerbs geben sich die SchülerInnen nicht nur mehr Mühe die Sprache zu erlernen, sondern es wird auch steigendes Interesse am Aneignungsprozess sichtbar. Diesem Interessen-Zuwachs liegt ein Bedürfnis zugrunde, der Lehrerin die Gepflogenheiten des jeweiligen Heimatlandes erläutern zu können. Bei diesen Erklärungsversuchen werden von den Lernenden sehr kreative sprachliche Strategien angewandt (vgl. ebda.). Bei Kommunikationsversuchen kommt es mitunter vor, dass die Lernenden nach Worten ringen. Es ist zu beachten, sie nicht durch einen Schwall neuer Wendungen zu überfordern, ihnen aber ein paar lustige und ein paar komplexe Phrasen zu vermitteln. Die Verkleinerungsform „-chen“ am Wort Kästchen war beispielsweise sehr lustig für sie (vgl. Lehrperson B, Zeile 391-399).

8 Schlussreflexion der Befragungen und Ausblick

Im finalen Resümee sollen meine in der Einleitung formulierten Hypothesen nochmals aufgegriffen werden.

Alles in allem kann mit Bedacht auf die erste Hypothese das Fazit, das in Kapitel 7.1.2 gezogen wurde, wiederholt werden. Die Jugendlichen der Deutschförderklasse mit ihren Interessen und Nicht-Interessen unterscheiden sich nicht grundlegend von der Jugend im Allgemeinen. An einem Punkt verweist die 18. Shell Jugendstudie auf eine Differenz, nämlich jenes, dass SchülerInnen, die nach Deutschland gezogen sind, vermehrt von sozialen Medien Gebrauch machen, weil sie das Bedürfnis haben, virtuell am Leben ihrer Familie und ihren FreundInnen im Herkunftsland teilzuhaben (vgl. Wolfert und Leven 2019: 229). Sie stellen mit größerer Häufigkeit Fotos in Soziale Netzwerke oder teilen öfters persönlich aufgenommene Clips oder populäre Musikhits als Gleichaltrige, die nicht migriert sind (vgl. ebda. 2019: 232).

Für den empirischen Teil der Diplomarbeit wurde keine Kontrollgruppe eingerichtet, weswegen keine Daten vorliegen, ob von einem unterschiedlichen Medienverhalten von österreichischen Jugendlichen und jenen der Deutschförderklasse ausgegangen werden kann, was als Limitation dieser Studie anzusehen ist. Hinzuzufügen ist, dass eine der beiden Lehrkräfte ihre SchülerInnen als „anders“ wahrnahm und „Wir“ - „Nicht-Wir“-Konstruktionen bildete. Dennoch kann man schlussfolgern, dass viele Interessen von der heutigen Jugend nationenunabhängig und kollektiv geteilt werden. Auffallend aber ist, dass die Eheschließung schon bei den Burschen der Deutschförderklasse im Alter zwischen zehn und fünfzehn Jahren ein Phänomen ist, worüber diskutiert und nachgedacht wird. Es ist fraglich, ob dies auch auf die männlichen österreichischen Altersgenossen zutrifft. Dies könnte als Unterschied bezeichnet werden.

Erfreulicherweise habe ich die SchülerInnen als sehr interessiert an vielerlei Betätigungen und Themen erlebt: Tiere, Sport und Soziale Medien befinden sich im Spitzenfeld der Nennungen. Eine der beiden Lehrkräfte kennt die SchülerInneninteressen sehr genau, wenngleich die Lernenden sich etwas leseinteressierter darstellten, als dies der Eindruck ihrer Pädagoginnen war. Vielleicht sind hier die Ergebnisse etwas verzerrt: Möglicherweise wollten die Lernenden nicht offenlegen, zur Kategorie der Nicht-LeserInnen zu zählen.

Was kann die Schule tun, um Interessen zu fördern? Sie sollte den nötigen Anstoß liefern und anregenden Input vermitteln, mit welchem sich die SchülerInnen in Zukunft auch

ohne Zutun der PädagogInnen freiwillig auseinandersetzen und diesen vertiefen. Die Schule soll ein Auffangbecken sein, wenn sich Hindernisse aufürmen, und andere Zugänge aufzeigen, damit die SchülerInnen abgelehnte Stoffgebiete wieder neu besetzen und von einer anderen interessanten Seite kennenlernen. Natürlich kann und wird dies nicht immer gelingen. Es wäre Utopie zu behaupten, das sei möglich.

Beide Lehrerinnen ergreifen die Chance, den Freiraum, den der Lehrplan bietet, wahrzunehmen, womit die zweite von mir vorgebrachte Hypothese verifiziert werden kann. Sie unterrichten personenzentriert und gehen auf die Bedürfnisse und Vorlieben der SchülerInnen ein bei einer Auswahl an Themen, die für den Lebensbereich der SchülerInnen relevant sind. Handlungsorientierung, Bewegung, Musik, eine Fülle an Materialien, Motivierungsphasen, etc. sorgen dafür, SchülerInnen mit jenen Anreizqualitäten aus der Lernumwelt zu stimulieren, sodass die Ausgangslage gut ist, das Vier-Phasen-Modell des Interesses bis hin zu einem gut entwickelten persönlichen Interesse zu durchlaufen (vgl. Hidi und Renninger 2006: 111ff).

Die Zugänge beider Lehrkräfte sind sehr unterschiedlich und doch weisen sie Gemeinsamkeiten auf. Nur um eine Divergenz zu nennen: Eine Pädagogin entscheidet sich beispielsweise den Unterricht stärker zu strukturieren, was vor dem theoretischen Hintergrund der Interessensforschung zu rechtfertigen ist: Bei Lernenden im Anfangsstadium eines Lernprozesses kann es vorteilhaft sein, wenn der erteilte Unterricht Struktur bietet und der Lehrer verstärkt die Kontrolle gegenüber der Klasse behält (vgl. Daniels 2008: 360).

Zusammenfassend sei festzuhalten, dass mein Forschungsprojekt nur einen kleinen Bruchteil zum Forschungsstand der Disziplin der Interessensforschung beiträgt und meine gewonnen Daten nicht generalisiert werden können, denn die Stichprobenmenge von neun SchülerInneninterviews und zwei Lehrerinneninterviews reicht nicht aus, um Allgemeingültigkeit zu beanspruchen. Stünde ich nochmals vor der Herausforderung, diese Diplomarbeit zu verfassen, würde ich auf jeden Fall sicherstellen, dass eine Einflussnahme durch die Lehrkraft bei den SchülerInneninterviews ausgeschlossen werden kann. Ebenfalls sollte eine Kontrollgruppe mit österreichischen SchülerInnen zur besseren Vergleichbarkeit der Interessen gebildet werden. Rückblickend haben sich die Leitfadeninterviews und die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als adäquate Methoden bewährt, die erwünschten Resultate zu erhalten.

Die Interessensforschung hat sich im pädagogischen Bereich auf die naturwissenschaftlichen Interessen bei SchülerInnen spezialisiert, auch die Lese- und Schreibinteressen von Lernenden sind weitgehend erforscht. Meine Diplomarbeit, die die Interessen der SchülerInnen einer Deutschförderklasse erfasst, ist in ihrer Form ein Novum auf diesem Gebiet. Künftig könnte weiter geforscht werden, ob gängige DaZ-Lehrwerke für Jugendliche Themen und Übungsmaterialien abbilden, die von der Zielgruppe als interessant erachtet werden. Eine genaue Analyse dieser Bücher wäre ob der theoretisch aufgegriffenen Lernvorteile bei interessensbasiertem Sprachunterricht sehr aufschlussreich.

Literaturverzeichnis

Ainley, Mary (2017): Interest: knowns, unknowns, and basic processes. In: O'Keefe, Paul A. und J.M. Harackiewicz (Hg.): The science of interest. Cham: Springer, S. 3-14.

Ainley, Mary; Matthew Corrigan u. a. (2005): Students tasks and emotions: identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. In: Learning and Instruction 15, S. 433-447.

Ainley, Mary; Kylie Hillman u. a. (2002a): Gender and interest processes in response to literary texts: situational and individual interest. In: Learning and Instruction 12, S. 411-428.

Ainley, Mary; Suzanne Hidi u. a. (2002b): Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. In: Journal of Educational Psychology 94/3, S. 545-561.

Archambault, Isabelle; Jacquelynne S. Eccles u. a. (2010): Ability self-concepts and subjective value in literacy: joint trajectories from grades 1 through 12. In: Journal of Educational Psychology 102/4, S. 804-816.

Assor, Avi; Haya Kaplan u. a. (2002): Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. In: British Journal of Educational Psychology 72, S. 261-278.

Bergin, David A. (2016): Social influences on interest. In: Educational Psychologist 51/1, S. 7-22.

Bergin, David A. (1999): Influences on classroom interest. In: Educational Psychologist 34/2, S. 87-98.

Boscolo, Pietro; Nicola Ariasi u. a. (2011): Interest in an expository text: how does it flow from reading to writing? In: Learning and Instruction 21, S. 467-480.

Burwitz-Melzer, Eva und Ivo Steininger (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Friederike Klippel u. a. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 256-269.

Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. In: Rost Detlef H. (Hg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 69. Münster: Waxmann Verlag.

- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (2000a): Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, 55/1, S. 68-78.
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (2000b): The „what“ and „why“ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. In: Psychological Inquiry, 11/4, S. 227-268.
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39/2, S. 223-238.
- Dotterer, Arlyn M.; Susan M. McHale u. a. (2009): The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. In: Journal of Educational Psychology 101/2, S. 509-519.
- Eccles, Jacqueline S.; Carol Midgley u. a. (1993): Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents': experiences in schools and families. In: American Psychologist 48/2, S. 90-101.
- Ferdinand, Hanna (2014): Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule. In: Rost Detlef H. (Hg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 89. Münster: Waxmann Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara und Antje Langer (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Antje Langer u. a. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 437-457.
- Harackiewicz, Judith M. und Chris S. Hulleman (2010): The importance of interest: the role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. In: Social and Personality Psychology Compass 4/1, S. 42-52.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hidi, Suzanne; Dagmar Berndorff u. a. (2002): Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. In: Learning and Instruction 12, S. 429-446.

- Hidi, Suzanne und K. Ann Renninger (2006): The four-phase model of interest development. In: *Educational Psychologist* 41/2, S. 111-127.
- Hidi Suzanne (2001): Interest, reading, and learning: theoretical and practical considerations. In: *Educational Psychology Review* 13/3, S. 191-209.
- Hidi, Suzanne (1990): Interest and its contribution as a mental resource for learning. In: *Review of Educational Research* 60/4, S. 549-571.
- Hofer, Manfred (2010): Adolescents' development of individual interests: a product of multiple goal regulation?. In: *Educational Psychologist* 45/3, S. 149-166.
- Hulleman, Chris S.; Dustin B. Thoman u. a. (2017): The promotion and development of interest: the importance of perceived values. In: O'Keefe, Paul A. und J.M. Harackiewicz (Hg.): *The science of interest*. Cham: Springer, S. 189-208.
- Hulleman, Chris S.; Olga Godes u. a. (2010): Enhancing interest and performance with a utility value intervention. In: *Journal of Educational Psychology* 102/4, S. 880-895.
- Hunter, Jeremy P. und Mihaly Csikszentmihalyi (2003): The positive psychology of interested adolescents. In: *Journal of Youth and Adolescence* 32/1, S. 27-35.
- Isaac, James D.; Carol Sansone u. a. (1999): Other people as a source of interest in an activity. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 35, S. 239-265.
- Izard, Carroll E. (1991): *The psychology of emotions*. Plenum Press: New York.
- Klippel, Johanna (2011): Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16/2, S. 81-92.
- Krapp, Andreas (2007): An educational-psychological conceptualisation of interest. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 7, S. 5-21.
- Krapp, Andreas (2005): Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. In: *Learning and Instruction* 15, S. 381-395.
- Krapp, Andreas (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In: *Learning and Instruction* 12, S. 383-409.
- Krapp, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45/3, S. 387-406.

- Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologische Erziehung 44, S. 185-201.
- Krapp, Andreas (1992a): Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 747-770.
- Krapp, Andreas (1992b): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenshandlung und des individuellen Interesses aus Sicht der Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, Andreas und Manfred Prenzel (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Verlag Aschendorff, S. 298-329.
- Krapp, Andreas und Benedykt Fink (1992): The critical transition from home to preschool. In: Krapp, Andreas und K. Ann Renninger u.a. (Hg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 397-430.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo; Thorsten Dresig u. a. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Legutke, Michael K. und Karen Schramm (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela; Friederike Klippel u. a. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 108-117.
- Leven, Ingo und Hilde Utzmann (2019): Die Vielfalt der Digital Natives. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 247-312.
- Levy, Hilary (2010): Trophies, triumphs, and tears: children's experiences with competitive activities. In: Johnson, Heather Beth (Hg.): Children and youth speak for themselves. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, S. 319-349.
- Lin, Shu-Hui und Yun-Chen Huang (2016): Examining charisma in relation to students' interest in learning. In: Active Learning in Higher Education 17/2, S. 139-151.
- Linnenbrink-Garcia, Lisa; Erika A. Patall u. a. (2013): Antecedents and consequences of situational interest. In: The British Psychological Society 83, S. 591-614.

Lipstein, Rebecca und K. Ann Renninger (2007a): Interest for writing: how teachers can make a difference. In: *The English Journal* 96/4, S. 79-85.

Lipstein, Rebecca und K. Ann Renninger (2007b): Putting things into words: the development of 12-15-year-old-students' interest for writing. In: Boscolo Pietro und Suzanne Hidi (Hg.): *Motivation and writing: research and school practice*. Oxford und Amsterdam: Elsevier, S. 113-140.

Lissmann, Urban (1997): *Inhaltsanalyse von Texten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.

Mc Daniel, Mark A.; Paula J. Waddill u. a. (2000): The effects of text-based interest on attention and recall. In: *Journal of Educational Psychology* 92/3, S. 492-502.

Müller, Florian H. (2006): Interesse und Lernen. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1, S. 48-62.

Nolen, Susan B. (2007): Young children's motivation to read and write: development in social contexts. In: *Cognition and Instruction* 25/2, S. 219-270.

O'Keefe, Paul A. und Judith M. Harackiewicz (2017): Toward a new science of interest. In: O'Keefe, Paul A. und J.M. Harackiewicz (Hg.): *The science of interest*. Cham: Springer, S. 7-12.

O'Keefe, Paul A.; E. J. Horberg u. a. (2017): The multifaceted role of interest in motivation and engagement. In: O'Keefe, Paul A. und J.M. Harackiewicz (Hg.): *The science of interest*. Cham: Springer, S. 49-67.

O'Keefe, Paul A. und Lisa Linnenbrink-Garcia (2014): The role of interest in optimizing performance and self-regulation. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, S. 70-78.

Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Reinhoffer, Bernd (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp; Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 123 - 141.
- Renninger, K. Ann und Suzanne E. Hidi (2016). The power of interest for motivation and engagement. New York und London: Routledge.
- Renninger, K. Ann; L. Ewen u. a. (2002): Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. In: Learning and Instruction 12, S. 467–491.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Friederike Klippel u. a. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 155-173.
- Rotgans, Jerome I. und Henk G. Schmidt (2017): The role of interest in learning: knowledge acquisition at the intersection of situational and individual interest. In: O’Keefe, Paul A. und J.M. Harackiewicz (Hg.): The science of interest. Cham: Springer, S. 69-93.
- Rotgans, Jerome I. und Henk G. Schmidt (2014): Situational interest and learning: thirst for knowledge. In: Learning and Instruction 32, S. 37-50.
- Rotgans, Jerome I. und Henk G. Schmidt (2010): The role of teachers in facilitating situational interest in an active learning classroom. In: Teaching and Teacher Education 1, S. 37-42.
- Ryan, Allison M. (2001): The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. In: Child development 72/4, S. 1135-1150.
- Schiefele, Ulrich (2009): Situational and individual interest. In: Wentzel, Kathryn R. und Allan Wigfield (Hg.): Handbook of motivation at school. New York und London: Routledge, S. 197-222.
- Schiefele, Ulrich und Abdelmajid Naceur (2005): Motivation and learning - the role of interest in construction of representation of text and longterm retention: inter- and intraindividual analyses. In: European Journal of Psychology of Education 20/2, S. 155-170.

- Schiefele, Ulrich und Andreas Krapp (1999): Interest and learning from text. In: *Scientific Studies of Reading* 3/3, S. 257-279.
- Schiefele, Ulrich (1996): Topic interest, text representation and quality of experience. In: *Contemporary Educational Psychology* 21, S. 3-18.
- Schiefer, Irene M.; Sarah Becker u. a. (2017): Eine personenzentrierte Betrachtung des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch von Jahrgangsstufe 4 bis 11. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 64, S. 1-17.
- Schraw, Gregory; Terri Flowerday u. a. (2001): Increasing situational interest in the classroom. In: *Educational Psychology Review* 13/3, S. 211-224.
- Schraw, Gregory und Terry Flowerday (2000): Teacher beliefs about instructional choice: a phenomenological study. In: *Journal of Educational Psychology* 92/4, S. 634-645.
- Siklander, Pirkko; Marjaana Kangas u. a. (2017): Exploring triggers for arousing interest in the online learning. Conference Paper presented at the 11th annual International Technology, Education and Development Conference in Valencia, Spain, S. 9081-9089.
- Silviyanti, Tengku Maya und Yunisrina Qismullah Yusuf (2014): A one-stop class blog to promote collaborative writing activities. In: *Malaysian Journal of ELT Research* 10/1, S. 31-45.
- Sun, Liping; Pirkko Siklander u. a. (2018): How to trigger students' interest in digital learning environments: a systematic literature review. In: *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning* 14/1, S. 62-84.
- Thoman, Dustin B.; Carol Sansone u. a. (2012): How students socially evaluate interest: peer responsiveness influences evaluation and maintenance of interest. In: *Contemporary Educational Psychology* 37, S. 254-265.
- Thoman, Dustin B.; Carol Sansone u. a. (2007): Talking about interest: exploring the role of social interaction for regulating motivation and the interest experience. In: *Journal of Happiness Studies* 8/3, S. 335-370.
- Todt, Eberhard und Susanne Schreiber (1998): Development of interests. In: Hoffmann, Lore; Andreas Krapp u. a. (Hg.): *Interest and Learning. Proceedings of the Seeon Conference on interest and gender*. Kiel: IPN Verlag, S. 25-40.

Walkington, Candace und Matthew L. Bernacki (2014): Motivating students by „personalizing learning“ around individual interests: a consideration of theory, design, and implementation issues. In: Karabenick, Stuart A. und Timothy C. Urdan (Hg.): Motivational interventions. Band 18. Bingley: Emerald Verlag, S. 139-177.

Wentzel, Kathryn R. (1998): Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers. In: Journal of Educational Psychology 90/2, S. 202-209.

Wieder, Barbara (2009): Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und Sekundarstufe I. Dissertation. Universität Kassel.

Wolfert, Sabine und Ingo Leven (2019): Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie online und offline ineinandergreifen. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 213-246.

Wolfert, Sabine; Ingo Leven u. a. (2019): Methodik. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 325-335.

Internetquellen

Bundesinstitut BIFIE (2019): MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status. <https://www.bifie.at/mika-d/> (29.09. 2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: ein Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c> (01. 10. 2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Lehrpläne der Deutschförderklassen. Unterstufe. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2018/09/bgbliinr2302021828129lehrplandfkl.pdf> (27.3.2019).

Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag. <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (03. 09. 2019).

Ely, Robert; Mary Ainley u. a. (2012): My Interests Now For Engagement (MINE): Identifying the dimensions of interest to support engagement and learning. https://www.academia.edu/971168/My_Interests_Now_for_Engagement_MINE_-_Identifying_the_dimensions_of_interest_to_support_engagement_and_learning (24. 09. 2019).

Meyermann, Alexia und Maike Porzelt (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf> (16.09.2019).

Müller, Beatrice; Hannes Schweiger u. a. (2018): Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf> (01. 10. 2019).

Oerke, Britta und Monika Eigenstetter (2018): MINT Coach: Individuelle Interventionen bei SchülerInnen zur Erkennung von MINT-Begabungen. Mädchen für MINT interessieren.

https://mintcoach.net/fileadmin/user_upload/Dokumente/MINTcoach_Maedchen_fuer_MINT_interessieren.pdf (08. 10. 2019).

SOS Mitmensch (2018): Zusammenfassung der kritischen Stellungnahmen zum Separierungsgesetz des Bildungsministeriums.

https://www2.sosmitmensch.at/dl/rlmMJKJKmolJqx4KJK/Zusammenfassung_der_Stellungnahmen_zum_Separierungsgesetz_.pdf (01. 10. 2019).

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Grafik 1: Strukturbeziehungen innerhalb des Interessenkonstrukts. Quelle: Krapp (1992a: 750).....	16
Grafik 2: Gesprochene Erstsprachen der UntersuchungsteilnehmerInnen (Grafik: C. Dorfbauer).....	61
Grafik 3: Lieblingsformate (Grafik C. Dorfbauer).....	85
Grafik 4: Emotionen der SchülerInnen (Grafik: C. Dorfbauer).....	89

Interviewtranskriptionen

Interview 01, Schüler A, 13 Jahre

- 1 I: Gehst du gern in den Deutschunterricht?
2 A: Ja, gehe gern.
3 I: Und warum?
4 A: Weil Frau XY gut Lehrerin ist und wir sind große Gruppe. Das ist schön. Ich mag
5 Deutsch lernen mit Freunden.
6 I: Okay. Was magst du gern in deiner Freizeit/ also, Hobbys/
7 A: Ich mag gern gehen raus mit Freunden oder Freundin oder ich will gern spazieren
8 oder schwimmen.
9 I: Wo geht ihr jetzt schwimmen im Sommer?
10 A: Wir gehen in Bade in [ORT].
11 I: Ist es das [SCHWIMMBAD] oder/
12 A: Mhm (bejahend)
13 I: Ja, also du hast gesagt, du gehst gern mit deinen FreundInnen, also, draußen etwas
14 unternehmen. Warum bist du gern mit deinen FreundInnen zusammen?
15 A: Mit Freundin, weil sie ist eine gut Person und sie ist meine beste Freundin.
16 I: Mhm (bejahend), hast du noch ein anderes Hobby?
17 A: Ich bin Babysitter von meine Bruder.
18 I: Das machst du gern oder nicht so gern ((lacht))?
19 A: Ja, ich mag Baby.
20 I: Wie geht es dir, wenn du mit deinen FreundInnen etwas machst oder auf deinen
21 Bruder aufpasst?
22 I: Welche Farbe würdest du nehmen? [Interviewerin zeigt auf die Frage mit den Smileys
23 im SchülerInneninterviewleitfaden]
24 A: Helle grün.
25 I: Genau. Ich frage dich jetzt zu deinen Hobbys und du sprichst einfach ein bisschen
26 darüber. Hörst du gern Musik?
27 A: Ja, ich höre gern Musik/ bosnisch Musik und englisch Musik.
28 I: Wie oft hörst du Musik?
29 A: Jeden Tag. Ich höre auf YouTube und auf mein Handy.
30 I: Ist das Popmusik?
31 A: Mhm (bejahend), Popmusik.
32 I: Hast du sonst noch andere Hobbys?
33 A: Schwimmen und wir essen Eis. Wir machen etwas Präsentation. Wir machen eine
34 Präsentation, weil wir – ah – sind Freundin für ein Jahr. Und das ist für uns super.
35 I: Du hast schon gesagt, du magst YouTube und auch zum Handy hast du kurz etwas
36 gesagt. Vielleicht erzählst du mir ein bisschen mehr/ was machst du alles mit deinem
37 Smartphone?
38 A: Ich habe Instagram und Snapchat und ich schreibe mit meine Freundin und Freund.
39 I: Machst du auch Videos, zum Beispiel?
40 A: Ja. Ich schaue ein Videos oder Film und ich rufe meine Mama und Papa.
41 I: Dann zum Sport.
42 A: Nein, ich mag nicht gern Sport.
43 I: Filme? Schaust du Filme oder eher kurze Sachen auf YouTube?
44 A: Ich schaue ganz Filme. Ich gehe gern ins Kino, jedes Wochenende.
45 I: Ah, super! Was schaust du da gern?
46 A: Comedy oder Romantik.
47 I: Okay (bejahend). Und Mode?
48 A: Mode?

49 I: Ist Mode ein Thema für dich?
 50 A: (...) Nicht so viel, aber bisschen interessiert mich.
 51 I: Und Lesen?
 52 A: Ich mag Lesen.
 53 I: Mhm (bejahend).
 54 A: Ich habe in Bosnisch so viel Buch. Ich lese nicht jedes Tag, aber in einer Woche ein
 55 Tag.
 56 I: Welche Themen oder Figuren interessieren dich beim Lesen?
 57 A: Ähm? (...)
 58 I: Sind die Bücher über Liebe oder eher Freunde, zum Beispiel?
 59 A: Das ist Buch für ein Blume.
 60 I: Okay, ja. Magst du Technik?
 61 A: Nein.
 62 I: Tiere?
 63 A: Ja, aber ich bin Allergie.
 64 I: Das heißt, du magst Tiere, aber du bist allergisch?
 65 A: Ja, genau.
 66 I: Versuch jetzt an den Deutschunterricht zu denken. Ähm, was interessiert dich im
 67 Deutschunterricht?
 68 A: (...) Ich will Deutsch lernen, weil ich will Deutsch können gut. Und ich lerne jeden
 69 Tag.
 70 I: Boah, super! Welches Thema hat dich besonders interessiert in Deutsch?
 71 A: Mich hat alles interessiert.
 72 I: Ich bin nicht an deiner Schule. Ich weiß nicht so gut, was ihr macht. Kannst du mir
 73 ein paar Themen sagen, die interessant für dich sind?
 74 A: Präsens. Ich kann das nicht gut, aber ich will das lernen.
 75 I: Also, du magst auch Grammatik?
 76 A: Ja.
 77 I: Was magst du noch im Deutschunterricht?
 78 A: (...) Kurz Texte schreiben und lesen.
 79 I: Worüber magst du lesen? Du hast gesagt, du hast zu Hause etwas über Blumen
 80 gelesen. Was kannst du dir vorstellen? Was magst du? Kannst du dir vorstellen etwas
 81 über Tiere oder zum Beispiel einen Text über Popstars zu lesen?
 82 A: Alles. Ich will alles lesen und alles lernen. Alles ist für mich interessant.
 83 I: Gibt es etwas, das dich wirklich gar nicht interessiert? Zum Beispiel, ich mag Technik
 84 nicht.
 85 A: Ich auch Technik nicht. Ähm. (...)
 86 I: Noch etwas anderes?
 87 A: Mit Küche.
 88 I: Okay ((lacht)). Also, diese Themen interessieren dich nicht so. Hat dich im
 89 Deutschunterricht etwas nicht interessiert? War irgendetwas, wo du gesagt hast: „Das
 90 war nicht so/
 91 A: (...) Nein. Ich möchte das lernen. Aber nächste Jahre, vielleicht es gibt etwas, das
 92 nicht so interessant.
 93 I: Genau, das kann sein, dass nächstes Jahr etwas kommt, das nicht so interessant ist.

Aufnahmedauer: 07:46, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 1, 1. Stock, Schule
 Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schüler (A)

Interview 02, Schüler B, 12 Jahre

- 1 I: Okay, besuchst du gern den Deutschunterricht?
2 B: Ja.
3 I: Warum?
4 B: Wir sprechen alle Deutsch und es ist nicht so schwer in Stunde. Ich brauche Deutsch
5 auch für später. Ich mag Lehrerin und habe dort meine Freunde.
6 I: Was ist dein liebstes Hobby? Was magst du sehr, sehr gern?
7 B: Ich mag sehr, sehr gern Auto schauen oder Autos.
8 I: Ja, Autos. Was ist denn deine Lieblingsmarke? Ich mag gern BMWs.
9 B: Alle Autos, aber ich mag gern Nissan (unv.) und auch BMW. Ich mag auch so
10 Sportautos/ immer.
11 I: Sportautos, okay. Ja, super. Das heißt, gehst du dann am Wochenende Autos
12 schauen?
13 B: Wann ist meine Vater zu Hause, wir gehen gern immer in [AUTOHAUS] in [ORT].
14 Wir möchten diese Woche gehen in [ORT]. Da sind viele Auto diese Woche. Aber wir
15 gehen nicht, weil meine Vater weiß nicht. Und meine Bruder, wir verstehen sehr spät
16 und wir gehen nicht.
17 I: Aber das ist schade.
18 B: Wir möchten so viel gern gehen.
19 I: Ja ((lacht)). Sehr gut, das heißt, du gehst mit dem Vater. Da habe ich eine Frage: Hast
20 du noch andere Hobbys?
21 B: Meine Hobby Musik hören.
22 I: Welche Musik hörst du gern?
23 B: Hip-Hop, oder/
24 I: Ja, magst du auch gern Rap?
25 B: Ja, ich mag Rap auch.
26 I: Popmusik?
27 B: Ja, ich mag alle.
28 I: Ja, okay. Mit wem hörst du Musik oder hörst du allein Musik?
29 B: Manchmal allein, manchmal nicht.
30 I: Wie geht es dir, wenn du mit deinem Papa Autos schauen gehst? Also, du siehst hier
31 diese Farben. Das ist gut, das ist sehr gut. [Interviewerin zeigt auf die Frage mit den
32 Smileys im SchülerInneninterviewleitfaden]
33 B: Sehr gut.
34 I: Das dunkelgrüne, okay. Musik hast du mir eh schon gesagt, was du magst. Da hätte
35 ich dann noch eine Frage. Wo hörst du denn die Musik? Also hörst du das im Radio,
36 YouTube, Spotify?
37 B: Spotify, ich höre Spotify oder YouTube oder/
38 I: Mhm (bejahend). Magst du deine FreundInnen treffen?
39 B: Ja.
40 I: Was machst du mit ihnen?
41 B: Ich mache/ Wir spielen mit meine Freund. Und/
42 I: Spielst du mit ihm Fußball, oder oder/
43 B: Ich kann nicht gut Fußball spielen. Wir spielen/ Wir gehen mit meine Freund in
44 Klasse in [ORT] spielen und wir spielen in PC Playstation.
45 I: Ah, okay. Und habt ihr da Spiele, die ihr besonders gern mögt? Magst du Action?
46 B: Ich mag alle Spiele, aber meine beste Spiel ist „Fortnite“. Wir spielen „Fortnite“.
47 I: Ich kenn das nicht, aber ja/ Ja, zu Computer und Soziale Medien/ Was machst du
48 denn mit deinem Smartphone?
49 B: Smart/?
50 I: Mit deinem Handy?

51 B: Ja, ich mag am Handy spielen, aber/ Ich mag auch (unv.) schauen.
 52 I: Wo schaust du?
 53 B: Instagram.
 54 I: Ah, ja, Instagram. Was machst du auf Instagram? Schickst du Videos?
 55 B: Ja, Video, Autovideo.
 56 I: Autovideos ((lacht)). Ja, super. Auf Facebook bist du wahrscheinlich nicht oder/
 57 B: Nein.
 58 I: Das ist dann eher für mich wahrscheinlich. Bist du auf Snapchat oder/
 59 B: Ja, Snapchat auch. Snapchat, Messenger, (unv.), alle/ ((lacht))
 60 I: Okay, gut. Ähm, Sport? Magst du irgendetwas?
 61 B: Ich mag Sport, aber ich kann nicht gut Fußball spielen. Aber ich mag turnen
 62 manchmal/
 63 I: Ah, Turnen magst du. Ja, gut. Filme?
 64 B: Ich mag sehr viel Filme schauen.
 65 I: Ja, wel-/ Hast du/ Ich, zum Beispiel, mag gern romantische Filme oder/
 66 B: Ich mag Action - so - Avengers Endgame/ Fast and Furious auch.
 67 I: Ja, okay. Schaust du das über – über – den Computer oder/
 68 B: Wir gehen manchmal im Kino, manchmal Computer, manchmal Netflix.
 69 I: Ah, ja. Mode? Interessierst du dich für Mode? Interessierst du dich für Sportkleidung
 70 oder/
 71 B: Für Kleidung, ja.
 72 I: Gehst du gern shoppen oder schauen?
 73 B: (...) Ich hab nicht verstanden.
 74 I: Ich habe gefragt: Magst du Mode, Kleidung oder ist es nicht so interessant?
 75 B: Aso, ich mag. Ich gehe nicht alle Woche, aber ich gehe manchmal. Aber ich mag/
 76 I: Technik?
 77 B: Ja, ich mag auch Technik. Wann wir machen Technik in Werken, ich mag werken
 78 machen so viel.
 79 I: Was habt ihr gemacht, weißt du noch/
 80 B: Wir machen mit Holzhaus, ich weiß nicht/ Wir machen eine Ele/ (unv.).
 81 I: Einen Elefant habt ihr gemacht?
 82 B: Ja, aber mit Schlüssel/, Schlüsselhänger.
 83 I: Ah, einen Schlüsselanhänger. Und das magst du?
 84 B: Ja, ich mag Werken alle.
 85 I: Genau, Autos hast du mir schon gesagt. Die Marken hast du mir auch alle gesagt. Und
 86 Lesen?
 87 B: Ich mag nicht Lesen.
 88 I: Kein Problem.
 89 I: Aber liest du in deiner Muttersprache oder dort auch nicht?
 90 B: Aber in Muttersprache ich lese nur manchmal. Aber nicht so viel. Ich schaue
 91 Autozeitschriften. Wann ich schaue das Auto – was ist – ich muss lesen.
 92 I: Okay, du liest über Autos nach. Super! Und Tiere?
 93 B: Ich mag ALLE Tiere so viel.
 94 I: ((lacht)) Hast du welche?
 95 B: In Mazedonien ich hab zwei Hund und eine Katze. Aber und meine Papa und Mama/
 96 sie möchten nicht in Haus. Meine Mama ist Angst.
 97 I: Ah (bejahend)
 98 B: Aber ich mag so viel. Ich sag meiner Mama und Papa, ich hab keine Tiere. Aber ich
 99 hab Mazedonien Tiere mit meine Freund. Ja, zwei Hund und eine Katze und eine
 100 langsame Tiere. Wie heißt das?
 101 I: Schildkröte?
 102 B: Ja ((lacht)).

103 I: Schade, dass deine Mama Tiere nicht so/ So, und jetzt denk bitte an den
 104 Deutschunterricht. Und gibt es da etwas, wo du sagst, das war interessant? Was magst
 105 du – also – was du mit deiner Lehrerin gemacht hast?
 106 B: (...) Ich kann die Verben gut: Ich werde, du wirst.
 107 I: Ah, die Verben, ja. Das magst du?
 108 B: Ja, das mag ich auch. Ich mag auch Geschichte lesen.
 109 I: In der Schule hast du da eine interessante – eine gute – Geschichte gelesen? Hast du
 110 etwas gelesen über eine Katze oder über eine/
 111 Letzte Monat ich lerne Deutsch so viel, weil ich bleibe noch ein Jahr in diese Klasse.
 112 Ich habe verstanden, du magst Deutsch lernen, Grammatik und Geschichten, aber du
 113 weißt nicht mehr genau welche Geschichten.
 114 Ja, genau. Ich weiß nicht welche.
 115 I: Ich möchte von dir auch wissen: Was magst du nicht?
 116 B: Ich mag nicht so viel Englisch, weil ich kann nicht gut Deutsch. Und Englisch ist/
 117 I: ... dann noch einmal schwieriger.
 118 B: Ja.
 119 I: Und was magst du in Deutsch nicht, zB das Präteritum?
 120 B: Sollen, dürfen – mag ich nicht.
 121 I: Die Modalverben magst du nicht so? Magst du Schreiben?
 122 B: Nein. Schreiben mag ich auch nicht.

Aufnahmedauer: 11:11, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 2, 1. Stock, Schule
 Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schüler (B)

Interview 03, Schülerin C, 14 Jahre

- 1 I: Ja, dann wollte ich fragen: Gehst du gern in den Deutschunterricht?
2 C: Mhm (bejahend).
3 I: Warum?
4 C: Weil – ähm – (...) ich mag/ ich mag (...) Deutsch und diese/ diese – ah – Übung.
5 I: Welche Übungen magst du? Grammatikübungen oder zu Vokabeln?
6 C: Vokabel.
7 I: Ja. Dann – ah – denk an dein Hobby, nicht an die Schule, das Hobby. Was ist das
8 beste Hobby, das du hast/ dein liebstes Hobby?
9 C: Ah, mein Hobby ist tanzen.
10 I: Was tanzt du? Hip-Hop oder/ oder?
11 C: Ich tanze (...) – ähm – gleich wie Hip-Hop, Street/ (unv.).
12 I: Street Dance?
13 C: Ja.
14 I: Machst du das mit einer Freundin oder gehst du in einen Kurs?
15 C: In eine Kurs.
16 I: Wie oft ist dieser Kurs?
17 C: Zweimal in Woche.
18 I: Zweimal, okay. Und gehst du dann allein hin oder mit der Freundin?
19 C: Freundin.
20 I: Ja, okay. Wie geht es dir, wenn du tanzt? Ja, also das ist recht gut. [Schülerin zeigt auf
21 das hellgrüne Gesicht auf dem Interviewleitfaden] Also, was machst du noch gern?
22 C: Ahm, ich mag Volleyball.
23 I: Ah, spielst du auch jetzt Volleyball oder/
24 C: Nein.
25 I: Also, nicht. Hast du in/, woher kommst du?
26 C: Bosnien.
27 I: Hast du in Bosnien Volleyball gespielt?
28 C: Ja.
29 I: Oft?
30 C: [Die Schülerin verneint.] Manchmal.
31 I: Eher privat oder in einem Klub?
32 C: Privat.
33 I: Ja, ich stelle dir jetzt ein paar Fragen zu Hobbys.
34 C: Mhm (bejahend)
35 I: Musik/ magst du Musik?
36 C: Ähm, ja, ich mag Musik. Ich mag Pop, nur Pop.
37 I: Schaust du dir da – so – Clips an auf YouTube?
38 C: Ich schaue Videos – (...) so viel – ähm – schminken auf YouTube.
39 I: Mhm (bejahend) Und triffst du gern deine FreundInnen?
40 C: Ja, ich treff gern meine Freunde.
41 I: Was machst du gern mit ihnen?
42 C: Sprechen und hören Musik. Ähm, und/ (...)
43 I: Jetzt im Sommer?
44 C: Jetzt im Sommer nicht, weil ich bin nicht da.
45 I: Ich meine jetzt im Juni. Bist du draußen? Was macht ihr am Nachmittag?
46 C: Am Nachmittag wir spielen mit ihm, hören Musik und wir sprechen.
47 I: Und was spielt ihr? Spielt ihr Ballspiele oder Computerspiele?
48 C: Ballspiele.
49 I: Dann – ah, ja genau – wir haben schon ein bisschen gesprochen über YouTube und
50 so. Aber zu Sozialen Medien: Bist du auf Instagram oder auf Snapchat?

51 C: Ja, ich mag Snapchat und Instagram.
 52 I: Und schickst du Videos oder/
 53 C: Ja, ich schicke Video – ähm – zu meine Freunden – ähm, oder – ähm – (...) von
 54 schminken.
 55 I: Okay, und magst du auch Computerspiele?
 56 C: [Die Schülerin verneint.]
 57 I: Und dann zu Sport. Du hast gesagt, dass du Volleyball ein bisschen gespielt hast.
 58 Magst du sonst noch Sport?
 59 C: (unv.) Fußball und Volleyball.
 60 I: Mhm (bejahend). Zu den Filmen: Schaust du Filme?
 61 C: Ja, Filme über Computer.
 62 I: Welche Filme schaust du da? Welche Themen interessieren dich?
 63 C: Ähm, Comedy (...) und Krimi.
 64 I: Interessiert dich Mode?
 65 C: Mich interessiert sportliche und schminken.
 66 I: Gut. Lesen/ liest du?
 67 C: [Die Schülerin verneint.]
 68 I: Und in deiner Muttersprache? Mir kommen schon die Länder durcheinander.
 69 Bosnisch?
 70 C: Ja.
 71 I: Liest du auf Bosnisch etwas?
 72 C: Ja, ein bisschen.
 73 I: Was zum Beispiel?
 74 C: Kom/
 75 I: Meinst du Comics?
 76 C: Ja, genau. Comics in eine Buch
 77 I: Graphic Novels?
 78 C: Ja, genau.
 79 I: Liest du zum Beispiel auch Magazine, so über Schminktipps oder Mode vielleicht?
 80 C: Ja, auch.
 81 I: Dann – ja – Technik? Interessierst du dich zum Beispiel für Autos oder/
 82 C: [Die Schülerin verneint.]
 83 I: Tiere?
 84 C: (...) Ja, ich mag Tiere, Löwen/
 85 I: Liest du Informationen über Löwen oder schaust du Filme?
 86 C: Ähm, ich bin Horoskop Löwe. Ja, und ich mag Löwen, diese kleine (unv.)/
 87 I: Ja, und hattest du in Bosnien Tiere/ eine Katze oder einen Hund/
 88 C: Nein.
 89 I: Möchtest du welche haben?
 90 C: Ja, ich möchte Hase.
 91 I: Gut, jetzt geht es um den Deutschunterricht. Ich möchte von dir wissen: Was hast du
 92 im Deutschunterricht gemacht, was interessant war? Verstehst du?
 93 C: Mhm (bejahend). (...)
 94 I: Hast du eine Geschichte gelesen, die gut war/ oder was magst du im
 95 Deutschunterricht?
 96 C: Ich mag lesen und Übung, zB Wetter, Kleidung.
 97 I: Fällt dir noch ein interessantes Thema ein?
 98 C: Ähm, (...) Schule in andere Länder. Das war interessant.
 99 I: Du hast gesagt/ du liest gern im Deutschunterricht. Schreibst du auch gern?
 100 C: Ja, ich schreibe gern. Ich schreibe Sätze auf von Buch, weil ich mag das/
 101 Lieblingssätze im Buch.
 102 I: Ah, du hast Lieblingssätze im Buch. Ja, super. Von dem Buch, das du gelesen hast?

103 C: Mhm (bejahend), ja.
104 I: Ja, okay. Gibt es Grammatikthemen, die du interessant findest?
105 C: Deutsch Grammatik – ähm – ähm – (...) ich mag (...) Perfekt und Futur.
106 I: Perfekt und Futur, okay. Wie geht es dir mit den Artikeln?
107 C: Artikeln ist für mich ein bisschen schwierig.
108 I: Gibt es Sachen, die du nicht magst/ die du langweilig findest im Deutschunterricht?
109 C: Ähm, ja. Ich mag nicht (...) Präsens und – diese – (...) stark Verben, ähm.
110 I: Starke und schwache Verben?
111 C: Mhm (bejahend)
112 I: Gut, ja, ich glaube/ Hast du eine bestimmte Geschichte, die du interessant gefunden
113 hast im Deutschunterricht? Fällt dir etwas ein?
114 C: Ähm, ich mag so viel schreiben. Schreiben und das ist für mir besser.
115 I: Über dich selbst oder über deine FreundInnen oder/
116 C: Selbst.
117 I: Ah, okay. Über dich selbst. Mhm (bejahend).

Aufnahmedauer: 11:49, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 2, 1. Stock, Schule
Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schülerin (C)

Interview 04, Schülerin D, 14 Jahre

- 1 I: Gehst du gern in den Deutschunterricht?
- 2 D: Ja. Weil ich muss lernen Deutsch. Auch weil dort Freunde sind.
- 3 I: Ja, okay. Was machst du denn gern in deiner Freizeit?
- 4 D: Höre Musik, gehe draußen mit Freundin.
- 5 I: Was ist das beste? Mit den Freunden treffen oder magst du lieber Musik?
- 6 D: Treffen Freundin.
- 7 I: Ähm, okay. Was machst du denn, wenn du deine FreundInnen triffst?
- 8 D: Wir gehen draußen. Wir gehen in Stadt und spazieren.
- 9 I: Geht ihr auch shoppen oder/
- 10 D: Ein bisschen schauen.
- 11 I: Und jetzt im Sommer?
- 12 D: Wir gehen schwimmen, [SEE].
- 13 I: Ja, gut. Genau. Wie geht es dir, wenn du deine FreundInnen triffst?
- 14 D: Ja, es geht gut.
- 15 I: Würdest du sagen, eher das hellgrüne oder das dunkelgrüne Gesicht? [Interviewerin
- 16 zeigt auf das hellgrüne Gesicht auf dem Interviewleitfaden]
- 17 D: Dunkelgrün.
- 18 I: Ich frag dich jetzt noch zu ein paar Hobbies. Du hast gesagt, du hörst gern Musik.
- 19 Welche Musik denn?
- 20 D: Englisch Musik.
- 21 I: Ja.
- 22 D: Und kroatisch Musik.
- 23 I: Ist das eher – so – Folklore, Pop oder Rap?
- 24 D: Pop und Folklore.
- 25 I: Wo hörst du diese Lieder? Hörst du das auf YouTube oder im Radio?
- 26 D: YouTube.
- 27 I: Mhm (bejahend) Spotify?
- 28 D: Ja.
- 29 I: Magst du gern mit deinem Smartphone spielen?
- 30 D: Schreiben mit Freundin ((lacht))
- 31 I: Wo schreibst du mit ihnen? Auf WhatsApp? Bist du auf Facebook?
- 32 D: Instagram/ Facebook habe ich, aber schreibe nicht.
- 33 I: Ähm, okay. Was machst du noch mit deinem Smartphone?
- 34 D: Ich schicke Videos, Fotos ((lacht)).
- 35 I: ((lacht)) Spielst du auch Computerspiele?
- 36 D: Nein, ich spiele nicht.
- 37 I: Ja. Sport?
- 38 D: Nein, mache ich nicht.
- 39 I: Schwimmen?
- 40 D: Ja, im Sommer.
- 41 I: Filme?
- 42 D: Ja, ich sehe gern Horror. Ich schaue die Filme zu Hause.
- 43 I: Schaust du – so – Clips über Netflix oder YouTube?
- 44 D: Ich finde – so – Seite (unv.).
- 45 I: Mode? Gehst du gern einkaufen? Schaust du gern wegen Kleidung?
- 46 D: Ja, ich gehe gern einkaufen.
- 47 I: Ja, okay. Lesen?
- 48 D: Ich lese nicht gern.
- 49 I: Nicht in Deutsch/ liest du Bücher in deiner Sprache? Auf Kroatisch?
- 50 D: Nein.

51 I: Oder Zeitschriften, Magazine über Kosmetik und Mode?
 52 D: Nein, nicht.
 53 I: Ja. Technik, interessiert dich das? Computer, Autos?
 54 D: Nein, interessiert nicht.
 55 I: Tiere?
 56 D: Ja, ich liebe Katze.
 57 I: Hast du eine Katze?
 58 D: Ich habe, aber er ist tot.
 59 I: Ja, aber vielleicht bekommt ihr wieder - mal - eine Katze.
 60 D: Ich mag auch Hunde.
 61 I: Hast du schon einmal einen gehabt?
 62 D: Nein.
 63 I: Jetzt denk bitte an deinen Deutschunterricht. Was sind Sachen, die dir gut gefallen im
 64 Deutschunterricht?
 65 D: Schreiben, lesen.
 66 I: Ah, du magst gern schreiben. Was hast du geschrieben/ letzte Woche/ oder irgend-/
 67 D: Ähm, Wörter, neu Wörter. Ich habe auch eine gut Geschichte gelesen.
 68 I: Welche?
 69 D: Ich weiß nicht, wie heißt.
 70 I: Was war das Thema? Familie, Freunde?
 71 D: Familie und Freunde.
 72 I: Ah, okay. Mhm (bejahend) Gibt es etwas, was nicht interessant ist im
 73 Deutschunterricht, zB Grammatik?
 74 D: Habe ich, aber weiß nicht was. Ich mag Grammatik, lesen.
 75 I: Magst du alles von der Grammatik? Artikel?
 76 D: Nein ((lacht)).
 77 I: ((lacht)) Ah, das magst du nicht so. Das denke ich mir, dass das schwierig ist.
 78 Okay, du kommst nach Hause. Deine Hausübung ist fertig. Machst du noch etwas für
 79 Deutsch/ freiwillig?
 80 D: Nein ((lacht)).
 81 I: Vielleicht noch eine Frage: Hast du ein Buch gelesen in Deutsch?
 82 D: Nein, (...) kein Buch. Geschichte.

Aufnahmedauer: 10:50, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 2, 1. Stock, Schule
 Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schülerin (D)

Interview 05, Schüler E, 13 Jahre

- 1 I: Gehst du gern in den Deutschunterricht?
2 E: Ja, weil ich muss.
3 I: ((lacht)) Weil da deine Freunde sind/, weil du/
4 E: ((lacht)) Weil ich mag meine Lehrerin/ weil meine Freunde sind dort.
5 I: Ja.
6 E: Fertig.
7 I: Was machst du gern, wenn du nicht Schule hast?
8 E: Fußball.
9 I: Ah, ja. Warum magst du Fußball?
10 E: Keine Ahnung, aber ich mag Fußball.
11 I: Schießt du viele Tore? Macht es dir Spaß?
12 E: Ja, genau.
13 I: Wie viele Tore hast du geschossen?
14 E: Ich zähle nicht. Aber mit meine Mannschaft/ ich habe nur einmal gespielt mit eine
15 Tor.
16 I: Okay. Ja, super. Hast du noch ein anderes Hobby außer Fußball?
17 E: Ja, fernsehen.
18 I: Hast du da eine Figur, die du magst? Oder magst du Actionfilme/ oder, oder/
19 E: Actionfilm, aber ich weiß nicht das Name in Deutsch.
20 I: Sag es mal auf Französisch. [Ich wurde vorab über die Muttersprache des Schülers
21 informiert.]
22 E: Das heißt (unv.). Das ist Krimi und Action.
23 I: Ja, okay. Wie lange spielst du denn schon Fußball?
24 E: Ahm, ich weiß nicht. Ich glaube fünf Jahre.
25 I: Und zu Hause in deiner Heimat?
26 E: Ganze Zeit.
27 I: Mit welchen FreundInnen spielst du denn da Fußball?
28 E: Mit Freunden von Schule, manchmal zu Hause. Ich bin auch in eine Klub.
29 I: Wie heißt die Mannschaft?
30 E: [FUSSBALLKLUB].
31 I: Ah, super. Wie oft hast du da Training?
32 E: Mittwoch, Dienstag und Donnerstag.
33 I: Dreimal?
34 E: Ich bin mit zwei Gruppe. Ich spiele mit U15 und U14. Mein normal Gruppe ist U14.
35 I: Ah, aber du kannst auch bei U15 spielen?
36 E: Ja, Freitag.
37 I: Ah, wie geht es dir, wenn du Fußball spielst? Welche Farbe würdest du nehmen? [Die
38 Interviewerin zeigt auf die Smileys am Interviewleitfaden.]
39 E: Dunkelgrün.
40 I: Mhm (bejahend) Wir sprechen noch ein bisschen über deine Hobbys. Magst du
41 Musik?
42 E: Ja, Mero.
43 I: Ist das französische Musik?
44 E: Nein, deutsche Rap.
45 I: Gut. Ah, wo hörst du denn Musik?
46 E: Zu Hause/ manchmal, wenn ich gehe in Bus oder Straßenbahn/ von YouTube.
47 I: Dann, was machst du alles mit deinen FreundInnen?
48 E: Manchmal spielen wir Fußball oder manchmal hören Musik, spazieren, spielen
49 Handy – ja – spielen Computer.
50 I: Denk bitte an deinen Computer oder dein Smartphone. Was machst du damit?

51 E: Computer ist für die Arbeit, manchmal für spielen.
 52 I: Was spielst du?
 53 E: ‚Agario‘ am Computer. Mit Handy ich habe keine Spiel.
 54 I: Bist du – da – im Chat irgendwo auf Instagram oder Facebook?
 55 E: Ich habe kein Facebook. Ich bin manchmal auf Snapchat.
 56 I: Was machst du dort?
 57 E: Ich schreibe mit Freunde. Ich mag nur WhatsApp.
 58 I: Schickst du da auch Fotos?
 59 E: Ja ((lacht)).
 60 I: Videos?
 61 E: Ja ((lacht)).
 62 I: Sport haben wir schon. Filme hast du mir auch schon gesagt. Sprechen wir über –
 63 ähm/ Interessiert dich Mode?
 64 E: Nicht so viel ((lacht)).
 65 I: Lesen?
 66 E: Nicht so viel ((lacht)).
 67 I: Hast du zu Hause in deiner Heimat gelesen?
 68 E: Ja, ich bin einmal mit so viele Person sitzen. (unv.) Sie haben uns einen Text
 69 gegeben. Ich muss diese Text lesen. Nächsten Tag ich muss ohne diesen Text sprechen:
 70 „Was ist/? Was ist in diese Text?“
 71 I: Aber hast zu Hause Bücher auf Französisch?
 72 E: Ja, französisch Buch.
 73 I: Welche Themen? Was interessiert dich?
 74 E: Mickey Maus. Und manchmal (...) ein Buch, aber ich weiß nicht was.
 75 I: ((lacht)) Ja, genau. Magst du, wenn im Buch jemand Fußball spielt oder/ oder etwas
 76 über Technik/ oder Detektiv/ oder Krimi? Magst du gern Comics? Was liest du da?
 77 E: Detektiv so viel, Mickey Maus und auch über Liebe.
 78 I: Interessiert dich Technik, zB Autos oder Roboter?
 79 E: Auto nicht so viel, Roboter bisschen. Ich mag Rad so viel. (unv.)
 80 I: Wenn es kaputt ist, kannst du es herrichten?
 81 E: Ja.
 82 I: Magst du Tiere?
 83 E: Ja ((lacht)).
 84 I: Hast du Tiere?
 85 E: Nein, mein Papa ist Allergie.
 86 I: Ah, dein Vater ist allergisch. Welches Tier möchtest du gern?
 87 E: Eine Katze oder einen Hund.
 88 I: Mhm (bejahend), ist dir egal?
 89 E: Ja.
 90 I: Hattest du zu Hause Tiere oder ist das wegen deinem Vater nicht gegangen?
 91 E: Wir werden einen Kater gehabt. Weil mein Vater war nicht da/ nur ich, mein Bruder
 92 und meine Mutter. Und dann wir haben eine Katze.
 93 I: Ah, super. Ja, jetzt sollst du an den Deutschunterricht denken. So, ah – was magst du
 94 im Deutschunterricht? Welche – welche Sachen, die du gemacht hast, waren
 95 interessant?
 96 E: Eine Geschichte.
 97 I: Kannst du mir sagen welche?
 98 E: Zum Beispiel eine Geschichte, ähm/ (...) Wien.
 99 I: Eine Geschichte über Wien?
 100 E: Ja, über Wien, über Salzburg, über Mozart.
 101 I: Was interessiert dich noch, wenn du Deutsch hast?
 102 E: Deutsch nicht. Ich mag Geografie.

103 I: Welche Themen magst du – da – in Geografie?
 104 E: In Geografie über (...) Schweiz/ so viel Land.
 105 I: Über die Länder?
 106 E: Ja.
 107 I: Was magst du noch gern?
 108 E: Ich mag ALLES in Geografie.
 109 I: Ah super! Was gefällt dir in Deutsch nicht so gut?
 110 E: Deutsch hat so viele Wörter. Deutsch ist sehr sehr schwer.
 111 I: Ist es dir ein bisschen zu schwer?
 112 Mhm (bejahend)
 113 I: Habt ihr ein Buch gelesen in Deutsch?
 114 E: Nein. Ich mag noch Nomen und Adjektive.
 115 I: Kannst du dich noch an die Geschichte mit der Katze erinnern?
 116 E: Da war Geschichte über Katze. Die Katze/ eine Geschichte für Afrika. Für die Katze
 117 Frauen sind die (Starken?)
 118 I: Ah, sicher eine interessante Geschichte.
 119 I: Und zu Hause, machst du da öfters etwas extra zur Hausübung in Deutsch?
 120 E: Nein, nicht ((lacht)).
 121 I: Da hast du keine Zeit, weil du lang in der Schule bist und dann Fußball spielen bist,
 122 oder?
 123 E: Ja ((lacht)).

Aufnahmedauer: 10:26, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 2, 1. Stock, Schule
 Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schüler (E)

Interview 06, Schülerin F, 11 Jahre

- 1 I: Gehst du gern in den Deutschunterricht?
2 F: Ähm, ähm, ja.
3 I: Ja, was magst du in Deutsch?
4 F: Ich treffe meine Freunde. Ich weiß nicht. (...) Ich hab nicht verstanden so gut.
5 I: Die Frage ist, warum magst du den Deutschunterricht? Verstehst du das?
6 F: Ja. Ich mag die Deutschunterricht, weil ich will lernen.
7 I: Du willst lernen. Ja.
8 F: Und ich mag Deutsch ((lacht)).
9 I: Ja, es ist schön, aber auch ein bisschen schwierig.
10 F: Ja ((lacht)).
11 I: Was machst du gern/ dein Hobby?
12 F: Hobby, Hobby, (...) hmm. Mit Roller gehen raus, Fahrrad/ so etwas ist mein Hobby.
13 I: Haben deine FreundInnen auch einen Roller? Fahrt ihr dann zusammen?
14 F: Ja ((lacht)).
15 I: Und im Sommer/ gehst du schwimmen oder/
16 F: Ja, ich gehe, wenn ist so heiß. Ich war schon.
17 I: Fällt dir noch etwas ein, das du gern machst?
18 F: Nein.
19 I: Nein, okay. Was ist das beste von diesen Hobbys?
20 F: Roller fahren.
21 I: Wie oft fährst du mit deinem Roller durch die Straße?
22 F: Ahm, ahm. (...)
23 I: Wenn du Zeit hast? Wie viele Male in der Woche? Am Wochenende?
24 F: Samstag oder Sonntag.
25 I: Mhm (bejahend), gut. Wie geht es dir, wenn du mit deinem Roller fährst? [Die
26 Interviewerin zeigt auf die Smileys im Interviewleitfaden.]
27 F: [Die Schülerin zeigt auf den dunkelgrünen Smiley im Interviewleitfaden.]
28 I: Den dunkelgrünen?
29 F: Ja.
30 I: Genau. Dann frage ich dich noch ein bisschen zu Hobbys? Musik? Interessiert dich
31 Musik?
32 F: Ja, ich mag. Ich mag Pop, aber in Rumänisch.
33 I: Hast du da einen Lieblingssänger oder eine Lieblingssängerin?
34 F: Nein.
35 I: Hörst du Musik auf Spo/ auf YouTube?
36 F: Ja, ich höre Musik auf YouTube.
37 I: Ah, auch Spotify?
38 F: Ja.
39 I: Freunde? Du hast gesagt, du fährst mit FreundInnen mit dem Roller. Was machst du
40 noch mit deinen FreundInnen?
41 F: Spielen im Park, laufen, Eis essen ((lacht)).
42 I: Machst du gern Sachen mit deinem Handy? Bist du auf Instagram?
43 F: Nein, ich bin nicht gern im Instagram. Ich höre Musik und spielen auf Handy.
44 I: Ja. Hast du irgendein Spiel, das du magst?
45 F: Nein.
46 I: Sport? Du magst laufen oder?
47 F: Laufen – ja – und ein bisschen Handball. In Rumänien habe ich Unterricht mit
48 Handball.
49 I: Und da, in Österreich spielst du jetzt auch, oder?
50 F: Ja.

51 I: Und dann Filme. Interessieren dich Filme?
 52 F: Ich schaue fernsehen mit Familie.
 53 I: Was schaut ihr da?
 54 F: Familienfilm.
 55 I: Mhm (bejahend) Interessieren dich Mode und Kleidung?
 56 F: Ja, ich mag Kleidung ((lacht)). Ich mag das Mode ((lacht)).
 57 I: Sprichst du mit deinen FreundInnen darüber?
 58 F: Ja, viel/ was ich anziehe.
 59 I: ((lacht)) Und lesen? Liest du gern? Was zum Beispiel?
 60 F: Ja, ähm, ähm (...).
 61 I: Hast du eine Figur, die du magst?
 62 F: Tiere, ich mag es über Tiere lesen.
 63 I: Sonst noch etwas? Romantische Sachen – ich weiß nicht - Freundschaft oder Familie?
 64 Technik?
 65 F: Nein, Tiere.
 66 I: Interessierst du dich für Autos oder Computer?
 67 F: Computer. Sachen von Technik, die ich lerne in Schule (...).
 68 I: Interessierst du dich für Tiere?
 69 F: Ich mag die Katze.
 70 I: Hast du Tiere?
 71 F: Nein, ich habe nicht.
 72 I: Hast du zu Hause welche gehabt?
 73 F: Ich habe zu Hause gehabt in Rumänien Fische, viele, elf oder zwölf. Nur das Fische.
 74 I: Ah, die sind eh sehr schön zum Anschauen. Dann frage ich dich zum
 75 Deutschunterricht. Was interessiert dich in Deutsch?
 76 F: Lesen, schreiben, lernen.
 77 I: Super! Ahm, denk bitte an das Lesen. Hast du eine Geschichte gelesen, die du gut
 78 findest/ letzte Woche oder kann auch schon vor Ostern sein. Erinnerst du dich an
 79 irgendetwas?
 80 F: Ja, ahm, ahm. (...) Ich weiß nicht auf Deutsch.
 81 I: Sind da Tiere vorgekommen oder war das eine Fantasiegeschichte?
 82 F: (...) Ja, Fantasie.
 83 I: Gut. Du hast auch gesagt, dass du auch gern schreibst.
 84 F: Ja, ich schreibe gern.
 85 I: Worüber schreibst du?
 86 F: Über Freundin.
 87 I: Dann im Deutschunterricht/ magst du Grammatik?
 88 F: Nein ((lacht)).
 89 I: ((lacht)) Ahm, was magst du nicht? Die Verben? Kennst du ein Thema, das dich nicht
 90 interessiert?
 91 F: Ich mag nicht Verben.
 92 I: Ja, das verstehe ich aber. Ahm, wir haben darüber gesprochen, was du magst: lesen,
 93 schreiben. Fällt dir sonst noch etwas ein? Themen, die du heuer gemacht hast: Kleidung
 94 oder Verkehr/ oder, oder/ Was war interessant?
 95 F: Hmm. (...)
 96 I: Okay, schreiben und lesen hat dir gefallen, hast du gesagt? Okay, das wollte ich noch
 97 fragen. Habt ihr ein kurzes Buch gelesen?
 98 F: Nein.

Aufnahmedauer: 11:25, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 1, EG, Schule
 Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schülerin (F)

Interview 07, Schülerin G, 11 Jahre

- 1 I: Gehst du gern in den Deutschunterricht?
- 2 G: Ja, gehe gern.
- 3 I: Warum?
- 4 G: Ich mag Deutsch.
- 5 I: Was genau ist interessant in Deutsch? Gibt es da einen Grund?
- 6 G: Schreiben.
- 7 I: Schreiben, mhm (bejahend). Schreibst du da Geschichten?
- 8 G: Ja, manchmal.
- 9 I: Was magst du gern/ Hobbys?
- 10 G: Volleyball.
- 11 I: Ist das das beste/ Volleyball?
- 12 G: Ja, Volleyball.
- 13 I: Ahm, hast du noch ein anderes Hobby?
- 14 G: Malen. Ich mag etwas anschauen am Handy.
- 15 I: Warum magst du Volleyball?
- 16 G: Weil ich mag Sport.
- 17 I: Ja, wie oft spielst du das?
- 18 G: Ich weiß nicht. Dreimal, viermal in Woche.
- 19 I: So oft. Super! Mhm (bejahend) Spielst du mit FreundInnen Volleyball?
- 20 G: Ja, mit meine Cousine manchmal/ auch Freunde von der Schule.
- 21 I: Mhm (bejahend), okay. Wie geht es dir, wenn du Volleyball spielst?
- 22 G: Am besten. [Schülerin zeigt auf den dunkelgrünen Smiley im
- 23 SchülerInneninterviewleitfaden]
- 24 I: ((lacht)) Okay, das dunkelgrüne. Ich sage dir ein paar Hobbys und du sagst mir
- 25 einfach, ob dich das interessiert. Und dann erzählst du mir ein bisschen etwas, was dir
- 26 einfällt dazu? Musik?
- 27 G: Ja, gut. (...) Ich mag singen. (...) Ich singe Folklore.
- 28 I: Du singst. Ja, super. Und magst du YouTube?
- 29 G: JA ((lacht))
- 30 I: Hast du da einen Lieblingssänger/eine Lieblingssängerin oder Lieblingsmusik auf
- 31 YouTube?
- 32 G: Ja, ich habe Musik auf YouTube.
- 33 I: Welche Musik?
- 34 G: (...) Ich weiß nicht wie das heißt. Aber das ist für Pfingsten.
- 35 I: Ah, gut. Du hat gesagt/ du triffst Freunde. Du spielst Volleyball, hast du mir gesagt.
- 36 Was machst du noch mit FreundInnen?
- 37 G: Spiele. (...)
- 38 I: Zum Beispiel?
- 39 G: Rummikub. Wehrwolf.
- 40 I: Ah, ja. Das habe ich auch zu Hause. Du hast mir gesagt, du magst YouTube. Was
- 41 interessiert dich noch mit deinem Smartphone oder Computer?
- 42 G: Ich habe keinen Computer.
- 43 I: Was machst du mit deinem Smartphone?
- 44 G: (...) Ich spiele Spiele.
- 45 I: Magst du auch Instagram oder Snapchat?
- 46 G: [Die Schülerin verneint die Frage nonverbal.]
- 47 I: Dann du hast mir gesagt, du magst Sport. Volleyball hast du mir gesagt. Was noch?
- 48 G: Ich mag nicht Fußball.
- 49 I: Magst du zum Beispiel laufen?
- 50 G: Ja, laufen. (...) Ich gehe manchmal zu Hause laufen.

51 I: Filme und Netflix?
 52 G: (...) Nein. Ich schaue am Handy.
 53 I: Kleidung und Mode? Interessiert dich das?
 54 G: Ja ((lacht)). Ich gehe mit Freundin in Geschäft einkaufen.
 55 I: Dann, lesen?
 56 G: JA!
 57 I: Das magst du gern?
 58 G: Ja.
 59 I: Was liest du gern?
 60 G: Bücher, Geschichte.
 61 I: Welche Bücher? Hast du zu Hause/ was ist deine Muttersprache?
 62 G: Rumänisch.
 63 I: Hast du zu Hause – so – Bücher auf Rumänisch zum Beispiel?
 64 G: Ja, viele. Über Tiere, über verheiratet.
 65 I: Noch irgendetwas? Hast du zu Hause eine Zeitschrift.
 66 G: Über Liebe. (...) Ich lese Magazin. Ich weiß nicht genau.
 67 I: Das passt eh super. Über Tiere, über Liebe. Magst du Technik?
 68 G: Ich weiß nicht. Autos, Computer nicht. Ich schaue im Buch Erfindungen.
 69 I: Interessieren dich Tiere?
 70 G: Ich habe einen Hund. Aber nicht da.
 71 I: Ah, zu Hause, okay. Was hast du mit deinem Hund immer gemacht?
 72 G: Ich habe Ball gespielt. Ich werfe einen Ball und er läuft.
 73 I: Bekommst du vielleicht einen Hund hier?
 74 G: ((lacht)) Ja.
 75 I: Denk einmal an deinen Deutschunterricht. Was hast du gelernt, was interessant war?
 76 G: (...) Ahm, Kleidung und Wetter war gut. Und die Jahreszeiten und Mehrzahl.
 77 I: Mhm (bejahend) Was war nicht so interessant/ nicht so gut im Deutschunterricht/ ein
 78 bisschen langweilig?
 79 G: Nichts.
 80 I: Hast du im Deutschunterricht ein interessantes Buch gelesen?
 81 G: Nein, Buch habe ich nicht gelesen.
 82 I: Und einen interessanten Text oder – so – eine interessante Geschichte?
 83 G: JA ((lacht)). Geschichte/ die Katze und die böse Tier und Geschichte über Freunde.
 84 I: Was war das böse Tier?
 85 G: Weiß nicht.
 86 I: Weißt du nicht mehr?
 87 G: ((lacht)) Nein.
 88 I: Diese Geschichte war gut?
 89 G: Ja.
 90 I: Noch eine andere Geschichte?
 91 G: (...)
 92 I: Kannst du dich nicht erinnern.
 93 G: Nein.
 94 I: Und zu Hause, nimmst du da manchmal ein Buch oder eine Geschichte und liest?
 95 G: Ja, ich lese zu Hause Buch oder Geschichte.
 96 I: Interessante Themen/ sind das Liebe und Tiere?
 97 G: Ja, genau.
 98 I: Magst du auch Detektivgeschichten?
 99 G: Nein, Detektiv nicht.
 100 I: Einen Text im Deutschkurs, den du nicht so gern magst?
 101 G: (...) Ich weiß nicht. Doch. Leiter, Geschichte im Park.

102 I: Was war das? [Die Lehrerin erklärt, dass sie im Unterricht einen Text über eine
103 Leiter, die sich in einem Park befindet, gelesen haben.] Den Text mit der Leiter findest
104 du nicht interessant?
105 G: Nein, nicht interessant.

Aufnahmedauer: 08:37, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 1, EG, Schule
Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schülerin (G)

Interview 08, Schülerin H, 12 Jahre

- 1 I: Gehst du gern in den Deutschunterricht?
2 H: Ja.
3 I: Warum?
4 H: (...) Ich will Deutsch lernen für später. Mir gefällt deutsch Sprache.
5 I: Was machst du gern? Also, was ist dein Hobby?
6 H: Draußen gehen, spazieren, Fußball spielen.
7 I: Ah, super. Fußball spielen. Ahm, warum magst du zum Beispiel Fußball spielen?
8 H: Ich mag diese Sport, macht Spaß.
9 I: Wie lange spielst du schon Fußball?
10 H: Ich spiele nicht. Ich spiele nur, wenn ich draußen gehe. Ich spiele mit Freunde von
11 Schule.
12 I: Mädchen und Burschen?
13 H: Ja.
14 I: Wie geht es dir, wenn du mit deinen FreundInnen draußen bist? Du siehst das eh. Das
15 ist nicht so gut. [Die Lehrerin zeigt auf die nonverbalen Smileys.]
16 H: Dunkelgrün.
17 I: Ja und jetzt, ich frage dich zum Beispiel: Interessiert dich das? Und dann sprichst du
18 einfach ein bisschen darüber. Magst du gern Musik?
19 H: Ja, (...) Musik auf YouTube.
20 I: Und was zum Beispiel?
21 H: Ich mag serbische Pop.
22 I: Was machst du gern mit deinen FreundInnen?
23 H: (...) Spazieren, (...) spielen, ähm.
24 I: Wo geht ihr hin spazieren? Was macht ihr da?
25 H: In Stadt, McDonald's.
26 I: Du hast gesagt/ du bist gern auf YouTube. Was machst du noch gern mit deinem
27 Smartphone?
28 H: Ich bin Instagram, Snapchat. Ich schaue Bilder, ich schreibe mit Freunden.
29 I: [Die Interviewerin räuspert sich.] Okay, ahm du schickst Bilder/ du schreibst mit
30 FreundInnen. Dann Sport/ du spielst Fußball. Noch etwas?
31 H: Volleyball. Ich habe trainiert, aber nicht mehr.
32 I: Ah, du hast trainiert. Zu Hause in Serbien?
33 H: Nein, hier.
34 I: Von der Schule aus?
35 H: Nein, meine Schwester hatte trainiert und dann habe ich mit sie gegangen.
36 I: Mhm (bejahend). Okay. Dann: Filme und Netflix?
37 H: Meine Schwester schaut. Dann schaue ich mit sie, aber so schaue ich nicht.
38 I: Aha, mit der Schwester auf Netflix? Was magst du auf Netflix, – so – Serien oder?
39 H: Filme und Serien.
40 I: Welche Themen interessieren dich da?
41 H: Ein bisschen (...) Liebe, ein bisschen – so – (...) mit Pistole.
42 I: Krimis?
43 H: Ja, Krimis.
44 I: Interessiert dich Mode?
45 H: Ja, (...) ich gehe mit Freundin einkaufen. Ja ((lacht)).
46 I: Wohin geht ihr?
47 H: In Stadt.
48 I: Okay, habt ihr da ein Lieblingsgeschäft?
49 H: (...) Wenn wir ein Geschäft sehen, dann gehen wir rein.
50 I: Dann: Lesen?

51 H: [Die Schülerin verneint nonverbal.]
 52 I: Technik: Autos, ...?
 53 H: Nicht so.
 54 I: Tiere?
 55 H: Ja, ich mag Tiere.
 56 I: Welche?
 57 H: Hunde, Katzen.
 58 I: Hast du selbst Tiere?
 59 H: In Serbien, ja.
 60 I: Was habt ihr gehabt?
 61 H: Drei Hunde und eine Katze.
 62 I: Was hast du mit denen gemacht?
 63 H: Spazieren, spielen, ja.
 64 I: Möchtest du hier auch einen Hund?
 65 H: Ja, weiß nicht. Wir haben kein Garten hier.
 66 I: Ja, das ist dann schwierig. Ähm, okay/ jetzt denk bitte an den Deutschunterricht. Hat
 67 es da etwas gegeben, was interessant war?
 68 H: (...) Ähm, Freunde beschreiben.
 69 I: Ja, noch etwas?
 70 H: (...) Schule in andere Länder.
 71 I: Welche Länder waren da dabei? Weißt du das noch? War das von Serbien oder der
 72 Türkei oder von Afrika?
 73 H: Nein, weiß nicht.
 74 I: Okay, passt. Aber Schule in anderen Ländern hat dich interessiert?
 75 H: Ja.
 76 I: Hast du etwas in Deutsch nicht so interessant gefunden?
 77 H: (...)
 78 I: Zum Beispiel Grammatik, lesen oder Übungszetteln.
 79 H: Ganz viel schreiben mag ich nicht.
 80 I: Noch etwas?
 81 H: Lesen.
 82 I: Schreibst du zu Hause viel oder liest du etwas?
 83 H: Nein.
 84 I: Kannst du dich an einen Text, an eine Geschichte erinnern, die gut war? Etwas über
 85 Tiere?
 86 H: (...)
 87 I: Weißt du noch die Geschichten, die ihr gemacht habt? Kriminalgeschichten,
 88 Erlebnisse, Erfindungen, Kinder, die sich selbst vorstellen, über die Uhrzeit zum
 89 Beispiel. [Die Interviewerin wurde im Vorgespräch über durchgenommene Themen
 90 informiert.]
 91 H: Text über Beruf.
 92 I: Das war interessant?
 93 H: Ja.
 94 I: Welcher Beruf interessiert dich für später?
 95 H: Weiß noch nicht.

Aufnahmedauer: 08:55, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 1, EG, Schule
 Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schülerin (H)

Interview 09, Schüler J, 15 Jahre

- 1 I: Gehst du gern in den Deutschunterricht?
2 J: Ja, ich gehe gern, weil ich mag lernen Deutsch für später.
3 I: Hast du noch andere/? Weil du die Lehrerin magst oder wegen den FreundInnen?
4 Gibt es etwas das dir Spaß macht?
5 J: (...)
6 I: Was machst du gern? Was sind deine Hobbys?
7 J: Ich gehe raus. Ich gehe Park. Ich spiele am Computer. Ich höre Musik.
8 I: Was machst du ganz, ganz gern? Was gefällt dir am besten von diesen ganzen
9 Sachen? Das Rausgehen?
10 J: Nein, das Computer spielen.
11 I: Hast du ein Spiel, das dich besonders interessiert?
12 J: Nein, nicht ein Spiel. Ich spiele viele Spiele.
13 I: Welche Spiele spielst du, ungefähr das Thema?
14 J: Immer ziemlich das gleiche Thema. (...) [Der Schüler kann das konkrete Thema der
15 Computerspiele, die er regelmäßig spielt, nicht benennen.]
16 I: Spielst du mit deinen FreundInnen Computer oder alleine?
17 J: Ich spiele alleine.
18 I: Wie geht es dir, wenn du Computer spielst?
19 J: Sehr gut. [Der Schüler zeigt auf den dunkelgrünen Smiley.]
20 I: Ich frage dich noch ein bisschen zu deinen Hobbys. Du hast gesagt/ du hörst Musik.
21 Welche?
22 J: Pop.
23 I: Hast du einen bestimmten Lieblingssänger/ eine bestimmte Lieblingssängerin?
24 J: (unv.)
25 I: Aus welchem Land kommt der oder die?
26 J: Amerika.
27 I: Hörst du die Musik auf YouTube/ oder wo hörst du Musik?
28 J: Spotify, aber nicht jede Tag.
29 I: Was machst du gern mit deinen FreundInnen?
30 J: Ich gehe raus ins Schwimmbad. Ich spiele mit meine Freunde Fußball, Basketball.
31 I: Geht ihr da in [ORT] ins Schwimmbad?
32 J: Hier in [ORT].
33 I: Ja, passt. Was machst du alles gern am Smartphone?
34 J: Ich mag nicht so gern. Ich bin nicht WhatsApp.
35 I: Dann zum Sport. Wie oft spielst du Basketball?
36 J: (...) Ein- bis zweimal in zwei Woche.
37 I: Da in der Nähe?
38 J: Ja.
39 I: Interessieren dich Filme?
40 J: Ja. (unv.) [Die Interviewerin kann vom Wortlaut des Interviewten den Filmtitel nicht
41 erraten.]
42 I: Ist das ein Actionfilm?
43 J: Nein, Fantasy. (...) Ich mag Fantasy und Sport.
44 I: Gehst du ins Kino oder schaust du Clips auf YouTube?
45 J: Nein, ich gehe nicht Kino oder schaue YouTube.
46 I: Interessiert dich Mode? Magst du dir zum Beispiel Sportkleidung kaufen?
47 J: Nein, mag ich nicht.
48 I: Lesen?
49 J: Ich mag lesen nicht.
50 I: Liest du auf Italienisch? Liest du in deiner Sprache?

51 J: Nein, ich lese nicht.
 52 I: Magst du Zeitschriften über Autos oder Computer?
 53 J: Nein, nicht.
 54 I: Ahm, Technik? Magst du Technik, Autos zum Beispiel? Oder Roboter? Etwas, was
 55 du von der Schule kennst?
 56 J: Autos nicht, Computer schon.
 57 I: Magst du Tiere?
 58 J: Ja, Katzen, Hunde. Ich habe keine, aber ich mag. Ich möchte beide, Katze und Hund.
 59 I: Dann denk bitte an den Deutschunterricht. Was magst du? (...) Was habt ihr
 60 gemacht? Was war interessant?
 61 J: Präteritum. Grammatik mag ich nicht so, aber das Präteritum schon.
 62 I: Kannst du dich an eine Geschichte erinnern, die gut war?
 63 J: Englisch.
 64 I: Wie heißt diese Geschichte auf Englisch?
 65 J: Ähm, ahm (...). Geschichte?
 66 I: Die Überschrift von der Geschichte/ weißt du noch? Gibt es eine Geschichte, die dir
 67 gefallen hat im Deutschunterricht?
 68 J: Oliver Twist.
 69 I: Super, perfekt. Ja, danke. Habt ihr ein Buch gelesen?
 70 J: Nur Geschichte.
 71 I: Gibt es etwas im Deutschunterricht, was du nicht so gut findest? Du kannst an die
 72 ganze Woche denken. Du hast die ganze Woche Deutsch.
 73 J: (...) Schreiben mag ich nicht. Lesen auch nicht so viel.
 74 I: Findest du das interessant über verschiedene Themen sprechen?
 75 J: Ja, das ist gut.
 76 I: Erzählst du gern von deiner Heimat?
 77 J: Versteh nicht (...).
 78 I: [Die Lehrerin hat die Interviewerin über Gewohnheiten im Unterricht vorab
 79 informiert.] Ihr sprecht ja manchmal. Wie ist es zu Hause? Wie ist die Politik in Italien?
 80 Oder wie ist die Schule in Italien? Oder wie ist die Schule in Österreich? Erklär und
 81 erzähl etwas über Mazedonien. Magst du gern etwas über Italien erzählen?
 82 J: Mag ich nicht so.
 83 I: Zu Hause/ wenn du deine Hausübung gemacht hast, schreibst du extra noch etwas für
 84 Deutsch?
 85 J: Nein, mach ich nicht.

Aufnahmedauer: 10:40, Ort des Interviews: Besprechungszimmer 1, EG, Schule
 Beteiligte Personen: Cornelia Dorfbauer (I), Schüler (J)

Interview 10: Erstes Lehrerinneninterview

- 1 I: Ahm, hast du eine Ahnung oder weißt du, welche – so – kollektive, individuelle
2 Interessen deine SchülerInnen haben?
- 3 L1: (...) Hmm, ich weiß sehr viele individuelle Interessen. Also, ich hab mir (...) am
4 Anfang vom Schuljahr sehr viel Zeit genommen, dass wir ganz auf eigene – also – auf
5 die Kinder/ auf die persönlichen Interessen von den Kindern eingehen. Aah, wir haben
6 immer wieder Sesselkreis gemacht und: „Was magst du gern? Was machst du gern in
7 deiner Freizeit? Was tust du gern?“ (...) Ahm, das/ bei der Klasse ist das sehr extrem.
8 Das ist eine sehr heterogene Klasse, also dass wir wirklich Zehn- bis Fünfzehnjährige
9 drinnen haben, die alle total unterschiedliche Interessen haben: Von Fußball spielen
10 (Mädchen) bis zum Kochen (Jungen) sind alle Clichés und Nicht-Clichés vertreten.
- 11 I: Ja, und kann man so sagen/ also welche individuellen Interessen, weil du gesagt hast/
12 es ist sehr breit gefächert/ Gibt es manche, die wirklich gern lesen – hmm – oder, oder/
13 L1: Es gibt zwei, drei Kinder, die total die Lesekinder sind. Aber sehr wenig, also eher
14 – tendenziell eher – ahn irgendwie – Soziale Medien, Computerspiele, – ahm – und
15 Sport.
- 16 I: Mhm (bejahend) Vielleicht gehen wir die Themen noch einmal durch. Ahh, Musik?
17 L1: (...) Mmh, ich würde mich behaupten trauen, dass 90 Prozent oder über 90 Prozent
18 der Kinder Musik LIEBEN in dieser Klasse.
- 19 I: Und dann wahrscheinlich auch YouTube oder?
- 20 L1: Mhm (bejahend) Nicht nur, also auch sehr, sehr volkstümliche Sachen aus dem
21 jeweils eigenen Land – ahm –, die sie mit den Eltern horchen im Radio/ oder, oder/ was
22 auch immer/ und sehr viel über die Neuen Medien.
- 23 I: Ahm, ich schätze einmal Freunde sind ein großes Thema.
- 24 L1: Mhm (bejahend) Absolut. Also – so – private Kontakte und Freunde sind auf jeden
25 Fall ein großes Thema.
- 26 I: Soziale Medien hast schon angesprochen.
- 27 L1: Mhm (bejahend)
- 28 I: Ahm, Sport/ außer Fußball?
- 29 L1: Zwei, drei Mädchen spielen Volleyball. Schwimmen und Eis laufen ist total beliebt
30 in der Schule und - ahm - sie treffen sich privat zum Schwimmen auch/ nämlich bei
31 denen rundherum.
- 32 I: Dann – ahm – Filme? So – Netflix vielleicht?
- 33 L1: Ahm, Netflix ist/ das haben in der Klasse überhaupt nur zwei Kinder, weil es
34 einfach eine finanzielle Frage ist. Sie schauen eher YouTube – ahn – Spots, so ganz
35 kurze Geschichten, so ganze Spielfilme – so – eher nicht.
- 36 I: Mhm (bejahend) Ahh, ich schätze/ Mode ist bei Mädchen interessant? Aber bei den
37 jüngeren?
- 38 L1: Gerade bei den jüngeren Mädchen und zwar ältere Mädchen in der Klasse
39 interessieren sich nicht wirklich für Mode. Also, die haben auch mehr/ die interessieren
40 sich für Popstars – ahn – für Freunde treffen irgendwo, für Essen gehen/ für eher so/ja/
41 I: Mhm (bejahend) Ähm und Technik?
- 42 L1: (...) Mhm (bejahend) Wir haben ein paar Kinder in der Klasse, die technisch sehr
43 interessiert sind. Es ist nicht geschlechterabhängig habe ich das Gefühl, überhaupt nicht
44 eigentlich.
- 45 I: Ah, und ein Bereich/ so dass man sagt – so – eher Richtung Physik oder Erfindungen,
46 oder?
- 47 L1: Absolut. Eh – in so – bekannte Erfindungen haben wir eine Zeit lang auch als
48 Thema gehabt und da sind sie total aufgeblüht. Und ähm, alles was so Robotik angeht
49 und Neue Technologie interessiert sie sehr. Also, so was Roboter können, was Androide
50 können, was/ also das ist, was sie sehr interessiert.

51 I: Ahm, und zu Tieren?

52 L1: Auch. Also, es haben fast alle Kinder – irgendwie – im Heimatland Tiere gehabt

53 und es ist ein ganz emotional besetztes Thema.

54 I: Das Gefühl habe ich auch gehabt. In welchen Situationen – ahh – merkst du, dass

55 SchülerInnen Themen ganz besonders gern mögen? So über Geschichten oder, oder?

56 L1: In Sesselkreissituationen, wo wir – irgendwie - sprechen über neue Inhalte/ wo wir

57 die SchülerInnen im Sesselkreis zusammenfassen oder bei Exkursionen auch/ also

58 außerhalb von diesem 50-Minuten Rahmen sozusagen. Hmm, und in Deutsch, wenn es

59 Auslösetexte gibt sozusagen, wo sie sich erinnern an irgendetwas. Das passiert schon

60 auch immer wieder: „Ahh! Und stimmt! Und ist das eigentlich so?“ und/ also in solchen

61 Situationen.

62 I: Ah, und förderst du die SchülerInneninteressen im Deutschunterricht/ oder wie? Du

63 hast – eh – schon gesagt/ im Sesselkreis.

64 L1: Mhm (bejahend) Ich habe schon das Gefühl/ also, wir haben sehr viele individuelle

65 Phasen im Unterricht. Also, es gibt kaum – so – einen Unterricht für alle eigentlich.

66 Gerade bei den Berufen haben wir geschaut, dass wir bei den Großen spezifisch auf ihre

67 eigenen Interessen eingehen können.

68 I: Mhm (bejahend) Kann man sagen/ von Texten oder Büchern auch von

69 Themenbereichen, was da besonders Interesse hervorruft? Muss jetzt nicht auf den

70 Deutschunterricht bezogen sein/ kann – eh – fächerübergreifend/ Fachunterricht sein.

71 L1: Berufe, das Thema Berufe und Zukunft, also ganz allgemein Zukunft/ auch bei den

72 Kleinen schon und auch so/ „Wie wird meine Familie in Zukunft sein?“/ oder „Werde

73 ich dann auch Kinder haben?“ ist ein ganz großes Thema bei ihnen. „Haus bauen“,

74 „Wohnen“ ist ein großes Thema bei ihnen und Liebe und Beziehungen. Es geht immer

75 ums Heiraten, auch bei den Jungs. ((lacht)) Das ist ein wirklich spannendes Phänomen.

76 I: Ja ((lacht)) Gibt es etwas, was ihnen – ahh – nicht so gefällt? Das können jetzt - ich

77 weiß es nicht - grammatische Themen sein oder wenn man einmal für den Test

78 Übungen/

79 L1: Satzglieder war katastrophal langweilig für alle. ((lacht)) Es war (...) das Thema

80 Uhrzeit. Das war relativ schnell irgendwie langweilig für sie. Sie haben/ (...) sie hassen

81 es lange Texte zu schreiben, abzuschreiben, bzw. selbst zu produzieren. Also, kurze

82 Texte total gerne. Alles was über eine halbe A4-Seite geht ist UNmöglich. ((lacht))

83 I: ((lacht)) Ja. Ahm, inwieweit erlaubt es der Lehrplan, dass man interessenbasierten

84 Unterricht durchführt? Also, beim Durchlesen vermittelt er den Eindruck, dass es

85 möglich ist.

86 L1: In der Deutschförderklasse ist der Rahmen SEHR, sehr weit gesteckt in der

87 Hinsicht. Also, man hat wirklich die Möglichkeit, dass man ganz unterschiedliche

88 Themen bearbeitet, dass man – ahh – sehr vernetzt auch unterrichtet. Also, das finde ich

89 total angenehm.

90 I: Also, vernetzt mit dem Fachunterricht?

91 L1: Ja, genau.

92 I: Mhm (bejahend) Ja, und das heißt/ man kann wirklich auf individuelle Interessen

93 eingehen?

94 L1: Absolut.

95 I: Ja, welche Unterrichtsformen – ah – fördern interessenbasierten Unterricht?

96 L1: (...) Hmm, wir haben immer so Selbsterarbeitungsphasen gehabt/ also mit Hilfe von

97 Tablets zum Beispiel, Stationenbetrieb – ahm – funktioniert da immer ganz gut/ ah –

98 Referate und Präsentieren.

99 I: Zu welchen Themen zum Beispiel?

100 L1: Eh zu den Berufen, Tieren, zu Hobbys, zu der eigenen Person. Da haben sie mit

101 Tablets auch Referate vorbereitet.

102 I: Mhm (bejahend) Und welche didaktischen Tricks wendest du an, wenn du merkst –
 103 okay – das Thema an sich ist jetzt nicht so interessant. Vielleicht kann man an der
 104 Situation oder/
 105 L1: Mmh, ich arbeite sehr viel mit Bewegung in der Klasse. Wir sitzen nicht viel herum
 106 und schauen nach vorne an die Tafel aus der SchülerInnenperspektive heraus/ sondern
 107 mit Herumgehen in der Klasse/ mit – zum Beispiel – Zettel überall aufhängen/ in den
 108 Gang heraus gehen, Gruppenarbeit. Also, wenn ich merke/ das funktioniert in
 109 Einzelarbeit überhaupt nicht/ dann sage ich: „Okay, dann setzt euch zu zweit
 110 zusammen.“ Es gibt immer unterschiedliche Gruppenkonstellationen.
 111 I: Ahm, wenn du an Geschichten denkst/ Wo hast du da das Gefühl, was eher Interesse
 112 weckt vom Textaufbau oder Themenbereich?
 113 L1: Hmm, ich vermute – ich weiß es nicht/ in dieser Klasse ist es so, dass Ich-
 114 Perspektiven-Texte eher ankommen/ ganz viel mit direkter Rede/ immer so dialogische,
 115 alltagssprachliche Texte. Und – ahm – auf der anderen Seite – ahh so – hmm –
 116 Sachtexte. Ahm, habe ich nicht unbedingt damit gerechnet, aber die Jungs interessieren
 117 Sachtexte sehr. Also, eh zu irgendwelchen Erfindungen oder wie wurde die Uhr
 118 entwickelt – solche Sachen/ wie wurde das Auto entwickelt?
 119 I: Mhm (bejahend) Du hast angesprochen – eben –, dass Gruppenunterricht – zum
 120 Beispiel – stattfindet. Das heißt, wie oft können die SchülerInnen vielleicht auch selbst
 121 entscheiden: Ich mache jetzt diese Übung oder diesen Text oder wird schon eher
 122 geschaut, dass alle dann/
 123 L1: Nein, das ist bei uns glücklicherweise eigentlich an fast jedem Schultag zumindest
 124 einmal die Möglichkeit, dass man das eigene Tempo entscheidet, den eigenen
 125 Arbeitsauftrag entscheidet. Also, so bisschen ähnlich/ es ist kein Wochenplan/ fast so
 126 ein bisschen ähnlich wie Wochenplanunterricht (unv.).
 127 I: Mhm (bejahend) Und welche Effekte merkst du dann auf den Lernerfolg, wenn die
 128 SchülerInnen Interesse haben?
 129 L1: Das ist absolut positiv. Es ist ein viel längeres, längeres Wissen da, wo ich das
 130 Gefühl hab/ von der Nachhaltigkeit ist es das Optimalste. Wenn ich sie jetzt frage, also
 131 was ich zu Weihnachten gemacht habe/ sie wissen alles noch. Texte zu österreichischen
 132 Weihnachtsliedern haben sie sich auswendig gemerkt, weil sie einfach so gern singen
 133 und Musik so gern haben. Wir haben gemeinsam gekocht und da war das Interesse total
 134 groß, weil sie zu Hause auch sehr viel kochen mit den Eltern und da wissen sie jetzt
 135 noch die Rezepte und – so – Wörter wie „würfeln“ oder „raspeln“. So etwas vernetzt
 136 sich ganz anders.
 137 I: Genau. Und vielleicht auf die Schulsituation direkt/ vielleicht, wenn du an Motivation
 138 denkst oder an Emotionen. Fällt dir da irgendetwas auf, wenn du merkst/ sie haben
 139 Interesse? Also, wie sich das auf die Motivation auswirkt?
 140 L1: Mmh, auf jeden Fall. Also, wenn Sachen emotional besetzt sind (...), dann sind
 141 auch die kognitiven Ohren – ahh ((lacht)) – viel aufnahmebereiter.
 142 I: Genau. Du hast dann auch das Gefühl, dass sie in einer Testsituation, Sachen, wo sie
 143 sehr interessiert waren, nachhaltiger – wie du eben gesagt hast – dann auch wirklich
 144 präsent sind.
 145 L1: Ja. Vielleicht fehlt ihnen dann das Fachvokabular oder die Vokabel dafür, aber sie –
 146 ahm – haben ein sehr (...) vernetztes Denken und finden Synonyme für irgendwelche
 147 Sachen zu beschreiben, wenn es interessenbezogen ist. Wenn es nicht
 148 interessenbezogen ist, dann wissen sie vielleicht eher – so – das Vokabular, das eigene,
 149 aber/ ich nenn das mal Blasenwissen. Ja.
 150 I: Mhm (bejahend) Vielleicht einen Punkt würde ich noch gern ansprechen. So – ahm –
 151 auch die Aufmerksamkeit oder das Durchhaltevermögen: Hast du da irgendetwas
 152 beobachtet, wenn du das Gefühl hast/ sie sind interessiert?

153 L1: (...) Das Durchhaltevermögen ist sicher länger, wenn es um Themen geht oder
 154 Inhalte, die sie interessieren. Ahm, (...) Aufmerksamkeit ist auch tageszeitenabhängig,
 155 auch davon abhängig, ob es eh gerade irgendwie Feiertage sind oder wenn es heiß
 156 draußen ist. Dann ist die Aufmerksamkeit weg, auch wenn es noch so interessant ist/
 157 oder wenn es (unv.)/
 158 I: Ja. Dann/ kannst du Interessenentwicklung feststellen? Das heißt, sie haben vielleicht
 159 noch nicht so viel Interesse gehabt und im Laufe des Unterrichtes, dass es mehr wird.
 160 L1: Mhm (bejahend)
 161 I: Vielleicht kannst du da aus Unterrichtssituationen irgendwie/
 162 L1: Also bei den Berufen/ bei dem Thema Berufe war es absolut so und beim Thema
 163 Lebensmittel. Da war es am Anfang so/ aaaah – jetzt lernen wir: „Was heißt ...?“/ Obst
 164 und Gemüse benennen. Das war am Anfang gerade für die Großen furchtbar langweilig,
 165 weil es ihnen recht kindisch vorgekommen ist, auch. Ahm, im Laufe der Zeit hat sie es
 166 total interessiert. Und da, wo sie dann auch/ aah ja – da kann ich über Kochen sprechen,
 167 da kann ich über Kultur sprechen, da kann ich über (...) Rezepte sprechen.
 168 I: (...) Ja, und noch irgendwelche anderen Themen, wo du die Interessenentwicklung
 169 feststellen hast können? Du hast gesagt Lebensmittel.
 170 L1: Und beim Thema Berufe. Beim Thema Berufe war es ganz extrem. Wo wir
 171 eigentlich eingestiegen sind bei den Berufen der Eltern/ so: “Welche Berufe kennst
 172 du“?/ und wo sie dann/ wo es irgendwann einen Moment gegeben hat/ und wo ganz
 173 viele bei sich erkannt haben: „Ah, das betrifft mich ja auch!“ und „Ah, was könnt ich
 174 denn werden?“ Das war schon sehr, sehr gewinnbringend.

Interview 11, zweites Lehrerinneninterview

- 1 I: Die erste Frage ist einmal: „Kennen Sie – ahm – die kollektiven, individuellen
2 Interessen Ihrer SchülerInnen? Was fällt Ihnen auf, was besonders interessant zu sein
3 scheint?
- 4 L2: Fußball/aus. Also, wir können jetzt schon weiterreden. Aber wenn man sich die
5 Frage so anschaut/ das Interesse ist Fußball und sonst haben sie keine. Vor allem wir
6 können jetzt noch reden über/ sie schauen alle ins Handy einen ganzen Tag.
- 7 I: Das gehört auch dazu. Ja.
- 8 L2: Aber das würde ich jetzt nicht wirklich als Hobby bezeichnen. Und ja, dann haben
9 wir einen drinnen/ der interessiert sich für Autos.
- 10 I: Mhm (bejahend) (...) Und die Mädels interessieren sich auch für Fußball?
- 11 L2: Nein, es ist jetzt so/ Die ganze Klasse hat kein kollektives/ Die ganze Klasse schaut
12 gern ins Handy.
- 13 I: Und individuell, also? Ist da noch irgendetwas? Mode?
- 14 L2: (...) Ich habe die Mädels sehr wenig/ muss ich sagen. Ich habe eigentlich
15 durchgängig/ ich habe 25 Stunden drinnen und sehr viel die Buben. Die kleinen Mädels,
16 die ich habe, die tun in der Stunde gern zeichnen. Aber wenn wir reden über das, was
17 sie gern tun, darf die eine nichts tun und die andere, (...) die andere darf auch nichts
18 tun. Ja, genau.
- 19 I: Ja. Ich müsste anhand vom Fragebogen/ müsste ich die Hobbys noch einmal
20 durchgehen. Zu Musik? Ist ihnen da irgendetwas aufgefallen, was besonders/ vielleicht
21 auf YouTube, dass sie da schauen, oder?
- 22 L2: Ich weiß auch nicht, was sie/ Also, was sie auf ihren Handys schauen, weiß ich auch
23 nicht. Das mache ich auch nicht.
- 24 I: Und Freunde treffen?
- 25 L2: Das möchten sie, aber das dürfen sie nicht.
- 26 I: Soziale Medien. Sie haben – eh – gesagt/ sie beobachten, dass sie gern am Handy
27 sind.
- 28 L2: Sie haben teilweise keinen Fernseher daheim und dürfen auch nicht fernsehen und
29 so sind sie einfach am Handy unterwegs.
- 30 I: Sport haben Sie gesagt/ Fußball. Ist Ihnen noch etwas aufgefallen? Irgendeinen
31 Ballsport, den sie auch gern machen?
- 32 L2: Nein, sie machen sicher keinen anderen Ballsport. Sie machen/ die Buben alle
33 Fußball. Und Sportarten haben sie sonst keine. Sie gehen jetzt im Sommer ins
34 Schwimmbad. Ah, die Buben tun gern Computer spielen. Sie spielen diese Schießspiele,
35 also das kann ich Ihnen nicht erzählen, was genau/ Ich merke mir das nicht.
- 36 I: Mhm (bejahend) Zu Filmen haben Sie gesagt, dass eben viele keinen Fernseher
37 haben. Das habe ich auch das Gefühl gehabt bei den Interviews. Haben Sie das Gefühl,
38 dass sie eher nicht so schauen?
- 39 L2: Naja, es ist halt so: Die einen haben keinen Fernseher. Die anderen, die einen
40 Fernseher haben, da schauen dann die Eltern. Es ist nicht so, dass die Kinder bestimmen
41 dürfen, was sie anschauen. Nein, fernsehen ist nicht das Thema.
- 42 I: Und Mode?
- 43 L2: Die kleinen Mädchen, die ziehen sich schon gern etwas an, aber es ist trotzdem/ Es
44 ist ein Thema. Wir machen Kleidung: „Was habe ich gern an?“ Aber es ist nicht ein
45 Thema, dass sie erzählen täten, welche Mode ihnen gefällt.
- 46 I: Lesen. Haben Sie das Gefühl/ es liest jemand gern? Wenn ja, welche Themen sind da
47 interessant?
- 48 L2: Die Buben lesen alle sicherlich nicht. Und die Dirndl lesen ganz sicher nicht auf
49 Deutsch, weil sie das nicht können. Ich habe auch nicht das Gefühl, dass sie sehr viel
50 gelesen haben früher bei ihnen zu Hause. Sie kennen sich gut bei Märchen aus. Das

51 dürfte ihnen vorgelesen worden sein. Aber sonst/ nein, weiß ich nichts. Das kann sein,
52 dass sie dort – eh – was lesen. Aber das, was wir lesen, das haben sie nicht gelesen.
53 I: Ja. Dann Technik. Merkt man da ein Interesse?
54 L2: Wir haben einen drinnen, der sich für Autos interessiert/ wo der Papa eine Garage
55 hat. Dann haben wir einen, der interessiert sich für seine Nationalität sehr stark/
56 Waldschießspiele und solche Sachen. Und die anderen: Nein.
57 I: Ahh, Tiere?
58 L2: Es haben sehr viele Tiere zu Hause, weil sie natürlich alle eine kleine
59 Landwirtschaft haben. Ahm, und da sind Tiere schon ein Thema. Aber Tiere, anders als
60 wir Tiere sehen. Wir haben zwei, die freuen sich recht über einen Hund oder wünschen
61 sich, dass sie da eine Katze haben. Aber für die anderen sind Tiere/ Das ist etwas,
62 worüber sie reden können, aber es ist jetzt nicht so wie bei uns halt. Ich habe einen
63 Hasen zu Hause im Käfig sitzen. Das ist es nicht.
64 I: Die nächste Frage wäre: In welchen Situationen im Schulkontext konnten Sie
65 feststellen, dass die SchülerInnen ein gewisses Thema besonders gern mögen?
66 L2: Aso, wir machen von Anfang an immer dieses/ Das erste, das erste ist: „Was mag
67 ich?“ „Was mag ich nicht?“ Das sind so diese ersten Sätze: Was kann ich über mich
68 sprechen? Da führe ich dann ein: „Ich mag“ oder „Ich mag nicht“. Und da kann dann
69 durchwegs schon einmal dabei sein: „Ich mag Fußball.“ oder „Ich mag schwimmen.“/
70 solche Sachen. Das wiederholt sich natürlich wieder. Wir tun nichts anderes als reden
71 miteinander.
72 I: Ja, natürlich.
73 L2: Es ist halt auch nicht sehr differenziert. Es ist halt immer dasselbe. Ich kann ja auch
74 nicht/ wenn ich nicht viele Wörter habe, kann ich ja auch nicht differenzieren: „Was
75 magst du für Literatur?“ „Was liest du denn gern?“ „Das weiß ich nicht.“ Momentan
76 machen wir Märchen. Wir zeigen ihnen etwas, von Lindgren bis Kästner. Und da kann
77 es dann sein, dass sie dann von sich auf etwas kommen. Ja, das kenn ich ja. Pippi
78 Langstrumpf habe ich schon gehört.
79 I: Und da haben Sie das Gefühl, dass sie das interessiert, wenn sie auf sich selbst etwas
80 rückschließen können.
81 L2: Das ist immer so. Das kann man nicht auf die Hobbys beziehen.
82 I: Nein, nein. Es geht UM DEN DEUTSCHUNTERRICHT und die Hobbys.
83 L2: Also, wenn man weggeht von den Hobbys. Sobald ein Kind von sich zum Sprechen
84 anfängt – ja –, sobald es etwas mit sich zu tun hat/ Der ganze Deutschunterricht in der
85 ersten Klasse hat immer etwas mit mir selbst zu tun. Sobald ich sage: „Was magst du
86 gern essen?“, dann ist es sein Thema.
87 I: Klar. Ja.
88 L2: Ich mag halt Bananen oder Pommes Frites nicht oder sonst irgendetwas. Dann ist es
89 sein Thema und sie fangen zum Reden an. Was sie dann tun, ist, dass sie in die
90 Muttersprache verfallen, weil sie so Interesse haben an sich/ dass/ dass man natürlich
91 dann in der Sprache redet. Das ist mühsam in der deutschen Sprache. Das, das zieht sich
92 durch ein ganzes Jahr. Wir haben Kleidung: „Was ziehe ich denn gern an?“ Dann haben
93 wir das Wetter: „Wie ist denn das Wetter bei dir daheim?“ Dann haben wir Tiere: „Hast
94 du zu Hause auch Tiere?“ Ahh, du hast zu Hause einen Bauernhof. Und, ja. Dann
95 fangen sie zu reden an. Das hat nichts mit ihren Hobbys zu tun, weil das ist nicht ihr
96 Interesse in ihrem Leben, was sie gern essen. Aber es ist ihr Interesse mir mitzuteilen,
97 der Klasse mitzuteilen, dass ich über mich etwas sage.
98 I: Und es ist für sie persönlich relevant und es hat einen Wert für sie. Das hängt da eben
99 ganz stark zusammen.
100 L2: Aber das täte ich nie als ihr Hobby oder ihr Interesse bezeichnen.

101 I: Ja. Aber es hängt zusammen, weil es von persönlicher Wertigkeit ist. Vielleicht darf
102 ich da noch einmal einhaken bei Geschichten, die sie gelesen haben. Bücher/ wo haben
103 sie gemerkt, das hat sie jetzt wirklich interessiert?

104 L2: Wissen Sie, ich mache meinen Unterricht so, dass sie eigentlich ständig interessiert
105 sind.

106 I: ((lacht)) Erzählen Sie mir davon. Ich bin ja nicht dabei.

107 L2: Zum Beispiel in Geografie/ diese Sachen/ also diese: „Was ist ein Berg? Was ist ein
108 Fluss?“ Und ganz viele sind ja da und wissen das von ihren Ländern nicht. Und dann
109 suchen wir das halt bei ihren Ländern auch raus. Und dann wissen wir dadurch, dass die
110 auch Bundesländer haben und nicht nur wir. Und dann gefällt es ihnen auch, nicht?

111 I: Genau, das meine ich. Vielleicht erzählen Sie mir ein paar Situationen.

112 L2: Wir machen eh/ die ganzen Themen kennen Sie ja vom Deutschförderunterricht/
113 also, dieses Wohnen/ Wohnen ist immer total klasse. Wir kommen im Jänner zum
114 Wohnen. Wohnen ist ihr schönstes Thema, weil sie können über ihre Häuser berichten
115 und ihre Zimmer und: „Wie wohnen sie da?“, „Wie hätten sie es gern?“ Also, Wohnen
116 ist ein Thema, das sie unheimlich beflügelt. Da können sie auch ganz schön viel Wörter.
117 Sie reden gern über Auto und Verkehr, weil sie unheimlich gern erzählen, dass sie bei
118 ihnen daheim Auto fahren dürfen und, und das beflügelt sie auch. Man muss sie einfach
119 reden lassen.

120 I: Ja, klar.

121 L2: ALLES. Es sind alles/ es geben überall quasi die Kinder beim Reden die Themen
122 vor. Freilich will ich/ ich will eine gewisse Grammatik haben und reden lasse ich sie
123 dann in ihrem Thema.

124 I: Genau.

125 L2: Was haben sie denn noch gern? Ja, bei diese, diese/ Sie kennen natürlich die
126 Cartoons. Das machen wir dann oft, weil bei indirekter Rede und so/ fangen wir/
127 machen wir Cartoons. Das kennen/ das kennen sie alles. Das erzählen sie gern. Das
128 schauen sie sehr gern an und sie kennen Märchen. Also, sie kennen auch unsere
129 Märchen, also auch die ich kenne.

130 I: Mhm (bejahend) Genau.

131 L2: Ja, das fällt mir jetzt einmal im Groben ein.

132 I: Ist Ihnen etwas aufgefallen? Was kommt nicht so gut an, vom Thema her, wo man die
133 SchülerInnen halt, wo man wirklich schauen muss in der Situation durch Abwechslung,
134 wie man sie erreichen kann? Zum Beispiel ich habe immer gemerkt, dass Umweltschutz
135 nicht so einfach war teilweise.

136 L2: Wir machen nicht Umweltschutz, weil wir so basal sind.

137 I: Ja, klar. Ich habe es nur als Beispiel/

138 L2: Und darum kann ich nur sagen: Sobald man aufhört, dass man über etwas Basales
139 redet oder anfängt, dass man sagt, dass der Baum – ahh – einen Sauerstoff macht und
140 Kohlendioxid umwandelt, interessiert sie es nicht.

141 I: Mhm (bejahend)

142 L2: Ja.

143 I: Aber sobald man sie selbst ins Boot holt, dann/

144 L2: Und wenn/ sobald man diese theoretischen Sachen zum Reden anfängt, dann
145 interessiert sie es einfach nicht. Also, wenn du über Salzburg und Mozart redest, dann,
146 dann interessiert sie es, weil dann hören sie etwas und sehen etwas. Wir erzählen auch
147 Geschichten dazu. Sobald wir in diesem bleiben, was man bis sechs Jahre in einem
148 Kindergarten macht, so lange sind sie interessiert. Das passt für unsere Förderklassen.
149 Und sobald ich sage: „Wir müssten jetzt aber – aah – “/ Aber das muss ich nicht Gott
150 sei Dank. Ja, da müssten Sie meine Kollegin fragen, die hat die Älteren. Die muss
151 theoretischere Sachen machen. Das kann leicht sein, dass die sagt/ Aber wenn ich in
152 Deutsch die Nebensätze mache, dann sind sie aber nicht interessiert.

153 I: Sie hat eh gesagt/ Satzglieder zum Beispiel. Richtig. Ja, ja.
154 L2: Genau. Nebensätze. Ja, genau. Und das habe ich ganz, ganz selten, wenn ich sage/
155 ich muss jetzt einmal/ ich muss Theorie und ich muss das Perfekt/ ihr müsst diese
156 Wörter dann lernen. Und dann ist es auch so, dass/ Das hat nichts mit der Interesse zu
157 tun. Das mögen Kinder allgemein, dieses ganz Banale: „ich bin“, „du bist“, „er ist“/
158 Dann schreiben wir das in ein Kästchen hinein und das macht etwas mit ihnen. Das ist
159 so etwas – aah – Meditatives. Ja, da täten sie aber nie zu ihnen sagen: „Das freut mich.“
160 Ich sehe, dass sie es gern tun. Ja, aber sie täten nie sagen: „Aber das Perfekt hat mich
161 total interessiert.“ Das hat sie überhaupt nicht interessiert.
162 I: Ja, ja. Ich verstehe schon.
163 L2: Aber, wenn sie einfach/ so, so/ so dahin in ein Kästchen rein/ dann, dann passt das
164 so. Und sonst kannst du sie mit allem nehmen. Du musst einfach Grammatik verpacken
165 mit singen. Singen/ sie singen total gern. Wir machen/ wir machen Kindergedichte, weil
166 es oft gut ist für das Hirn einfach nur Wörter hintereinander oder auswendig lernen. Das
167 interessiert/ das ist alles lustig. Das ist alles ein Spaß. Wir haben ja/ wir spielen ja auch.
168 Wir haben Kaffeehäferl/ alles/ wir haben – weiß ich nicht – wir haben alle möglichen
169 Tassen, Zeugs halt. Wir tun halt alles aufbauen und wir haben ein Haus und in das kann
170 man alles hineinstellen. Und wir haben/ wir haben auch so viele Materialien: Wir haben
171 „Krank sein“, wir haben einen Ärztekoffer und dann tun wir halt „Doktor spielen“ und
172 eine Puppe verbinden oder so. Das interessiert sie alles. Ja, weil wir es halt sehr einfach
173 haben/ sehr basal machen.
174 I: Ja, fällt ihnen noch irgendetwas ein/ auf kreative Art und Weise? Ahm (...) – weil sie
175 gesagt haben, sie haben sehr viele Materialien zur Verfügung. Die Kollegin hat zum
176 Beispiel gesagt, dass sie viele Stationenbetriebe haben. Ist das bei den Kleineren auch
177 schon so?
178 L2: Nein, wir machen schon manchmal Stationenbetriebe. Aber die Stationenbetriebe
179 sind unheimlich aufwändig. Und wenn wir sie für die ganze Klasse machen, aah – ist es
180 oft schwierig, weil sie so unterschiedlich sind. Und das was die Kleinen machen – ist eh
181 wie gesagt –/ ich kann nur sagen/ ist alles das, was wir im Kindergarten machen. Also,
182 wir machen Vokabelerarbeitung und wir rennen halt hin und her oder wir machen es aus
183 den Dosen heraus oder – weiß ich nicht –/ wir hüpfen es oder wir spielen es vor. Alles,
184 ahm – wir haben/ wir haben eine Unmenge Seile, bei den „der-Wörter“ hüpfen wir dort
185 rein, bei „die-Wörter“ hüpfen wir da rein. Ja.
186 I: Mhm (bejahend) Fällt Ihnen noch irgendetwas ein? Sie haben eh jetzt schon sehr viel
187 aufgezählt.
188 L2: Ich hab so viel aufgezählt. Wahrscheinlich würde mir jeden Tag etwas anderes
189 einfallen. Aber übers Jahr gesehen/
190 I: Ja, das gefällt ihnen sicher. Ja, genau über das Curriculum haben wir eben auch
191 gesprochen. Die Kollegin hat eben auch gesagt, dass sie sehr viel Freiheit haben. Wie
192 empfinden Sie das, also für die Deutschförderklasse?
193 L2: Bis jetzt war es so, dass man/ dass es überhaupt ganz frei war. Und es war so frei,
194 dass ich gesehen habe: Es macht jeder was er will. Mein Ansatz ist einfach gewesen/ ich
195 mach es so wie: Was brauch ich denn? Was brauch ich denn für den Alltag? Das haben
196 sie jetzt in das Curriculum so reingeschrieben, dass man es auch/ Vorher war man so
197 frei, dass dann jeder sagen hat können: „Das hast du nicht gemacht. Das hast du nicht
198 gemacht und das hast du nicht gemacht, weil es ist ja auch nirgends gestanden.“ Und
199 jetzt ist es ein bisschen zusammengefasster, aber wir sind sehr frei.
200 I: Mhm (bejahend) Ja, das Gefühl habe ich auch gehabt.
201 L2: Sie haben es so erarbeitet: Sachen, die sie brauchen und die mit ihrem Leben zu tun
202 haben. Ahm, sie werden unheimliche Schwierigkeiten haben beim Überstieg, weil das
203 ist etwas Gutes für ein Volksschulkind. Das bräuchten auch wir, wenn wir frisch eine
204 Sprache lernen.

205 I: Auf jeden Fall. Auf jeden Fall.
 206 L2: Aber sie werden Schwierigkeiten haben, weil wir können nicht in einem Jahr diese,
 207 diese ganzen Sachen/ diese Theoriesachen/
 208 I: Ja genau, Fachvokabel/
 209 L2: Sie werden dann drinnen sitzen und dann geht es nicht um Kleidung oder etwas, das
 210 mit ihnen zu tun hat sondern/ Und sie werden das erste Mal da sitzen und sagen:
 211 „Woah! Geografie, das kann auch fad sein oder Biologie kann auch fad sein.“
 212 I: Ja, genau. Dann/Dass ich es nochmals zusammenfassen darf: Also, Sie haben das
 213 Gefühl, dass es das Curriculum einfach erlaubt, dass man auf Interessen eingeht. Das
 214 haben Sie jetzt eh gesagt, ja.
 215 L2: Ständig, ja.
 216 I: Über die Unterrichtsformen haben wir eigentlich auch gesprochen. Vielleicht darf ich
 217 dann noch kurz nachfragen zur Partnerarbeit? Wie empfinden Sie das? Wie kommt das
 218 bei den SchülerInnen an/ so Gruppenarbeiten mit dem Partner/der Partnerin?
 219 L2: Das können sie nicht. Das kennen sie nicht von ihren Herkunftsländer. Das ist etwas
 220 Schwieriges. Ah, weiß ich nicht, ob sie es beurteilen können. Wir können sagen, dass
 221 wir es vom ersten Tag an üben müssen, weil sie es nicht können. Ja, und wie sie es
 222 bewerten, dass wir hinten sagen: Mah, sie streiten so viel, dass es ganz aus ist. Wir tun
 223 einen ganzen Tag nur üben, nicht, dass das Ergebnis etwas Tolles ist, sondern nur, dass
 224 sie überhaupt zusammenarbeiten können und nicht gegenseitig die Zettel wieder kaputt
 225 machen oder sonst irgendetwas. Also, ich wollte sagen: Es ist etwas Gutes. Ob die
 226 Kinder es als gut empfinden, das weiß ich nicht. Ob sie das wahrnehmen, dass sie so
 227 viel streiten dabei, dass die Hälfte Zeit mit Streit schlichten: „Wie gehe ich mit dem
 228 anderen um?“/
 229 I: Also, dann hätte ich eine Frage: Welche didaktischen Tricks wenden Sie an, wenn sie
 230 mal merken, das interessiert sie jetzt nicht? Dass sie geschwind irgendwie/ Was machen
 231 Sie da in der Situation? Wenn es mal irgendetwas ist, das man trotzdem machen muss
 232 und dass man sie wieder holt/ dass man Interesse weckt halt.
 233 L2: Ich habe keine didaktischen Tricks und wahrscheinlich habe ich nur didaktische
 234 Tricks. Die fallen mir aber gar nicht auf. Also, ich/
 235 I: Ja, oder einfach aus dem Erfahrungswert?
 236 L2: Wissen Sie, es ist so unterschiedlich. Weil es ist manchmal zäh, weil die ganze
 237 Klasse einfach MÜDE ist. Und dann muss man manchmal einfach darüber reden. Wenn
 238 es die ganze Klasse ist, dann muss man über das reden: „Was ist denn in dieser Klasse
 239 gerade jetzt?“ Ja, und wenn es ein Einzelner ist, dann habe ich keine Tricks. Weil ein
 240 Einzelner/ da kann ich dann manchmal entscheiden, dass ich sage/ es passt, dass er
 241 gerade etwas anderes tut: durch die Klasse rennt oder etwas zeichnet oder sonst
 242 irgendetwas. Und manchmal passt es gar nicht und dann muss ich sagen: „Du musst
 243 jetzt einfach. Ich setz mich jetzt zu dir und du musst einfach.“ Es geht einfach nicht
 244 anders.
 245 I: Ja, ja.
 246 L2: Und wenn ich es verstehe, mache ich etwas anderes. So/ wobei fad ist gar nicht so
 247 das Problem. Es ist einfach manchmal/ weil fad ist nämlich nie das Problem. Sie werden
 248 unheimlich müde. Und das versteht überhaupt kein Mensch, dass in
 249 Deutschförderklassen die Kinder so eine Leistung bringen müssen, weil sie ständig in
 250 einer anderen Sprache daheim sind.
 251 I: Ja, TOTAL. Absolut, absolut.
 252 L2: Weil sie ständig mit Leuten etwas zu tun haben, die das auch nicht verstehen/ ja,
 253 also auch die Kinder. Und, und weil sie ja so anders sind vom Kulturkreis und sie sind
 254 ständig am Sozialen Arbeiten, sie tun am Wissen arbeiten und das macht einfach
 255 MÜDE. Ja, und das ist eher unser Problem. Es ist nicht fad, sondern sie sind manchmal
 256 SO überfordert. Und da kann ich auch sagen: Ich spiel dann. Ich spiel einfach.

257 I: Sehr gut.

258 L2: Das ist mir auch total/ es gibt/ man kann sich ja total richten. Und dann macht man

259 halt/ in Mathematik legen wir ein Tangram und das kann man gut machen. Aber das

260 braucht man – ah – für Formen und Figurenverständnis/ und das/ Da fragt mich keiner,

261 ob ich das tue. Das tue ich halt einfach. Und es fragt mich keiner, wenn ich merk/ da

262 sitzen geht nicht, dann fragt mich keiner, was ich tue. Dann hüpfen wir halt und dann

263 machen wir halt: „Was ist auf dem Sessel? Bist/stehst du auf dem Tisch?“ Ah, weiß ich

264 nicht: „Alle Kinder laufen zum Kasten.“/ oder solche Sachen, ja. Und dann spielen wir.

265 Und spielen ist wieder ein Lernen für sie. Es ist alles lernen. Ja, darum habe ich keine

266 didaktischen Tipps. Weil ich bin immer im Lernen, aber es kann manchmal sein, dass

267 ich die Form verändere oder sie einfach nur reden lass. Weil manchmal tut es ihnen nur

268 gut, dass sie erzählen, was ihnen am Nerv geht. Und, ja. Ja, und manchmal ist es auch

269 so, dass einer müde ist. Dann ist er halt müde. Dann tut er heute nur die Hälfte, auch

270 egal.

271 I: Ja, super. Was ich noch fragen wollte, genau: „Haben die SchülerInnen einmal die

272 Möglichkeit, dass sie sagen/ okay, ich entscheide mich jetzt für die Übung, die ich

273 mache/ und, dass sie sich selbst etwas aussuchen können?“

274 L2: Mhm.

275 I: Oder machen sie das eher dann mit der ganzen Klasse?

276 L2: Mhm. Also, die Klasse jetzt. Weil ich habe schon mehrere Klassen gehabt/ und, und

277 sie sind/ sie können so Sachen unterschiedlich. Und diese Klasse kann das nicht, dass

278 sie sich frei etwas nehmen/ – ah –, sondern/ also, wir haben/ wir haben schon so

279 Übungsstunden. Da sind mehr-/ da bin ich zum Beispiel gar nicht drinnen, weil ich mit

280 anderen Extrastunden mache. Aber Kollegen sind drinnen. Das sind keine

281 Deutschförderlehrer und da können sich die Kinder das einzeln nehmen. Ahm, und das

282 funktioniert ein bisschen, weil die Lehrerin streng ist. ((lacht)) Aber sonst, so wie ich bin,

283 funktioniert es nicht. Aber darum MACH ICH ES AUCH NICHT. Aber es gibt auch

284 welche, die machen zwanzig Zettel auf einmal. So viel hab ich gar nicht. Ja. Und mag

285 ich gar nicht, dass sie das machen. Weil ich mag auch nicht, dass man eins nach dem

286 anderen macht. Ja, und ich hab auch welche, die sind so unterschiedlich vom Niveau

287 und vom Können her. Die würden gar nichts machen. Die würden sich dann einfach gar

288 nichts nehmen. Ja und, und/ was sie/ und sie können es auch nicht. Also die ganze

289 Klasse ist noch so/ die haben/ man muss sie zuerst irgendwie – nicht in eine Form

290 bringen – das ist ein ganz schlechtes Wort. Aber man muss sie zuerst in eine Struktur/

291 man muss schauen, dass das Ganze ein bisschen strukturiert ist. Wir haben jetzt ein

292 ganzes Jahr gebraucht, dass wir überhaupt ein bisschen strukturiert sind, weil die Kinder

293 so anders sind. Und da habe ich jetzt auch Kinder – ich weiß nicht – vielleicht sind

294 Volksschulkinder eh auch so/ keine Ahnung. Ich kann nur sagen: Diese Kinder, die

295 muss ich zuerst in eine Struktur bringen, damit ich sie dann frei lasse. Und wir haben

296 bei dieser Klasse mit Müh und Not jetzt die Struktur geschafft. Ja, und es ist eh nicht

297 sehr eng, aber so dieses – ahm –/ wenn einer sagt, ich nehm mein Heft raus, dann

298 nehme ich das Heft auch raus. Und wir haben für jede Stunde, für jedes Fach ein

299 anderes Heft.

300 I: Mhm (bejahend)

301 L2: Weil sonst hätten wir nicht ein anderes Heft. Sonst hätten wir tausende Zetteln und

302 die Zetteln tun wir in Mappen ordnen.

303 I: Ja, ja sicher. Natürlich.

304 L2: Und, und alleine nur diese Struktur zu halten ist so schwierig. So lange sie das nicht

305 können, kann ich nicht sagen/ wir machen es offen. Weil wenn ich/ so was meine

306 Kollegin, die die Älteren/ die sind ja auch vom Hirn ganz wo anders und die kann auch

307 Stationenbetriebe machen. Und sobald ich Stationenbetriebe mach, was ich auch

308 manchmal mach, weil ich es nett find – ahm – kann die Hälfte von diesen Kindern/ sitzt

309 dann wo und weiß nicht, was sie tun sollen, weil sie es alleine machen müssten. Ich bin
 310 eine Person in der Klasse und kann mich auch nicht zu zehn Kinder dazusetzen und
 311 erklär das jetzt noch einmal.

312 I: Ja, ja dann hätte ich noch zwei/ Welche Effekte merken Sie, wenn Sie die
 313 SchülerInnen halt persönlich einbauen? Ahm – in Bezug auf Motivation, Lernleistung,
 314 Emotion/ wenn sie merken, dass/ dass sie interessiert sind oder dass es um sich selbst
 315 halt geht, wie sie gesagt haben, sobald man von der Person halt spricht. Ja, was fällt
 316 Ihnen da auf?

317 L2: Dass sie in die Muttersprache verfallen.

318 I: Mhm (bejahend) Wahrscheinlich weil es emotional behaftet ist.

319 L2: Immer wenn ich sie emotional erwisch, sind sie in der Muttersprache. Und in der
 320 Mu-/ dann, dann sind sie in der Muttersprache und dann sind sie so/ und dann haben sie
 321 so eine Befindlichkeit, dass sie es dem Nachbarn erzählen. Weil sie können gar nicht
 322 warten darauf/ vierzehn Kinder/ aber am Anfang hab ich siebzehn gehabt. Dass ich bei
 323 siebzehn Kindern – ah – einen jeden drannehme in der Menge, wie er es braucht. Das
 324 heißt: Der Nachbar ist dran. Und dann erzählt er es dem Nachbarn. Und dann merke ich,
 325 dass ich sie erwisch hab.

326 I: Genau, genau. Haben Sie da/ sehen Sie da irgendetwas bei der Lernleistung, dass Sie
 327 merken/ okay, da waren sie jetzt besonders – ahm – involviert /oder dass man sie
 328 besonders angesprochen hat/ dass es nachhaltiger ist/ dass sie es einfach lang nachher
 329 noch wissen.

330 L2: Das was sie ganz lang wissen ist/ und was sie unheimlich lieben sind Sesselkreise.

331 I: Ja, genau. Das hat die Kollegin auch gesagt.

332 L2: Sie verlangen auch ständig nach einem Sesselkreis/ und, und das haben wir ja auch
 333 bis März/ können wir auch im Sesselkreis lernen, weil es mir/ weil ES mir jetzt nicht so
 334 wichtig ist/ ich glaube, sie lernen nicht so viel mit schreiben/ sondern zuerst lernen sie
 335 übers Reden, übers Leben reden und angreifen und natürlich auch viel im Sesselkreis
 336 und über das merken sie sich total viel/ und, und das machen sie total gern und über das
 337 lernen sie auch ganz viel.

338 I: Mhm (bejahend) Genau, und Motivation haben wir eh auch angesprochen. Sobald sie
 339 selbst angesprochen sind, wahrscheinlich sind sie/

340 L2: Also, wir haben ein Kind drinnen, das/ Wir haben alle so weit motiviert, auch die
 341 Schwierigen. Und da, da muss man aber sagen, Motivation ist oft, dass die Kinder eine
 342 Problematik haben, die gar nichts mit, mit meiner Schulmotivation zu tun hat, sondern:
 343 – ah – Wie ist das Kind aufgewachsen? Wie war denn die Beziehung zur Mama
 344 daheim? Und in welche Schule ist es denn gegangen? Also, das ist herauszufinden, ja.
 345 Und hat es denn diese ganzen Fähigkeiten, die wir von Schülern verlangen? Die haben
 346 Kinder oft gar nicht gelernt, weil der hat eine Lehrerin gehabt und die Lehrerin war
 347 seine Mutter. Der weiß gar nicht, dass man in der Schule aufpasst, weil die ist immer
 348 bei ihm gesessen und hat gesagt: „Schreib das jetzt!“ Und dann haben sie wieder
 349 gejausnet miteinander. Ja, bei der Motivation würde ich immer sagen: Die, die nicht
 350 motiviert sind, haben ein anderes Problem, das wir nicht hinkriegen. Weil die sind alle
 351 motiviert bis auf das, dass sie müde sind.

352 I: Das ist normal.

353 L2: Das ist etwas Normales. Und die sind sehr bewegt und die haben unheimlich viel
 354 Spaß und die wollen auch. Ah, und dann haben wir/ dann haben wir ein paar Schwierige
 355 gehabt. Die haben wir aber gekriegt, indem wir viele Elterngespräche gemacht haben
 356 und die auch wissen, warum die Aufmerksamkeit oder die Motivation nicht da ist. Und
 357 wir haben einen da nicht hingekriegt – ah – und der will/ der will die Sprache nicht
 358 lernen. Der will sie nicht lernen, weil er nicht da sein will.

359 I: Das muss man dann auch akzeptieren.

360 L2: Ja, genau. Und der verweigert es und da kann ich/ das hat auch nichts mehr mit
 361 meiner Motivation sondern mit etwas anderem zu tun.
 362 I: Ja, meine Abschlussfrage: Wir haben eigentlich eh die ganze Zeit eigentlich darüber
 363 geredet. Aber haben Sie gemerkt/ also, okay sie haben jetzt ein Thema
 364 durchgenommen/ sie haben quasi die Kinder persönlich angesprochen/ und, dass das
 365 Interesse mehr geworden ist/ dass am Anfang vielleicht gar nicht so viel Interesse da
 366 war. Aber durch die Interaktion im Unterricht, dass da einfach eine
 367 Interessenentwicklung da war.
 368 L2: (...) Wissen Sie, es ist so schwierig ((lacht)). Die Interessenentwicklung dieser
 369 Klasse ist meine Motivation, dass sie Deutsch lernen. Ja, auf das würde ich es
 370 zusammenfassen. Es ist mir komplett egal, ob sie über die Lurche etwas wissen oder
 371 nicht. Ich möchte nur, dass sie die Wörter dafür haben. Also, es ist mir nicht egal. Mir
 372 persönlich/ ich täte mich freuen, wenn sie sich für Frösche interessieren, weil ich mich
 373 für Frösche interessiere, aber ob sie es tun oder nicht ist mir im Prinzip egal. Mir ist
 374 aber wichtig, dass sie gern Deutsch reden. Und das tun sie eigentlich, fangen sie an mit
 375 einem Monat. Nach einem Monat fangen sie an, dass sie sich wirklich bemühen. Das
 376 haben sie total, dieses Interesse am mehr Deutsch zu können, mir etwas erklären zu
 377 können und mir Sachen erzählen über/ wie in Serbien die Leute nach dem Krieg und
 378 wie die alle zusammenpassen. Und das ist ihnen dann/ und wenn sie mir etwas erklären
 379 wollen – so etwas –, wenn wir Geografie machen/ wir kommen halt auf das. Das
 380 passiert halt einfach. Oder, oder sie wollen mir über die Leute/ der Balkan hat überall
 381 Rauschgift. Das ist ihre Theorie und sie erklären mir, wer bei ihnen alle Rauschgift/
 382 oder wie die Polizei bei ihnen ist/ dass es korrupt ist.
 383 I: Weil sie sich selbst dann auch kompetent fühlen.
 384 L2: Sie haben nicht das Wort korrupt, ja. Aber sie haben dann ganz viele Ideen, wie
 385 kann ich denn meiner Lehrerin erklären, was ich meine.
 386 I: Genau, genau.
 387 L2: Und ich gebe ihnen keine/ Ich gebe ihnen keine (...) – ahm – (...) Tablets, wo man
 388 übersetzen kann, sondern ich lasse sie einfach nur in der Sprache/ Was wir machen ist,
 389 dass wir halt Bilder/ oder sie wollen wissen, ob das stimmt, dass man bei uns nicht
 390 verschleiert sein darf. Dann müssen wir halt übers Verschleiern reden und das ist auch
 391 eine komplizierte Sache, wenn sie keine Wörter haben. Und dass ist das, dass ich sag/
 392 an DEM mer/ merk ich, dass sie rudern nach Wörter und an dem merk ich, dass es ihnen
 393 ganz wichtig ist, dass sie mit/ dass sie kommunizieren mit mir. Wenn sie mit mir
 394 kommunizieren, brauchen sie ein paar Wörter mehr. Ja, und ich kann ihnen/ man kann
 395 ihnen nicht recht viel geben, weil sehr viel merken sie sich/ darf man ihnen nicht geben,
 396 weil sie überschwemmt sind. Aber wenn ich ihnen da dann ein paar schwierige Wörter
 397 oder ein paar lustige Wörter – weiß ich nicht – Kästchen ist für sie ganz ein lustiges
 398 Wort. Ich hab ihnen erzählt: Wenn man ein „-chen“ dranhängt, wird alles klein. Und das
 399 hab ich ihnen erzählt und das hat ihnen unheimlich gefallen, weil wir haben/ wir haben
 400 ein Spielzeug gehabt mit einem Kasten und einem Kästchen und so etwas/ und das
 401 merken sie sich dann.
 402 I: Ja, ich glaub auch, wenn SchülerInnen merken, dass sie ein bisschen kompetenter
 403 werden, dass sie das und das und das Wort können, dass das total gut für sie ist.

Einverständniserklärung der Eltern

Neuhofen, 14. Mai 2019

Sehr geehrte Eltern der Deutschförderklasse der NMS [SCHULE],

mein Name ist Cornelia Dorfbauer. Ich schreibe eine Diplomarbeit an der Universität Wien und möchte daher Interviews machen. Die Fragen sind zum Thema Interessen in der Freizeit und im Deutschunterricht. Ich würde gern Ihren Sohn/Ihre Tochter befragen, um die SchülerInneninteressen herauszufinden.

Die Befragung ist anonym. Ein Interview dauert 6-8 Minuten. Eine Nicht-Teilnahme führt zu keinen Nachteilen für Ihren Sohn/Ihre Tochter, die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Von der Einwilligung kann jederzeit zurückgetreten werden.

Ich erlaube meinem Sohn/meiner Tochter, an der Befragung teilzunehmen.

Ja ☐ Nein ☐

Unterschrift: _____

Abstract

Wie der Titel der Diplomarbeit verrät, ist interessensbasiertes Lernen als Ressource für den Lernprozess zu betrachten. Im Kontrast zu nicht ansprechenden Texten wird beispielsweise in der theoretischen Kontextualisierung geschildert, dass interessantes Lesematerial effizienter und rascher kognitiv erfasst werden kann. Erhöhte Ausdauer, tieferes Textverständnis, bessere Leseleistungen und ein unterschiedlich wahrgenommener Anstrengungsgrad sind weitere Folgen, wenn Lerneinheiten so konzipiert sind, dass die Interessen der SchülerInnen im Zentrum stehen. Bei der Interessensgenese dürfen Eltern, Peers, Lehrkräfte und entwicklungspsychologische Faktoren nicht außen vor gelassen werden, da sie maßgeblich an der Interessenentwicklung und -veränderung von Jugendlichen beteiligt sind.

Im Zuge einer qualitativ angelegten Forschung wurden die Interessen der Zielgruppe, SchülerInnen einer Deutschförderklasse im Zentralraum von Oberösterreich, mithilfe von Leitfadeninterviews erhoben. Die Daten aus zwei Lehrerinneninterviews geben wichtigen Aufschluss darüber, wie situationales Interesse im Unterricht geweckt und gefördert werden kann. Aus den Befragungen geht hervor, dass den Fertigkeiten Lesen und Schreiben besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss, sodass mehr SchülerInnen sich dafür interessieren, längere Texte zu verfassen oder selbstgesteuert, sprich „von sich aus“ zum Buch greifen.

Ein paar Interessen, die von den Jugendlichen noch im Herkunftsland praktiziert wurden, sind durch die Migration nach Österreich nicht wieder aufgenommen worden. Hier ist die Institution Schule in die Pflicht zu nehmen, Orientierungshilfe zu leisten, sodass sich die SchülerInnen neuen Interessensgebieten öffnen können.