



## **Pop oder Flop? Wie populär ist deutsche Populärkultur eigentlich unter dänischen Gymnasiasten?**

*Eine empirische Untersuchung des individuellen und situationalen Interesses für  
deutsche Populärkultur von dänischen Gymnasiasten in Nord- und Südjütland*

Speciale af Julie Kjerri Rasmussen  
Studienr. 20121886  
Tysk, Institut for kultur og globale studier  
Vejleder: Mirjam Gebauer  
Aalborg Universitet, juni 2018



Die Illustrationen auf der Titelseite von Daniel Gross und German-Leadership GmbH

# Inhaltsverzeichnis

Resümee .....	3
Vorwort .....	4
1 Einleitung .....	5
1.1 Frühere Forschung auf dem Gebiet .....	8
2 Theoriekapitel.....	10
2.1 Interessentheorie.....	10
2.1.1 Geschichte über die Interessenforschung.....	10
2.1.2 Generelles über Interesse .....	11
2.1.3 Situationales Interesse und individuelles Interesse .....	13
2.1.4 Verschiedene Bereiche, in denen das situationale Interesse untersucht wurde....	14
2.1.5 Faktoren, die das situationale Interesse hervorrufen können .....	15
2.1.6 Das Vier-Phasen-Modell .....	18
2.1.7 Wie situationales und individuelles Interesse sich gegenseitig beeinflussen.....	21
2.1.8 Kritik/ Mängel im Bezug zur Theorie .....	21
2.2 Definition von Populärkultur .....	22
2.3 Zugänglichkeit von deutscher Populärkultur in Dänemark.....	23
2.3.1 Was ist momentan zugänglich?.....	24
2.3.2 Weshalb ist deutsche Populärkultur nicht mehr präsent in der dänischen Medienlandschaft? .....	25
3 Methodendesign .....	28
3.1 Fragebogenuntersuchung .....	28
3.2 Beobachtung.....	30
3.3 Methodentriangulation .....	32
3.4 Präsentation der Teilnehmer.....	33
3.5 Der Aufbau der Fragebögen .....	34
3.6 Die Fokuspunkte der Beobachtung .....	36

3.7	Ein kurzer Aufriss des Plans für die Erhebung der Empirie .....	37
3.8	Der Unterrichtsplan .....	38
4	Auswertung .....	40
4.1	Generelles über die Untersuchung .....	40
4.2	Auswertung des ersten Fragebogens .....	41
4.2.1	Individuelles Interesse für Deutsch .....	41
4.2.2	Individuelles Interesse für Populärkultur .....	50
4.2.3	Individuelles Interesse für deutsche Populärkultur .....	51
4.2.4	Zugänglichkeit Populärkultur .....	57
4.3	Situationales Interesse .....	64
4.3.1	Auswertung des zweiten Fragebogens – situationales Interesse aus der Sicht der Schüler.....	64
4.3.2	Auswertung der Beobachtungen – situationales Interesse aus der Sicht der Lehrer	69
4.3.3	Vergleich der Fragebogenresultate und der Beobachtungen der Lehrer .....	74
5	Diskussion .....	75
5.1	Theoriediskussion.....	75
5.1.1	Erste Hypothese.....	75
5.1.2	Zweite Hypothese.....	77
5.1.3	Dritte Hypothese .....	80
5.2	Methodendiskussion.....	85
5.2.1	Mögliche Beschränkungen in Bezug auf die Fragebogenuntersuchung .....	85
5.2.2	Mögliche Beschränkungen in Bezug auf die Beobachtungsmethode .....	87
5.3	Vorschläge für sich anschließende Forschung .....	88
6	Schlussfolgerung und Ausblick.....	90
7	Literaturverzeichnis.....	92

## Resümee

Der Ausgangspunkt dieser Magisterarbeit ist das fehlende Interesse der dänischen Schüler für das Fach Deutsch; eine Tendenz, die im ganzen dänischen Ausbildungssystem zu sehen ist. Zuerst wurde ein möglicher Grund für dieses fehlende Interesse formuliert: Das fehlende Interesse könnte damit zusammenhängen, dass deutsche Populärkultur nur eine geringe Rolle in der dänischen Medienlandschaft spielt und außerdem in Dänemark nicht besonders zugänglich ist. Der Fokus der Arbeit liegt auf dänischen Gymnasiasten und somit auf Jugendlichen. Da Jugendliche viel Zeit mit Populärkultur verbringen, ist die Idee, dass der Einsatz hiervon im Deutschunterricht das situationale Interesse der Schüler wecken kann. Dies wird untersucht, indem in vier verschiedenen Klassen, genauer gesagt in jeweils zwei Klassen in Nord- und in Südjütland in einer Unterrichtsstunde auf Basis einer Folge der deutschen Serie *Türkisch für Anfänger* unterrichtet wird. Das situationale Interesse der Schüler wird sowohl durch einen Fragebogen als auch durch die Beobachtungen der Lehrer untersucht. Darüber hinaus wird in der Arbeit untersucht, ob es einen Unterschied im individuellen Interesse zwischen Gymnasiasten in Nord- und Südjütland gibt und ob dies mit der Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur zusammenhängt. Diese Fragestellung wird durch einen weiteren Fragebogen untersucht. Die theoretische Grundlage dieser Magisterarbeit ist die Interessentheorie, insbesondere das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung von Suzanne Hidi und K. Ann Renninger. Durch die Untersuchung kam Folgendes heraus: der Ausgangspunkt der Arbeit wurde bestätigt. Es gibt nur wenige Schüler, die ein individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur haben. Außerdem gibt es keinen Unterschied in Bezug auf das individuelle Interesse zwischen den Schülern in Nord- und Südjütland. Für die Schüler ist es wichtiger, mehr über deutsche Populärkultur zu wissen, also größere Kenntnis hierüber zu bekommen, als dass sie in Dänemark zugänglicher werden soll. Darüber hinaus kam bei der Untersuchung heraus, dass das situationale Interesse der Schüler im Unterricht geweckt wurde, weswegen es eine gute Idee ist, deutsche Populärkultur im Deutschunterricht zu benutzen. Diese beiden Befunde sind meiner Meinung nach die wichtigsten, die durch meine Untersuchung herauskamen, denn dies sind Dinge, auf die man als Deutschlehrer bzw. Deutschlehrerin einen Einfluss haben kann.

## Vorwort

Ich will dieses Vorwort nutzen, um kurz von meinem eigenen Hintergrund zu erzählen, weil dieser eng mit der Wahl des Themas meiner Magisterarbeit zusammenhängt. Ich bin nämlich nicht wie es bei der Majorität der Dänen der Fall ist, in Dänemark aufgewachsen, sondern bin in dem kleinen Land Luxemburg geboren und aufgewachsen. Dort wohnte ich bis zu meinem 14. Lebensjahr, um dann alleine nach Dänemark zu ziehen und in die neunte Klasse auf der Internatsschule Herlufsholm Skole zu gehen. Meine Eltern wählten, dass mein Bruder und ich auf eine normale luxemburgische Schule gehen sollten, und nicht, wie es bei Dänen in Luxemburg üblich ist, auf die Europaschule. Das bedeutete, dass wir von Kindesbeinen an Luxemburgisch lernten und in der Schule schon in der ersten Klasse das Fach Deutsch hatten. Obwohl ich natürlich von klein auf jeden Tag von der luxemburgischen Sprache umgeben war, und ich Deutsch in der Schule hatte, wurde mein Interesse für Deutsch durch etwas Anderes geweckt: durch den Fernseher und das Radio. Man konnte sich in Luxemburg nämlich fast nur deutsche Fernseh- und Radiokanäle ansehen bzw. anhören. Am meisten mochte ich den deutschen Musiksender *Viva*, wo ich mich Hals über Kopf in Xavier Naidoos Musik verliebte, und ich habe mir außerdem jeden Abend die deutsche Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* angeschaut. Mit anderen Worten wurde zu dieser Zeit mein Interesse für deutsche Populärkultur und Deutsch geweckt und ist im Laufe der Jahre zu einem individuellen Interesse geworden. Als ich dann mit 14 Jahren nach Dänemark gezogen bin, war es ein großer Schock für mich, dass ich plötzlich ziemlich alleine mit meiner großen Vorliebe für Deutsch dastand. Seither habe ich viel darüber nachgedacht, weshalb die Dänen und hier insbesondere die jungen Dänen kein großes Interesse für Deutsch haben. Ich kam zu dem Schluss, dass es etwas damit zu tun haben könnte, dass Deutsch in der dänischen Medienlandschaft eine Mangelware zu sein scheint. Dies hat meiner Meinung nach die traurige Konsequenz, dass die Dänen in ihrer Lebenswelt sehr wenig mit Deutsch und deutscher (Populär-)Kultur in Berührung kommen. Dies führt dazu, dass die Dänen fast nur in der Schule mit Deutsch zu tun haben, weshalb es fast ausschließlich an den Deutschlehrern hängt, das Interesse der Schüler für Deutsch zu wecken. Die Frage ist, ob sich diese Aufgabe nicht nur als schwer, sondern sich vielleicht leider als unmöglich entpuppt. Ich will auch dieses Vorwort dazu nutzen, meiner besten Freundin Karen für praktische Hilfe in Bezug auf die Daten und anderes zu danken.

## 1 Einleitung

Der Ausgangspunkt meiner Magisterarbeit ist die traurige Entwicklung, die das Fach Deutsch im dänischen Ausbildungssystem durchlaufen hat. Dass Deutschland sowohl unser Nachbarland als auch unser wichtigster Handelspartner ist, spiegelt sich nämlich nicht in unserem Ausbildungssystem wider. Während 2010 der Anteil der Schüler, die im Gymnasium (STX) Deutsch B-Niveau für Fortgeschrittene wählten, bei 46,6 Prozent lag, wählten es im Jahr 2015 nur 42,7 Prozent der Schüler. 2013 wählte darüber hinaus kein Gymnasiast Deutsch A-Niveau für Anfänger. Der Anteil der Schüler, die im Gymnasium Deutsch A-Niveau für Fortgeschrittene wählten, lag 2010 bei 9,1 Prozent und 2016 auf 8,8 Prozent. Darüber hinaus ist Deutsch auch kein beliebtes Fach in der Hochschulausbildung. An den Universitäten werden alle Studienbewerber für dieses Fach angenommen und in der Regel gibt es freie Studienplätze. An der Wirtschaftsuniversität in Kopenhagen wurden sogar Studien mit Deutsch geschlossen (Ottesen and Friis 2016) (Heilskov 2017) (Jensen 2009).

Gleichzeitig fehlt es in der dänischen Gesellschaft an Angestellten mit guten Deutschkenntnissen, welches Dansk Industri schon mehrere Male als problematisch bezeichnete (Suurballe and Sandemand 2017).

Das mangelnde Interesse für das Fach Deutsch im dänischen Ausbildungssystem stellt demnach ein Problem in unserer heutigen dänischen Gesellschaft dar.

Als Germanistin habe ich mich, wie schon so viele vor mir, darüber gewundert, weshalb die Dänen, und hier insbesondere die jungen Dänen, sich nicht mehr für Deutsch und Deutschland interessieren, bzw. nicht motiviert sind, die deutsche Sprache zu lernen. Ich glaube, dass ein Grund für das fehlende Interesse sein kann, dass die Schüler Deutsch nur in der Schule begegnen. Wenn man Deutsch mit Englisch vergleicht, ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen. Die Dänen sind jeden Tag in Kontakt mit der englischen Sprache, weil englischsprachige Musik, Filme und Serien einen festen und großen Platz in den dänischen Medien einnehmen. Deutsche Musik, Filme und Serien spielen hingegen nur eine geringe Rolle in der dänischen Medienlandschaft. Natürlich wird ab und an ein deutscher Film oder eine deutsche Serie im dänischen Fernsehen ausgestrahlt. Mein Eindruck ist allerdings, dass diese sich meistens eher an ein älteres als ein junges Publikum wenden. Da die Jugendlichen aber sehr viel Zeit mit Populärkultur verbringen, sie ein großer Teil ihrer Welt ist und die deutsche Populärkultur in Dänemark weder sehr präsent noch zugänglich ist, könnte dies meiner Meinung nach ein Grund für das fehlende Interesse für das Fach Deutsch sein.

Ein Beispiel für Populärkultur, das weder englischsprachig noch dänisch war und trotzdem bei den dänischen Jugendlichen sehr beliebt war, war die norwegische Serie SKAM. SKAM wurde erstmals 2015 ausgestrahlt, stammt aus der Feder von Julie Andem und hat die Jugendlichen als Zielgruppe. Das Besondere bei der Serie SKAM ist, dass sie Jens Raahauge zufolge, Vorsitzender des Verbandes für Dänischlehrer (Dansklærerforeningen), das Interesse der dänischen Jugendlichen für die norwegische Sprache und Kultur weckte, ein Interesse das vorher nicht da war (Information 2016).

Am Beispiel SKAM kann also festgestellt werden, dass Populärkultur, die sowohl für ein junges Publikum produziert ist, zugänglich ist und von der man Kenntnis hat, das Interesse für eine Sprache wecken kann.

Deshalb will ich in meiner Magisterarbeit sowohl untersuchen, wie es mit dem individuellen Interesse für Deutsch und deutscher Populärkultur unter den dänischen Gymnasiasten aussieht, wie die Schüler auf deutsche Populärkultur zugreifen und ob die Anwendung von deutscher Populärkultur im Unterricht das situationale Interesse der Schüler wecken kann. In meiner Untersuchung will ich außerdem Schüler aus Nordjütland mit Schülern in Südjütland vergleichen. Das Raisonement dahinter ist, dass die Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Südjütland größer als in Nordjütland ist. Südjütland liegt geographisch näher bei Deutschland, weshalb es einfacher ist z.B. nach Flensburg zu fahren und sich deutsche DVDs oder CDs zu kaufen. Darüber hinaus gibt es deutsche Filialen in den öffentlichen Bibliotheken in Südjütland und es gibt einen besseren Zugang zu deutschen Radiokanälen.

Dies mündet in folgende Fragestellungen:

- Wie groß ist das individuelle Interesse der Gymnasiasten für Deutsch und deutscher Populärkultur in Nordjütland im Vergleich zu Südjütland?
- Kann die Miteinbeziehung von deutscher Populärkultur im Deutschunterricht das situationale Interesse der Schüler hervorrufen?

Darüber hinaus habe ich folgende drei Hypothesen, die durch meine Untersuchung entweder bestätigt oder entkräftet werden sollen:

- Ich vermute, dass die dänischen Schüler wenig individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur haben, weil sie in Dänemark nicht so zugänglich ist und sie nur einen kleinen Teil der dänischen Medienlandschaft ausmacht.

- Ich vermute aber auch, dass mehr Schüler in Südjütland verglichen mit Nordjütland ein individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur haben, sowohl wegen der Nähe zu Deutschland als auch wegen der größeren Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur.
- Ich vermute, dass, wenn man deutsche Populärkultur im Unterricht anwendet, das situationale Interesse der Schüler geweckt wird, weil die Schüler somit in Kontakt mit etwas kommen, was nah bei ihrer eigenen Welt liegt.

Um die Fragestellungen zu beantworten und die Hypothesen entweder zu bestätigen oder zu entkräften, werde ich in zwei Klassen in Nordjütland und zwei Klassen in Südjütland in einer Unterrichtsstunde ihres regulären Deutschunterrichts mit dem Ausgangspunkt der deutschen Serie *Türkisch für Anfänger* unterrichten. Es dreht sich um eine 12. Klasse (2.g) aus dem Aalborghus Gymnasium, eine 11. Klasse (1.g) aus der Kathedralschule in Aalborg, eine 12. Klasse aus der Kathedralschule in Hadersleben und eine 12. Klasse aus der Staatsschule in Sonderburg. Die Schüler müssen zwei Fragebögen ausfüllen: einen Fragebogen, der das individuelle Interesse für Deutsch, deutsche Populärkultur und wie die Schüler auf deutsche Populärkultur zugreifen, untersucht sowie einen weiteren Fragebogen, der dem Zweck dient, das situationale Interesse der Schüler nach der Unterrichtsstunde zu messen. Das situationale Interesse der Schüler wird außerdem dadurch gemessen, dass die zugehörigen Deutschlehrer die Schüler während meines Unterrichts beobachten.

In meiner Arbeit werde ich zuerst auf die Interessentheorie eingehen, von der die Begriffe individuelles und situationales Interesse entnommen sind. Die Interessentheorie ist keine einheitliche Theorie, weshalb nicht nur ein Theoretiker sondern mehrere herangezogen werden. Der Fokus liegt allerdings auf dem Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung, das von Hidi and Renninger (Hidi and Renninger 2006) beschrieben wurde. Im Theoriekapitel wird der Begriff Populärkultur definiert und es wird außerdem sowohl darauf eingegangen, welche deutschen Filme und Serien es zurzeit bei dänischen Streamingdiensten gibt, als auch auf eine mögliche Erklärung für die eher spärliche Präsenz der deutschen Kultur und Populärkultur in der dänischen Medienlandschaft. Nach dem Theoriekapitel folgt eine Auseinandersetzung mit den angewandten Methoden und der Empirie. Danach werden die Daten der Untersuchung zuerst ausgewertet und schließlich diskutiert. Als Letztes werden die Fragestellungen dieser Arbeit beantwortet und die Hypothesen bestätigt oder entkräftet.

## 1.1 Frühere Forschung auf dem Gebiet

Meines Erachtens gibt es keine Untersuchungen in Dänemark, die sich mit situationalem und individuellem Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur beschäftigen. Es gibt aber Untersuchungen, die das Thema meiner Arbeit streifen. Ich will im Folgenden einen kurzen Überblick über frühere Forschung im Bereich Interesse für Deutsch in Dänemark geben.

In ihrer Masterarbeit mit dem Titel *Faldende interesse for tysk som fremmedsprog* aus dem Jahre 2007 hat Louise Lindtner die Haltungen sowohl von Schülern in der Volksschule und dem Gymnasium als auch von Studenten der Copenhagen Business School und der Universität in Kopenhagen zu dem Fach Deutsch befragt und hier insbesondere dazu, weshalb die jungen Dänen sich nicht für das Erlernen von Deutsch interessieren. Sie hat herausgefunden, dass die Schüler und die Studenten finden, dass erstens der Deutschunterricht in der Volksschule zu spät beginnt, zweitens, dass, obwohl die befragten Schüler sich darüber im Klaren sind, Deutschland sei ein wichtiger Handelspartner für Dänemark und es in dieser Verbindung relevant ist, Deutsch gut zu beherrschen, dies aber anderen gilt und nicht den befragten Schülern selbst. Sie fand außerdem heraus, dass Deutsch als Bildungsweg zu eng und abgegrenzt zu sein scheint. Für meine Untersuchung am relevantesten war aber der Befund, dass die Schüler laut Lindtner keinen konkreten Bezug zum Deutschlernen haben. Sie stellte Folgendes fest:

„Sie sind in ihrem Alltag von Englisch umgeben, weil fast alle Filme und Musik auf Englisch sind. Deutsch hingegen hören sie nur im Unterricht. Daher kommen die Anwendungsmöglichkeiten des Deutschlernens nur abstrakt vor, und die persönliche Anregung bleibt aus.“ (Lindtner 2007, 3)

Am 23. Oktober 2009 fand die Konferenz *Tysk nu* an der Universität in Kopenhagen statt, wo es darum ging, die deutsche Sprache und Kultur in der Öffentlichkeit, der Forschung und dem Unterricht unter die Lupe zu nehmen. Das Ziel und die Aufgabe der Konferenz war, darauf einzugehen, dass in mancher Hinsicht in der dänischen Gesellschaft von einem steigenden Interesse für Deutschland und deutscher Kultur die Rede ist, aber insbesondere darauf, weshalb dieses steigende Interesse sich nicht im dänischen Ausbildungssystem manifestiert. In der Konferenz wurden zudem Workshops abgehalten, um u.a. zu möglichen Lösungsvorschlägen und Erklärungen für das fallende Interesse für Deutsch im dänischen Ausbildungssystem zu kommen. Der Inhalt der Konferenz wurde 2010 mit dem Titel *Tysk nu. Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark* herausgegeben (M. S. Andersen 2010).

In seiner Diplomarbeit von 2011 mit dem Titel *Tysk krise i det danske uddannelsessystem* beschäftigte Björn Schönwiese sich mit dem fallenden Interesse dafür, deutschsprachige Hochschulstudiengänge an der Wirtschaftsuniversität in Aarhus zu studieren. Das Ziel seiner Diplomarbeit war es, relationsorientierte marketingstrategische Initiativen für die Wirtschaftsuniversität in Aarhus zu entwickeln, um dieser negativen Entwicklung entgegenzuwirken (Schönwiese 2011).

Lisbeth Debel hat 2011 ihre Masterarbeit mit dem Titel *Tyskfaget i konkurrencestaten* an der Universität in Aalborg geschrieben. In ihr beschäftigt Debel sich mit den Einstellungen dänischer Zehntklässler zum Fach Deutsch und hier insbesondere damit, weshalb die Schüler immer seltener Deutsch in gymnasialen Bildungswegen wählen. Debel stellte u.a. fest, dass viele der befragten Schüler sich erstens nicht als fachlich kompetent einstufen und zweitens lieber andere, exotischere Sprachen als Deutsch wählen wollen (Debel 2011).

Es kann festgestellt werden, dass meine Magisterarbeit folgerichtig und konstruktiv an die bisherigen Arbeiten auf dem Feld anschließt, da sowohl auf eine präzisere Weise das Interesse erfasst wird, indem zwischen individuellem und situationalem Interesse unterschieden wird und zudem ein Versuch angestellt wird, eine Lösung des Problems durch die Einbeziehung von deutscher Populärkultur anzubieten.

## 2 Theoriekapitel

In diesem Kapitel folgt eine Präsentation der Theorie. Das Theoriekapitel besteht im Ganzen aus drei Teilen. Im ersten Teil wird auf die Interessentheorie eingegangen und hier insbesondere auf die Begriffe situationales und individuelles Interesse. Im zweiten Teil wird der Begriff Populärkultur definiert. Im dritten Teil wird der Blick auf die Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Dänemark gerichtet. Es wird sowohl darauf eingegangen, was momentan zugänglich ist, als auch darauf, weshalb die deutsche Populärkultur nicht so präsent in der heutigen dänischen Medienlandschaft ist.

### 2.1 Interessentheorie

#### 2.1.1 Geschichte über die Interessenforschung

Laut Andreas Krapp verlief die Geschichte der Interessentheorie und -forschung in vier Phasen.

In der ersten Phase entwickelte Johann Friedrich Herbart am Anfang des 19. Jahrhunderts eine der ersten Interessentheorien, die auf spekulativ-psychologischen Überlegungen basierte (Krapp 1992, 9).

Die zweite Phase gab es am Anfang des 20. Jahrhunderts, wo sich eine eigenständige empirisch-pädagogische Forschung etablierte. Bekannte Forscher wie John Dewey und Edward Thorndike, die in diesem Feld forschten, beschäftigten sich auch mit dem Thema Interesse (Krapp 1992, 9). Gregory Schraw et al. zufolge betonte Dewey die wichtige Rolle des Interesses im Lernen. Dewey hatte folgende zwei Annahmen in Bezug auf das Interesse in einem Unterrichtszusammenhang: er meinte erstens, dass es Interesse im Unterricht geben sollte, um die persönlichen und intellektuellen Bedürfnisse der Schüler zufrieden zu stellen. Zweitens hatte er die Annahme, dass der Lehrer durch variierendes Unterrichtsmaterial und pädagogische Methoden, die die Schüler herausforderten, das Interesse der Schüler wecken könnte (Schraw, Flowerday and Lehman 2001, 213).

Laut Krapp gelang es „der frühen Interessenforschung (...) allerdings nicht, den vielfältigen und z.T. widersprüchlichen alltagssprachlichen Interessenbegriff durch wissenschaftliche Kategorien zu ersetzen“ (Krapp 1992, 9).

Dass Interesse nicht klar definiert wurde, war laut Krapp einer der Gründe für den Rückgang, den es in der Mitte des 20. Jahrhunderts im pädagogischen Bereich in der Interessenforschung

gab. Dies stellt die dritte Phase in der Geschichte der Interessenforschung dar. Krapp zufolge wagt nämlich keiner den Versuch, die vielen unterschiedlichen Bedeutungen in einen übergreifenden theoretischen Rahmen zu integrieren. Ein anderer Grund für den Rückgang der Interessenforschung in der pädagogischen Psychologie war laut Krapp, dass es einen Wechsel hin zum Fokus auf spezialisierte Forschungsthemen gab, die mit dem Lernen zu tun hatten, welches das Interessenkonzept scheinbar überflüssig machte. Man fokussierte nicht mehr auf das Konzept Interesse an sich, sondern untersuchte es nun im Zusammenhang mit anderen Phänomenen, wie zum Beispiel Neugier und Aufmerksamkeit (Krapp 2002, 405). Schraw et al. zufolge hatte der Rückgang insbesondere damit zu tun, dass die vorherrschende psychologische Richtung in diesen Jahren der Behaviorismus war und da der Fokus im Behaviorismus nur auf dem Wahrnehmbaren weilte, schien das Konzept Interesse in Vergessenheit zu geraten (Schraw, Flowerday and Lehman 2001, 213).

Laut Krapp gab es seit Mitte der achtziger Jahre allerdings einen Aufschwung in der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung, diese stellt die vierte Phase dar. Krapp zufolge könnte der Aufschwung damit zu tun haben, dass die Forscher im pädagogischen Feld die zu dem Zeitpunkt vorherrschenden psychologischen Motivationstheorien in einigen Hinsichten als mangelhaft einstufen.

Krapp zufolge bestanden diese Mängel zum Beispiel darin, dass „sie (...) sich häufig nur mit leistungsthematischen Verhalten [befassen] und (...) die Prozesse der Motivierung zu einseitig als rational-reflexives Kalkül [rekonstruieren]“ (Krapp 1992, 10).

Aus pädagogischer Sicht war ein anderer Mangel außerdem die mangelnde Beschäftigung mit der Inhalts- oder Gegenstandsspezifität des motivierten Lernens (Krapp 1992, 10).

Es gab wie gesagt einen Aufschwung in der Interessenforschung in den achtziger Jahren und in den Jahrzehnten danach, wo Forscher Interesse als Konstrukt benutzten, um die Prozesse und Ergebnisse des Lernens in verschiedenen schulischen Bereichen zu beschreiben und zu erklären (Krapp 2002, 406).

Laut Krapp ist die Interessenforschung ein Forschungsbereich, der sehr heterogen ist und in dem es heutzutage immer noch keinen übergreifenden theoretischen Rahmen gibt. Das bedeutet, dass es sich um keine generelle Theorie handelt (Krapp 2002, 406-407).

### 2.1.2 Generelles über Interesse

Im Artikel *The Four-Phase Model of Interest Development* von 2006, worin Suzanne Hidi und K. Ann Renninger das Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung präsentieren, worauf ich später zurückkommen werde, sprechen sie von Interesse als

motivationspsychologisches Konstrukt, was entweder ein psychologischer Zustand, wo man sich intensiv mit etwas beschäftigt, oder eine Tendenz, sich wiederholt mit bestimmten Dingen zu beschäftigen, sein kann (Hidi and Renninger 2006, 112).

Im Artikel *Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century*, der im Jahre 2000 erschienen ist, beschäftigen Suzanne Hidi und Judith M. Harackiewicz sich mit der mangelnden Motivation vieler Schüler und sie interessieren sich besonders dafür, wie die Motivation gesteigert werden kann. Laut Hidi und Harackiewicz ist mit Interesse eine interaktive Verbindung zwischen einer Person und bestimmten Aspekten seiner Umgebung gemeint. Diese Aspekte könnten zum Beispiel Ideen, Objekte oder Ereignisse sein (Hidi and Harackiewicz 2000, 152). Krapp zufolge kann man auch ein Interesse für ein spezifisches Fach haben (Krapp 2005, 383).

Hidi und Renninger zufolge besteht Interesse sowohl aus einer affektiven als auch einer kognitiv-rationalen Komponente, die von einander getrennt sind, sich aber dennoch gegenseitig beeinflussen (Hidi and Renninger 2006, 112).

In den meisten Fällen spricht man bei der emotionalen Komponente von positiven Gefühlen, die durch die intensive Beschäftigung mit einer Sache entstehen. In einigen Fällen kann aber auch von negativen Gefühlen die Rede sein. Hidi und Harackiewicz geben hierfür folgendes Beispiel:

„For example, students in medical school may find dissecting cadavers to be interesting and emotional, but the affective tone of their experience may be negative.“ (Hidi and Harackiewicz 2000, 158). Das bedeutet also, dass, obwohl man etwas an der Situation interessant findet, man es auch gleichzeitig als negativ einschätzen kann.

Nina Holstermann, die 2009 die Dissertation *Interesse von Schülerinnen und Schülern an biologischen Themen: Zur Bedeutung von hands-on Erfahrungen und emotionalem Erleben* herausgab, beschreibt die kognitiv-rationale Komponente wie folgt:

„Die kognitiv-rationale Komponente bezieht sich auf die Repräsentation von Wissensstrukturen sowie die kognitive Bewertung der persönlichen Relevanz des Interessengegenstands.“ (Holstermann 2009, 6)

Hidi und Renninger zufolge wird Interesse aus dem Zusammenspiel zwischen einer Person und einem bestimmten Inhalt hervorgerufen. Das heißt, dass das Interessenpotential in der Person liegt, aber dass es die Umgebung und der Inhalt sind, die „define the direction of interest and contribute to its development.“ (Hidi and Renninger 2006, 112) Das bedeutet, dass Interesse sowohl gegenstandsspezifisch als auch personenspezifisch ist. Demnach ist Interesse keine Prädisposition, die allen Aktivitäten und Inhalten gilt (Hidi and Renninger

2006, 112). Krapp zufolge unterscheidet sich Interesse durch seine Gegenstandsspezifität von anderen motivationspsychologischen Konzepten wie Neugier, Aufmerksamkeit und intrinsischer Motivation (Krapp 1992, 16).

Laut Hidi und Renninger übt das Interessenniveau einer Person einen gewichtigen Einfluss auf das Lernen aus. Man hat u.a. herausgefunden, dass Interesse positive Auswirkungen auf die Fokussierung der Aufmerksamkeit und die Qualität des Lernens hat (Hidi and Renninger 2006, 111).

### 2.1.3 Situationales Interesse und individuelles Interesse

In der Interessenforschung wird zwischen zwei Formen von Interesse unterschieden. In Anlehnung an Krapp et al. (Krapp, Hidi and Renninger 1992) werden diese als situationales und individuelles Interesse bezeichnet (Krapp et al. 1992, 6+8). Im Folgenden wird näher auf diese zwei Formen von Interesse eingegangen.

Mit situationalem Interesse sind die fokussierte Aufmerksamkeit und die gefühlsmäßige Reaktion gemeint, die in einem Augenblick durch bestimmte Stimuli in der Umgebung hervorgerufen werden. Manchmal dauert es an und manchmal nicht (Hidi and Renninger 2006, 113). Krapp et al. bezeichnen die Stimuli, die sich in der Umgebung befinden, als Interessantheit (Krapp, Hidi and Renninger 1992, 8).

Laut Hidi und Renninger ist situationales Interesse immer motivierend. Es kann durch verschiedene Sachen in der Umgebung geweckt werden, z.B. durch einen Text über ein bestimmtes Thema, das der Lehrer den Schülern gibt (Hidi and Renninger 2006, 113).

In vorigen Untersuchungen haben Suzanne Hidi und einige ihrer Kollegen herausgefunden, dass situationales Interesse besonders in den Fällen, wo Schüler noch keine vorherigen individuellen Interessen für bestimmte fachliche Disziplinen oder Themen haben, eine wichtige Rolle spielen sollte (Hidi and Harackiewicz 2000, 153).

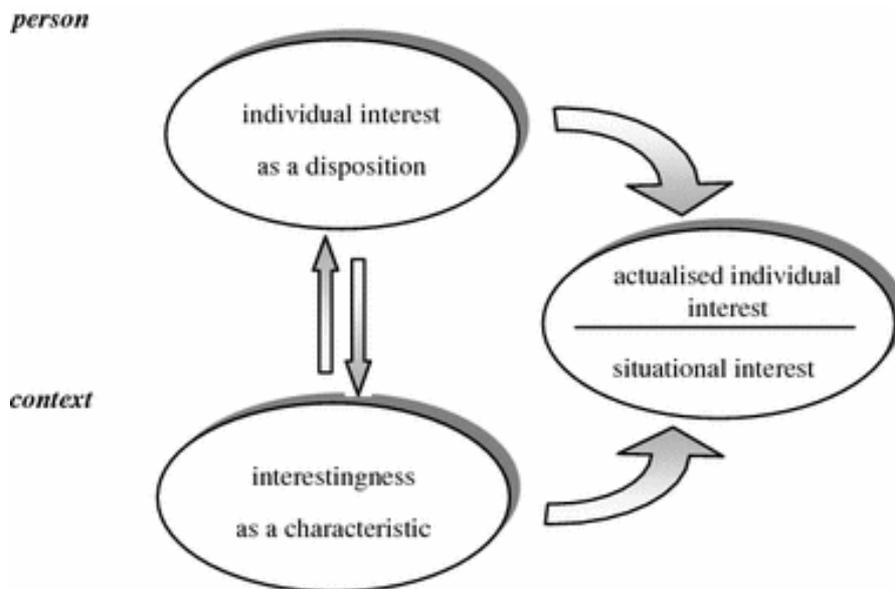
Die Anwendung vom situationalen Interesse im Unterricht kann ebenfalls dazu beitragen, unmotivierte Schüler zu motivieren (Hidi and Harackiewicz 2000, 153).

Doch nicht nur in Verbindung mit unmotivierten Schülern ergibt es einen Sinn, darauf zu fokussieren, das situationale Interesse der Schüler zu wecken, sondern im Allgemeinen kann es die Schüler dazu bewegen, sich mehr für bestimmte Themen zu interessieren und die schulische Motivation zu steigern (Hidi and Harackiewicz 2000, 153).

Bei individuellem Interesse ist sowohl von einer relativ stabilen Prädisposition, sich wiederholt über einen längeren Zeitraum hinweg mit bestimmten Inhalten zu beschäftigen, die Rede, als auch ein momentaner motivationspsychologischer Zustand, wo diese Prädisposition

aktiviert worden ist (Hidi and Renninger 2006, 113). Krapp et al. bezeichnen diesen momentanen motivationspsychologischen Zustand als aktualisiertes individuelles Interesse (Krapp, Hidi and Renninger 1992, 7).

Die untenstehende Illustration wurde in (Krapp 2007) abgebildet und illustriert das Beschriebene:



Individuelles Interesse ist wie situationales Interesse Hidi und Renninger zufolge immer motivierend, es kommt außerdem weitgehend von innen. Individuelles Interesse ist somit personenspezifisch (Hidi and Renninger 2006, 113). Laut Hidi und Harackiewicz wäre es der Idealfall, wenn der Lehrer den verschiedenen individuellen Interessen der einzelnen Schüler gerecht werden könnte. In Wirklichkeit ist dies aber leider eine fast unmögliche Aufgabe, da der Aufwand zu groß werden würde (Hidi and Harackiewicz 2000, 157).

#### 2.1.4 Verschiedene Bereiche, in denen das situationale Interesse untersucht wurde

Interesse ist in vielen verschiedenen Kontexten und Fachdisziplinen untersucht worden. Es wurde bereits in folgenden Fachdisziplinen untersucht: Geschichte, Naturwissenschaften, Mathematik, Musik, Kunst, Sport und Fremdsprachen (Französisch und Englisch) (Renninger and Hidi 2016, 105-115).

Die meisten Untersuchungen zum situationalen Interesse haben sich auf Texte fokussiert und welche Züge des Textes das situationale Interesse hervorrufen (Poupore 2014, 72).

Diese Form vom situationalen Interesse wird auch textbasiertes situationales Interesse (text-based interest) genannt (Hidi and Harackiewicz 2000, 153).

Glen Poupore erweitert den Textbegriff und bezieht Objekte wie Filme und Serien ein (Poupore 2014, 74).

Andere Forscher haben sich mit dem themenbezogenen Interesse (topic interest) beschäftigt (Ainley, Hidi and Bernodorff 2002) (Swarat 2008). Beim themenbezogenen Interesse steht das spezifische Thema im Mittelpunkt (Renninger and Hidi 2016, 11).

Anfangs wurde das themenbezogene Interesse als entweder situationales oder individuelles Interesse angesehen. Später haben Forscher wie Mary Ainley herausgefunden, dass es sowohl von situativen als auch von individuellen Faktoren beeinflusst werden kann (Renninger and Hidi 2016, 11).

Einige Forscher haben sich auch mit dem aufgabenbezogenen situationalen Interesse (task-based interest) beschäftigt. Laut Schraw und Lehmann geht es beim aufgabenbezogenen Interesse u.a. um den Zugang zum Unterrichtsmaterial (Schraw and Lehman 2001, 36-37). Das situationale Interesse ist also sozusagen ein übergeordneter Begriff, während das textbasierte, das aufgabenbezogene und das themenbezogene Interesse diesem untergeordnet sind.

#### 2.1.5 Faktoren, die das situationale Interesse hervorrufen können

Laut Renninger und Hidi hat die Interessenforschung zwei verschiedene Sorten von Faktoren ausfindig machen können, die das situationale Interesse charakterisieren. Auf der einen Seite sind das Faktoren, die etwas mit der Form von etwas Bestimmtem zu tun haben. Diese Züge sind zum Beispiel Neuigkeit, Komplexität, Überraschung und Mehrdeutigkeit. Auf der anderen Seite gibt es Faktoren, die etwas mit der Inhaltsebene von etwas Bestimmtem zu tun haben. Diese Züge sind zum Beispiel Lebensthemen, Intensität, menschliche Tätigkeit und Personifizierung (Renninger and Hidi 2016, 10).

Wie bereits im Abschnitt über die Geschichte der Interessenforschung erwähnt wurde, gab es in der Mitte des 20. Jahrhunderts eine Phase, wo Interesse im Zusammenhang mit anderen Phänomenen untersucht wurde. Daniel E. Berlyne gehörte zu jenen, die Interesse im Zusammenhang mit einem anderen Phänomen untersuchte, nämlich Neugier (Krapp 2002, 405). Laut Hidi war Berlyne einer der ersten Forscher, der sich mit der Form von Interesse befasst hat, welches in der Umgebung hervorgerufen wird (Hidi 1990, 557).

Er hat sich damit beschäftigt, wie bestimmte strukturelle Merkmale von Stimuli die perzeptuelle Bearbeitung von visuellen und auditiven Mustern beeinflussen. Genauer gesagt hat er simple visuelle (z.B. ein Polygon) oder auditive Stimuli (z.B. Töne) benutzt, um bestimmte Aspekte hiervon zu justieren und dann darauf geschaut, wie interessant dies von

Probanden eingestuft wurde. Dadurch sind verschiedene situationsspezifische Reizbedingungen (collative variables), die auf Deutsch auch Variablen des Vergleichs genannt werden, herausgekommen, die laut Berlyne das Interesse wecken. Die Variablen des Vergleichs sind also strukturelle Eigenschaften von bestimmten Stimuli; das könnten z.B. Neuigkeit, Überraschung, Mehrdeutigkeit und Komplexität sein. Das, was alle diese Eigenschaften gemein haben, ist, dass sie Ungewissheit und Konflikte erschaffen, welches den Empfänger neugierig macht (Hidi 1990, 557) (Renninger, Hidi and Krapp 1992, 9) (Swarat 2008, 2).

In der frühen Forschung im Bereich vom situationalen Interesse wurden verschiedene Quellen zum situationalen Interesse ausfindig gemacht. Dazu gehörten Diskrepanz sowie Konzepte wie Macht, Sex und Mord, außerdem das Unerwartete und das Ungewisse (Hidi 1990, 557) (Hidi and Harackiewicz 2000, 153).

#### Faktoren, die das textbasierte situationale Interesse hervorrufen können

Laut Hidi haben Anderson et al. in ihrem Beitrag mit dem Titel *Interestingness of children's reading material* zum Buch *Aptitude, learning and instruction*, welches in 1987 herausgegeben wurde, vier verschiedene Merkmale ausfindig machen können, die das textbasierte situationale Interesse hervorrufen können: Neuigkeit, Identifikation mit den Figuren, Lebensthemen und Aktivitätsniveau. Dies bedeutet also, dass Informationen, die der Leser als entweder neu oder ungewöhnlich wahrnimmt und/ oder die Figuren beschreiben, mit denen sich der Leser identifizieren kann und/ oder in denen es ein hohes Aktivitäts- oder Intensitätsniveau gibt, höchstwahrscheinlich als interessant eingestuft werden (Hidi 1990, 557).

Darüber hinaus haben laut Hidi und Harackiewicz weitere Untersuchungen zum textbasierten situationalen Interesse folgende Züge ausfindig gemacht, die beim Lesen eines Textes das situationale Interesse hervorrufen können: Überraschung, Intensität, Verständlichkeit und Lebhaftigkeit (Hidi and Harackiewicz 2000, 153).

Laut Hidi gibt es zwei Faktoren, die zum textbasierten situationalen Interesse beitragen können. Auf der einen Seite gibt es Faktoren, die mit der Formebene zu tun haben. Ein Beispiel hierfür sind Berlynes Variablen des Vergleichs. Auf der anderen Seite gibt es Faktoren, die mit der Inhaltsebene zu tun haben. Diese Merkmale sind zum Beispiel universell interessante Konzepte, Intensitätsfaktoren, Lebensthemen und menschliche Tätigkeit (Hidi 1990, 559).

Gregory Schraw und Rayne S. Dennison haben außerdem herausgefunden, dass textbasiertes Interesse dadurch hervorgerufen werden kann, dass Leser spezifische Perspektiven zugeteilt bekommen. Das bedeutet, dass es von Vorteil zu sein scheint, wenn man als Leser einen besonderen Zweck im Lesen sieht (Hidi and Harackiewicz 2000, 154).

#### Faktoren, die das themenbezogene Interesse hervorrufen können

Wie schon erwähnt wurde, gibt es auch Forscher, die sich mit dem themenbezogenen Interesse beschäftigt haben. Hidi und Renninger zufolge kann das themenbezogene Interesse durch die Präsentation von Themen hervorgerufen werden (Renninger and Hidi 2016, 11). Su Swarat hat sich in einem Forschungsartikel von 2008 auch auf das themenbezogene Interesse fokussiert. Er hat untersucht, welche naturwissenschaftlichen, aber auch andere Themen Schüler am interessantesten fanden und was sie daran interessiert hat. Die Merkmale, die ein Thema interessant machen, waren hohes Aktivitätsniveau, Coolness, Vertrautheit und Wichtigkeit. Swarat zufolge wurden aktive und coole Themen von diesen vier Merkmalen als am interessantesten eingestuft, mit anderen Worten also dynamische Themen und Themen, die unter Gleichaltrigen beliebt sind (Swarat 2008, 17).

#### Faktoren, die das aufgabenbezogene situationale Interesse hervorrufen können

Neuere Forschung hat indessen auf bestimmte Aspekte in der Lernumgebung hingewiesen, wie zum Beispiel Modifikation vom Unterrichtsmaterial und -strategien, oder in der Weise wie Aufgaben präsentiert werden, was zur Erweckung vom aufgabenbezogenen situationalen Interesse führen kann (Hidi and Harackiewicz 2000, 154).

Einige Forscher haben zum Beispiel versucht, das situationale Interesse zu wecken, indem sie das Unterrichtsmaterial in sinnvollen Kontexten präsentiert haben, die es persönlich relevanter machen oder illustrieren, wie die Schüler es anwenden können (Hidi and Harackiewicz 2000, 154).

Forscher haben außerdem herausgefunden, dass z.B. Gruppenarbeit und der Gebrauch von Computern in Unterrichts- oder Lernsituationen dazu beisteuern können, das situationale Interesse auszulösen (Hidi and Renninger 2006, 114).

Mehreren Forschern zufolge kann das situationale Interesse auch dadurch ausgelöst werden, indem man den Schülern Wahlfreiheit anbietet (Schraw, Flowerday and Lehman 2001, 215).

### 2.1.6 Das Vier-Phasen-Modell

Laut Hidi und Renninger verläuft die Entwicklung von Interesse in vier Phasen. Die erste Phase wird ausgelöstes situationales Interesse (triggered situational interest) genannt. Wenn dies aufrechterhalten wird, entwickelt sich die erste Phase in die zweite Phase, nämlich das aufrechterhaltene situationale Interesse (maintained situational interest). Aus der zweiten Phase kann sich dann vielleicht die dritte Phase entwickeln, was aufkeimendes individuelles Interesse (emerging individual interest) genannt wird. Diese Phase könnte sich dann in die vierte und somit auch letzte Phase entwickeln: das gut entwickelte individuelle Interesse (well-developed individual interest) (Hidi and Renninger 2006, 112).

In jeder dieser Phasen kommen unterschiedliche Mengen von Affekt, Wertschätzung und Wissen zum Ausdruck. Außerdem werden die Länge und Eigenart einer gegebenen Phase von verschiedenen Faktoren beeinflusst, wie zum Beispiel von den individuellen Erfahrungen und genetischen Neigungen einer Person (Hidi and Renninger 2006, 112).

Laut Hidi und Renninger sind die vier Phasen fortlaufend und voneinander abgesondert. Sie stellen eine akkumulierte und progressive Entwicklung dar, von der in den Fällen die Rede ist, wo das Interesse entweder von dem Einsatz anderer oder z.B. von einer Aufgabe, die von dem Einzelnen als besonders herausfordernd eingeschätzt wird, aufrechterhalten wird (Hidi and Renninger 2006, 112).

Das bedeutet leider auch, dass das Interesse entweder zu einer früheren Phase zurückgehen oder sogar gänzlich verschwinden kann, wenn die Unterstützung von anderen ausbleibt (Hidi and Renninger 2006, 112).

#### Phase 1: Das ausgelöste situationale Interesse

Wie bereits erwähnt wurde, heißt die erste Phase das ausgelöste situationale Interesse. Hiermit ist ein motivationspsychologischer Zustand des Interesses gemeint, der dadurch entsteht, dass es in der emotionalen und kognitiven Bearbeitung im Gehirn Veränderungen von kurzer Dauer gibt (Hidi and Renninger 2006, 114).

Wie bereits erwähnt wurde, haben Forscher eine Reihe von besonderen Eigenschaften in der Umgebung oder in einem Text ausfindig gemacht, die das ausgelöste situationale Interesse hervorrufen können. Das sind z.B. widersprüchliche, überraschende Informationen, Intensität, Identifikation mit den Charakteren eines Texts oder persönliche Relevanz eines Themas. Man hat auch darüber hinaus herausgefunden, dass Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, die Arbeit am Computer oder Rätsel in Unterrichts- oder Lernsituationen dazu beitragen können, situationales Interesse auszulösen.

Darüberhinaus kann das ausgelöste situationale Interesse eine Vorstufe für die Neigung sein, sich wiederholt mit bestimmten Dingen zu beschäftigen, wie man es in späteren Phasen des Interesses sieht (Hidi and Renninger 2006, 114).

### Phase 2: Das aufrechterhaltene situationale Interesse

Die zweite Phase wird aufrechterhaltenes situationales Interesse genannt. Das aufrechterhaltene situationale Interesse ist ein psychologischer Interesseszustand, der über einen längeren Zeitraum hindurch fokussierte Aufmerksamkeit und Ausdauer beinhaltet. Der Zustand kann auch wiederkommen und dann andauern.

Das situationale Interesse kann z.B. durch sinnvolle Aufgaben und eine persönliche Verbindung aufrechterhalten werden.

Das aufrechterhaltene situationale Interesse wird wie das ausgelöste situationale Interesse in den meisten Fällen von Außen unterstützt.

Man hat außerdem herausgefunden, dass Unterrichts- oder Lernsituationen, in denen es z.B. Projektlernen, kooperative Gruppenarbeit und Nachhilfe gibt, dazu beitragen können, situationales Interesse aufrechtzuerhalten.

Es ist darüber hinaus möglich, dass das aufrechterhaltene situationale Interesse eine Vorstufe für die Neigung sein kann, sich wiederholt mit bestimmten Dingen zu beschäftigen, wie in mehr entwickelten Phasen des Interesses zu sehen ist (Hidi and Renninger 2006, 114).

### Phase 3: Das aufkeimende individuelle Interesse

Die dritte Phase wird aufkeimendes individuelles Interesse genannt. Dies bezeichnet sowohl einen psychologischen Interesseszustand als auch die Anfangsphase einer relativ andauernden Neigung, sich wiederholt mit gewissen Arten von Inhalten über einen längeren Zeitraum hindurch zu beschäftigen.

Kennzeichnend für das aufkeimende individuelle Interesse sind positive Gefühle, eine gesteigerte Wertschätzung sowie gesteigertes Wissen in Bezug auf den Interessengegenstand. Der Schüler schätzt es, wenn ihm die Möglichkeit geboten wird, sich wiederholt mit Aufgaben auseinanderzusetzen, die mit seinem aufkeimenden individuellen Interesse zu tun haben. Wenn ein Schüler ein aufkeimendes individuelles Interesse für etwas hat, fängt er oftmals von sich selbst damit an, sich über Dinge diesbezüglich zu wundern, welches sogar dazu führen kann, dass er die Aufgabenforderungen bei weitem übertrifft. Mit einem aufkeimenden individuellen Interesse kann die Arbeit mühelos erscheinen (Hidi and Renninger 2006, 114-115).

Das aufkeimende individuelle Interesse ist weitgehend selbst geschaffen worden, muss aber mit Hilfe von anderen unterstützt werden. Obwohl es selbst erschaffen worden ist, bedarf es trotzdem weiterer Möglichkeiten, in welchen die Person hiermit konfrontiert werden kann, z.B. in Form von herausfordernden Aufgaben.

Das aufkeimende individuelle Interesse kann sich auch in Unterrichts- und Lernsituationen entwickeln.

Außerdem hat das aufkeimende individuelle Interesse die Möglichkeit, sich in ein gut entwickeltes individuelles Interesse zu entwickeln (Hidi and Renninger 2006, 114-115).

Wenn eine Person ein aufkeimendes individuelles Interesse für etwas hat, fängt sie an, von sich selbst aus Dinge, die damit etwas zu tun haben, aufzusuchen (Hidi and Renninger 2006, 119).

#### Phase 4: Das gut entwickelte individuelle Interesse

Die vierte Phase wird gut entwickeltes individuelles Interesse genannt, womit sowohl ein aktualisierter, motivationspsychologischer Zustand gemeint ist, als auch eine relativ andauernde Prädisposition, sich wiederholt mit bestimmten Dingen über einen längeren Zeitraum hindurch zu beschäftigen.

Das gut entwickelte individuelle Interesse ist durch positive Gefühle, noch höhere Wertschätzung und gesteigertem Wissen für bestimmte Dinge als für andere, als es bei dem aufkeimenden individuellen Interesse die Rede war, gekennzeichnet (Hidi and Renninger 2006, 115).

In manchen Hinsichten überschneiden sich das aufkeimende individuelle Interesse und das gut entwickelte individuelle Interesse. Wie beim aufkeimenden individuellen Interesse schätzt der Schüler es zum Beispiel auch hier, wenn ihm die Möglichkeit geboten wird, sich wiederholt mit Aufgaben zu beschäftigen, die mit seinem gut entwickelten individuellen Interesse zu tun haben. Mit einem gut entwickelten individuellen Interesse ist der Schüler darüber hinaus auch eher dazu geneigt, sich über Dinge diesbezüglich zu wundern. Außerdem kann die Arbeit mit einem gut entwickelten individuellen Interesse unbeschwert erscheinen (Hidi and Renninger 2006, 115).

Natürlich gibt es nicht nur Gemeinsamkeiten zwischen dem aufkeimenden individuellen Interesse und dem gut entwickelten Interesse. Zum Beispiel kann ein gut entwickeltes individuelles Interesse einer Person dabei helfen, schwere Aufgaben auf eine kreative und konstruktive Weise zu lösen. Es kann auch die Selbstdisziplin verbessern (Hidi and Renninger 2006, 115).

Wie das aufkeimende individuelle Interesse ist das gut entwickelte individuelle Interesse weitgehend selbst geschaffen worden, kann aber auch mit Hilfe von anderen unterstützt werden, um zu einem größeren Verständnis beizutragen. Wenn sich ein Lerner mit einem gut entwickelten individuellen Interesse in Situationen befindet, die besonders herausfordernd und frustrierend sind, gibt er nicht auf, sondern versucht, eine Lösung zu finden (Hidi and Renninger 2006, 115).

Das gut entwickelte individuelle Interesse kann auch in Unterrichts- und Lernsituationen weiterentwickelt und vertieft werden. Das könnte z.B. durch herausfordernde Aufgaben passieren, die zum Wissensaufbau führen (Hidi and Renninger 2006, 115).

Es muss auch betont werden, dass eine Person mit einem gut entwickelten individuellen Interesse von sich selbst aus Dinge aufsucht, die mit dem Interesse zusammenhängen, wie es beim aufkeimenden individuellen Interesse ebenfalls der Fall war (Hidi and Renninger 2006, 120).

#### 2.1.7 Wie situationales und individuelles Interesse sich gegenseitig beeinflussen

Das individuelle und das situationale Interesse interagieren und beeinflussen sich gegenseitig in ihrer Entwicklung (Hidi and Harackiewicz 2000, 155).

Laut Hidi und Harackiewicz spielen situationales und individuelles Interesse eine wichtige Rolle, wenn entweder das erstere oder das letztere abwesend sind. Wenn zum Beispiel ein Schüler ein individuelles Interesse für ein bestimmtes Thema hat, kann er dadurch ein langweiliges Referat über dieses Thema besser aushalten. Dahingegen kann das Hervorrufen vom situationalen Interesse die Motivation von Schülern aufrechterhalten, selbst wenn sie kein individuelles Interesse für bestimmte Themen haben (Hidi and Harackiewicz 2000, 155). Eine Person mit einem individuellen Interesse kann natürlich auch situationales Interesse erleben, wenn es wohlgeartet genug und die passenden Stimuli in der Umgebung gibt (Hidi and Renninger 2006, 113).

Situationales Interesse kann sich in ein aufkeimendes individuelles Interesse entwickeln (Hidi and Renninger 2006, 113).

#### 2.1.8 Kritik/ Mängel im Bezug zur Theorie

Hidi und Renninger erwähnen selbst einen Kritikpunkt an der Interessentheorie. Laut Hidi und Renninger gibt es nämlich große Unterschiede in der Weise, wie Forscher Interesse

untersucht haben. In manchen Fällen wurde Interesse in Form von Vorliebe untersucht, während andere es in Form von Werten gemessen haben. Es gibt wiederum Forscher, die Interesse in Form von positiven Gefühlen, Wertschätzung und Wissen und wiederholtem Engagement untersuchen (Hidi and Renninger 2006, 120).

Andere Kritiker der Interessentheorie heben die Rolle der intrinsischen Motivation hervor und vertreten den Standpunkt, dass die intrinsische Motivation besser als die extern geregelte sei (Hidi and Harackiewicz 2000, 159).

## 2.2 Definition von Populärkultur

Es ist schwierig, eine ausreichende Definition des Begriffs Populärkultur zu finden, die es vermag, alle wesentlichen Aspekte der Populärkultur miteinzubeziehen. Ich werde im Folgenden einige der existierenden Definitionen präsentieren, um das Wesentliche dieser Definitionen in einer neuen Definition zusammenzufassen, die alle zentralen und für diese Arbeit relevanten Bestandteile in sich vereint.

John Storey fasste folgende sechs Definitionen des Begriffs Populärkultur zusammen:

1. Liked by many people
2. The culture left over after high culture
3. Mass culture mass-produced for mass consumption by a passive audience
4. Of the people rather than being imposed from above
5. A struggle between minorities and dominant capitalism
6. A reciprocal blend of high and low culture according to Postmodernism, which is a circular and reciprocal process (Bowmer and Curwood 2016, 142).

Von diesen Definitionen entsprechen die zwei ersten am meisten der Auffassung von Populärkultur, die in diesem Projekt relevant ist, nämlich, dass die Populärkultur erstens von vielen Menschen gemocht wird und dass sie zweitens der Hochkultur gegenübergestellt werden kann.

Der Begriff Hochkultur bedarf ebenfalls einer Definition. Im dänischen Bedeutungswörterbuch wird Hochkultur wie folgt definiert:

”Menneskeskabte aktiviteter og produkterne heraf, der virker intellektuelt eller åndeligt udviklende, og som typisk dyrkes af et mindretal; fx klassificeres klassisk musik, opera og ballet ofte som højkulturel kunst” (*Den danske Betydningsordbog*).

Das bedeutet also, dass Hochkultur die intellektuelle und geistige Entwicklung fördert und meistens von einer Minderheit betrieben wird. Man kann also behaupten, dass die Populärkultur eher für ein breites Publikum produziert und von diesem rezipiert wird. Die Frage ist dann, ob die Populärkultur nicht zur intellektuellen und geistigen Entwicklung des Menschen beitragen kann. Hiermit würde ich nur zu einem gewissen Grade einverstanden sein.

Eine andere Definition vom Begriff Populärkultur findet man im dänischen Bedeutungswörterbuch, nämlich:

„Livsstil dyrket af brede dele af befolkningen, som udbredes gennem medier og er præget af anonyme, masseproducerende varer eller værker, fx popmusik, tegneserier og tv-serier“ (*Den danske Betydningsordbog*).

Laut dem dänischen Bedeutungswörterbuch ist Populärkultur also ein Lebensstil, der von breiten Teilen der Bevölkerung betrieben wird, der durch Medien verbreitet wird und von anonymen, massenproduzierten Waren oder Werken, wie zum Beispiel Popmusik, Comics und TV-Serien, geprägt ist.

Ein wesentlicher Aspekt, der bisher noch nicht erwähnt wurde, ist laut Megan E. Bowmer und Jen Scott Curwood der, dass “popular culture is both time and context specific” (Bowmer and Curwood 2016, 142).

Populärkultur ist also auch zeit- und kontextspezifisch. Bowmer und Curwood geben selbst ein gutes Beispiel hierfür, nämlich dass William Shakespeares Werke zu seinen Lebzeiten zur Populärkultur zählten, während sie heutzutage zur Hochkultur gehören (Bowmer and Curwood 2016, 142).

Wenn man das Wesentliche dieser Definitionen zusammensetzt, ist Populärkultur also sowohl das Gegenteil von Hochkultur als auch ein Lebensstil, der von einem Großteil der Bevölkerung in einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Kontext betrieben und gemocht wird. Zur Populärkultur gehören z.B. Trivialliteratur, Comics, TV-Serien, (Pop)musik und Filme. In meiner Arbeit fokussiere ich mich jedoch nur auf Musik, Filme und TV-Serien.

### 2.3 Zugänglichkeit von deutscher Populärkultur in Dänemark

Im Folgenden werde ich erstens kurz darauf eingehen, welche und wie viele deutsche Filme und Serien im Moment auf einigen der beliebtesten dänischen Streamingdienste zugänglich sind. Der Grund, weshalb ich in dieser Verbindung nicht auf deutsche Musik eingehe, ist,

dass deutsche Musik zugänglicher als deutsche Filme und Serien ist. Man kann z.B. deutsche Musik auf Youtube hören. Zweitens werde ich auf eine mögliche Erklärung zu sprechen kommen, weshalb die deutsche Populärkultur nicht mehr präsent in der dänischen Medienlandschaft ist.

### 2.3.1 Was ist momentan zugänglich?

#### Auf dr.dk

Auf dr.dk gibt es momentan nur die deutsche Thrillerserie *Et spind af løgne* (*Das Verschwinden*), eine Serie in vier Episoden, deren erste Episode am 9. Mai auf DR 2 ausgestrahlt wurde und nicht mehr auf dr.dk zugänglich ist, während die zweite und dritte Episode zum jetzigen Zeitpunkt noch drei Tage zugänglich sind. Die vierte Episode wird am 30. Mai gesendet. Bis vor kurzem gab es auch eine andere deutsche Serie auf dr.dk, nämlich *Tannbach – den delte by II* (*Tannbach*), eine Serie in drei Episoden, deren erste Episode am 4. April auf DR 2 ausgestrahlt wurde. Auf diese Serie kann allerdings nicht mehr zugegriffen werden. *Tannbach – den delte by* (*Tannbach*), also die erste Staffel, die auch aus drei Episoden bestand, wurde zwischen dem 28. und dem 30. März dieses Jahres gesendet und ist auch nicht mehr zugänglich auf dr.dk. Im Moment kann man auch den deutschen Film *Min far Toni Erdmann* (*Toni Erdmann*) sehen, allerdings nur bis zum 26. Mai. Der Film wurde am 17. Mai auf DR K gezeigt.

#### Auf Netflix

Es gibt insgesamt vier deutsche Serien auf dem dänischen Netflix, nämlich: *Dark*, *Charité*, *Tempel* und *NSU-Nazi-cellen* (*Mitten in Deutschland: NSU*). Dahingegen gibt es im Moment ganze 32 deutsche Filme auf Netflix, darunter Filmklassiker wie *Der Untergang*, *Das Leben der Anderen* und *Das Boot*. Es gibt auch Komödien wie z.B. *3 Türken & ein Baby*, *Er ist wieder da* und *Hirschen* und Filme, die eine Mischung aus Komödie und Drama sind, wie z.B. *Love me* (*Liebe mich!*), *Luca danser stille* (*Luca tanzt leise*) und *Love steaks*. Außerdem gibt es drei Dokumentarfilme mit den Titeln *Trainer*, *Beltracchi – The Art of Forgery* und *Boris Becker* und eine Stand-up Show mit dem Titel *Ehrenwort* mit der deutschen Komikerin Enissa Amani.

#### Auf HBO Nordic

Auf dem Streamingdienst HBO Nordic gibt es keine deutschen Filme oder Serien. Allerdings

gibt es die amerikanische Thrillerserie *Berlin Station*, wo die Handlung größtenteils in Berlin spielt und manchmal Deutsch gesprochen wird.

#### Auf Viaplay

Es gibt zwei deutsche Filme auf Viaplay, nämlich *Forfalskerne (Die Fälscher)* und *Buddenbrooks*. Darüber hinaus gibt es zwei Dokumentarserien und einen Dokumentarfilm auf Viaplay. Die Dokumentarserien heißen *Hitler's East Prussia* und *Hitler's people* und der Dokumentarfilm heißt *Erich Mielke – Master of Fear (Erich Mielke – Meister der Angst)*.

#### Auf TV2 Play

Es gibt zwei Staffeln der deutschen Serie *Kommissær Rex (Kommissar Rex)* auf TV2 Play, eine Serie, die regelmäßig auf TV2 Charlie ausgestrahlt wird, einen österreichischen Dokumentarfilm namens *Natascha Kampusch – 10 år efter flugten den svære vej tilbage til friheden*, der am 23. August 2016 auf TV2 gezeigt wurde. Außerdem gibt es die beiden Filmklassiker *De andres liv (Das Leben der Anderen)* und *Der Untergang*.

Es kann festgestellt werden, dass es auf vier von fünf der hier genannten dänischen Streamingdienste wenig deutsche Filme und Serien zugänglich sind, während es auf dem dänischen Netflix momentan relativ viele deutsche Filme gibt. Es kann außerdem festgestellt werden, dass die meisten der deutschen Filme und Serien, die zugänglich sind, historische Themen wie das dritte Reich und die DDR behandeln. Es gibt natürlich auch Ausnahmen, wie zum Beispiel der Film *Toni Erdmann*, der aber nur kurz zugänglich war. Netflix sticht auch in Bezug auf die Genres und Thematiken der Filme und Serien heraus. Es gibt hier nämlich sowohl Dramen, Komödien und Serien, die nicht historische Themen behandeln und auch den dänischen Jugendlichen gefallen könnten, wie zum Beispiel die neue Serie *Dark*. Es ist positiv, dass Netflix eine größere Auswahl an deutschen Serien und Filme anbietet, die ein anderes Bild von Deutschland und Deutschen zeigt. Denn wenn nur deutsche Filme und Serien in Dänemark zugänglich sind, die von historischen Themen handeln, begrenzt dies das Bild von Deutschland und den deutschsprachigen Ländern.

### 2.3.2 Weshalb ist deutsche Populärkultur nicht mehr präsent in der dänischen Medienlandschaft?

Laut Per Øhrgaard und Claus Bundgaard Christensen, die von der Journalistin Stine Rendrup

Johansen im Artikel *Danskerne vendte det tyske sprog ryggen efter 2. Verdenskrig*, der am 9. April 2015 auf videnskab.dk erschien, interviewt wurden, hat der zweite Weltkrieg etwas damit zu tun, dass die deutsche Kultur, und somit auch Populärkultur, heutzutage in der dänischen Medienlandschaft nur eine kleine Rolle spielt (Johansen 2015).

Øhrgaard vertritt dabei dieselbe Meinung wie ich, nämlich dass „underholdning på andre sprog end engelsk er det derimod svært at finde frem til, hvad enten det drejer sig om tv-kanaler eller streaming-tjenester.“ (Verstraete-Hansen and Øhrgaard 2017, 75)

Dies hängt laut Johansen damit zusammen, dass die dänische Bevölkerung sich nach dem zweiten Weltkrieg sich von allem, was mit Deutschland zu tun hatte, abkehrte. Dies umfasste auch die deutsche Populärkultur. Keiner wollte sich deutsche Filme im Kino ansehen und keiner wollte deutsche Musik im Radio hören (Johansen 2015).

Vor dem Krieg sah es allerdings ganz anders aus. Øhrgaard zufolge sahen die Dänen sich nämlich gerne deutsche Filme an und hörten ebenfalls gerne deutsche Musik (Johansen 2015). Es hatte aber nicht nur mit der Abkehr der Dänen von der deutschen Kultur zu tun, dass die deutsche Populärkultur nicht mehr so präsent in den dänischen Medien war. Die Deutschen haben sich Øhrgaard zufolge nach dem zweiten Weltkrieg auch selbst vom Norden abgewandt (Øhrgaard 2000, 161).

Johansen meint außerdem, dass die Deutschen nach dem zweiten Weltkrieg kein Aufsehen erregen wollten, weshalb sie sich so wenig wie möglich exponierten (Johansen 2015).

Außerdem hatte Deutschland nach dem Krieg laut Christensen in kultureller Hinsicht nicht mehr so viel anzubieten wie zuvor. Laut Christensen hängt das damit zusammen, dass die Nationalsozialisten einen großen Teil der Kunst und Kultur in Deutschland verboten und sie deshalb verschwand (Johansen 2015).

Es war also auf der einen Seite von einer Abkehr von Deutschland die Rede und auf der anderen Seite war es Deutschland selbst, das weder deutsche Kultur exportieren wollte oder konnte.

Øhrgaard betont allerdings in seinem Beitrag zum Buch *Deutsch-skandinavische Beziehungen nach 1945* von 2000, dass es sich nicht nur um eine Abwendung von Deutschland drehte, sondern auch um eine Hinwendung zur amerikanischen Kultur. Er betont außerdem, dass die Westdeutschen, wie die Dänen, auch amerikanisiert wurden (Øhrgaard 2000, 161+166).

Dies führte außerdem mit sich, dass die dänische Medienlandschaft von der englischen Sprache und Kultur gefüllt wurde (Johansen 2015).

Gleichzeitig bekamen Medien wie das Fernsehen, Filme und Musik in den 60er Jahren laut Johansen eine immer größere Bedeutung für die westliche Bevölkerung (Johansen 2015).

Laut Øhrgaard waren es die oben beschriebenen Faktoren, die der Grund dafür sind, dass die deutsche Kultur und Populärkultur auch heutzutage keine große Rolle in der dänischen Medienlandschaft spielen (Johansen 2015).

Johansen betont außerdem Folgendes: „Tysk kultur fik aldrig tilkæmpet sig en plads i de populære medier og fylder den dag i dag stadig meget lidt i mediebildet. Dermed fylder Tyskland også kun meget lidt i danskernes bevidsthed.“ (Johansen 2015)

Es muss aber hinzugefügt werden, dass die spärliche Präsenz von Deutsch in Dänemark Øhrgaard zufolge nicht nur mit den obengenannten Faktoren zu tun hat, sondern auch „eine Wirkung der abnehmenden Bedeutung der deutschen Kultur als Weltkultur überhaupt, die ihrerseits eine mittelbare Folge des Nazireichs und des Zweiten Weltkriegs ist.“ (Øhrgaard 2000, 162)

Øhrgaard zufolge könnte die (Medien-)Welt heute ganz anders aussehen, wenn es den zweiten Weltkrieg nicht gegeben hätte, er sagt nämlich Folgendes:

„Tyskerne er naturligvis selv skyld i, at deres sprog og kultur har mindre betydning i den store verden nu end for 100 år siden. Hvis det ikke havde været for nazismen og krigen, er det ikke utænkeligt, at noget af medierevolutionen var kommet til at foregå på tysk. Det ville have betydet et helt andet forhold til det tyske sprog og dermed også til tyskerne“ (Johansen 2015).

Laut Johansen hätte dieses hypothetische Szenario auch ein größeres Interesse für Deutsch mit sich führen können (Johansen 2015).

Bis jetzt war nur von einer dezidierten Abkehr der Dänen von Deutschland die Rede. Dies zeigt natürlich ein etwas undifferenziertes Bild. Øhrgaard sagt selbst in seinem Beitrag *Abkehr und Wiederentdeckung – Zur Bedeutung der deutschen Kultur in Dänemark nach 1945*, dass man natürlich nicht von einer totalen Abwendung sprechen kann. Ein Beispiel hierfür stellt die literarische Übersetzung dar. Øhrgaard zufolge wurde nach dem zweiten Weltkrieg immer noch deutsche Literatur ins Dänische übersetzt. Ein anderes Beispiel für die Relativierung des Wortes Abkehr stellt ironischerweise die Populärkultur selbst dar. Øhrgaard erwähnt in dieser Verbindung sowohl dänische Schlagerstars wie Dorte Kollo und Gitte Hænning als auch dänische Fußballer, die in Deutschland Fuß fassten (Øhrgaard 2000, 161).

### 3 Methodendesign

In diesem Kapitel werde ich mein Methodendesign präsentieren. Zuerst werde ich die gewählten Methoden beschreiben. Ich habe sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Methode gewählt, um meine Problemformulierung zu beantworten: auf der einen Seite eine Fragebogenuntersuchung und auf der anderen Seite Beobachtung. Als nächstes werde ich den Begriff Methodentriangulation beschreiben. Dann werde ich die Teilnehmer meiner Untersuchung präsentieren. Es folgt eine Beschreibung des Aufbaus der zwei Fragebögen und der Fokuspunkte der Beobachtung. Hiernach werde ich einen kurzen Aufriss der Erhebung meiner Empirie anstellen und auf ausgewählte Elemente im Unterrichtsplan eingehen.

#### 3.1 Fragebogenuntersuchung

Ich benutze sowohl einen Fragebogen, um herauszufinden, wie groß das individuelle Interesse der Schüler für das Fach Deutsch und für deutsche Populärkultur ist, als auch einen weiteren, um herauszufinden, ob das situationale Interesse der Schüler in meinem Unterricht geweckt worden ist. Laut K. Ann Renninger und Suzanne Hidi sind Fragebogenuntersuchungen in der Interessenforschung eine der meist benutzten Methoden, um Interesse zu messen (Renninger and Hidi 2016, 62).

Ich habe eine Fragebogenuntersuchung gewählt, um die Interessenlage, die Meinungen und das Verhalten aller beteiligten Schüler zu erfragen. Nina Kanstrup Kjær et al. zufolge ist es nämlich eine gute Idee, eine Fragebogenuntersuchung zu verwenden, sofern das befragte Thema nicht zu heikel ist und man gerne die Meinungen von vielen Menschen zu demselben Thema untersuchen und vergleichen will (Kjær, Pedersen and Kristiansen 2011, 24).

Ein weiterer Vorteil bei der Anwendung von einem Fragebogen ist Catharina Juul Kristensen und M. Azhar Hussain zufolge, dass der Fragebogen denselben standardisierten Einfluss auf alle Befragten hat, weil alle dieselben Fragen beantworten müssen (Kristensen and Hussain 2016, 191).

Es gibt jedoch auch Schwächen in dieser Methode. Eine Schwäche bei einer Fragebogenuntersuchung ist ihre Inflexibilität, die Fragen können nicht geändert werden. Dies kann aber auch als Stärke angesehen werden, weil somit eine Neutralität und Präzision während der ganzen Untersuchung gegeben ist (Kristensen and Hussain 2016, 191).

Eine andere Schwäche bei dieser Methode ist, dass man nicht die Möglichkeit hat, nachzuprüfen, ob die Informanten die Fragen im Fragebogen richtig verstanden haben (Kjær, Pedersen and Kristiansen 2011, 25).

Die meisten Fragen in meinem Fragebogen sind geschlossen, aber es gibt auch offene Fragen. Eine Frage ist geschlossen, wenn der Informant z.B. auf einer Skala eine Zahl abhaken soll, während der Informant bei einer offenen Frage darum gebeten wird, eine eigene Antwort zu formulieren. Dies bedeutet, dass ich mich nicht nur an das positivistische Paradigma anlehne, sondern auch teilweise an das hermeneutische Paradigma.

In dem positivistischen Paradigma steht u.a. das Wirkliche und das Genaue im Zentrum. Die erforschten Daten sind quantitativ und werden auch „harte“ Daten genannt. Sie können mit Hilfe von Statistik bearbeitet und analysiert werden (Boolsen 2008, 37-39).

In dem hermeneutischen Paradigma steht dahingegen die Deutung im Vordergrund. Es geht darum, den Menschen und somit auch den Informanten zu verstehen. Die erforschten Daten sind qualitativ und werden auch „weiche“ Daten genannt. Während die quantitativen Daten in Form von geschlossenen Fragenkategorien widergespiegelt werden, beanspruchen qualitative Daten offene und halb-offene Fragen (Boolsen 2008, 39-41).

Die Art von Fragebogenuntersuchung, die ich benutzt habe, heißt Gruppenenquete, weil ich die Fragebögen an ganze Klassen in einem Gruppenzusammenhang ausgeteilt habe (Danielsen 2014, 162). Eine Gruppenenquete ist laut Kasper Møller Hansen sowohl eine günstige als auch schnelle Form einer Erhebungsmethode. Ein Nachteil könnte aber sein, dass die Schüler sich bei der Beantwortung der Fragen gegenseitig beeinflussen (K. Møller Hansen 2012, 291).

Ich habe einen Papierfragebogen gewählt, keinen elektronischen. Niels-Henrik Møller Hansen et al. erwähnen eine Reihe von Vorteilen bei einem Papierfragebogen gegenüber einem elektronischen. Man muss sich zum Beispiel keine Sorgen darüber machen, wie der Fragebogen auf dem Computer oder Handy des Informanten aussieht. Außerdem ist es besonders in Bezug auf Schulen eine gute Idee, einen Papierfragebogen zu verwenden, weil man dann schnell und einfach viele ausgefüllte Fragebögen mit nach Hause nehmen kann. Laut einer Umfrage bevorzugen die meisten Menschen Papierfragebögen. Dies gilt auch für junge Menschen (Møller Hansen, et al. 2015, 122).

In der Methodenliteratur wird all diejenigen, die eine Fragenbogenuntersuchung machen wollen, empfohlen, vorher einen Pilottest durchzuführen. Dies bedeutet, dass man den Fragebogen an einer begrenzten Gruppe von Informanten testet, die den Informanten der Untersuchung so ähnlich wie möglich sein sollen (Davies and Hughes 2014, 48). Außerdem darf diese Gruppe laut Catharina Juul Kristensen und M. Azhar Hussain anschließend nicht in

der Untersuchung selbst mit einbezogen werden (Kristensen and Hussain 2016, 200).

Kristensen und Hussain zufolge ist es eine gute Idee, einen Pilottest durchzuführen, weil so die banalsten Fehler, die sowohl technischer als auch inhaltlicher Art sein können, gefunden und vermieden werden können (Kristensen and Hussain 2016, 200).

Ich habe einen Pilottest durchgeführt, indem ich den ersten Fragebogen an einer Klasse, die im 12. Jahrgang (2.g) auf das Munkensdam Gymnasium in Kolding geht, getestet habe. Insgesamt haben 18 Schüler meinen Fragebogen beantwortet und wenn sie Lust hatten, konnten sie mir auch Feedback geben. Letzteres haben nur wenige getan. Es stellte sich aber heraus, dass es nicht das Feedback war, das am brauchbarsten war, sondern sowohl die Weise, wie die Schüler den Fragebogen beantwortet haben als auch die Antworten an sich. Dies verhalf mir dazu, einige Dinge in meinem Fragebogen zu korrigieren. Zum Beispiel habe ich bei den Fragen, wo die Schüler auf etwas Verschiedenes antworten sollen, je nachdem ob sie ja oder nein auf eine Frage antworten, das Ja mit Grün und das Nein mit Rot markiert, um es deutlicher zu machen. Außerdem habe ich bei den Zugänglichkeitskategorien weitere hinzugefügt, nämlich: deutsche Radio- und TV-Sender, Streamingdienste und Geschäfte in Deutschland.

Darüber hinaus habe ich Feedback von drei Kommilitoninnen bekommen. Entsprechend diesem Feedback habe ich einige Dinge an meinem Fragebogen geändert, z.B. habe ich an einigen Stellen Inspirationsbilder hinzugefügt, um den Fragebogen lebhafter zu gestalten.

### 3.2 Beobachtung

Wie bereits erwähnt wurde, habe ich mich auch einer qualitativen Methode bedient, nämlich der Beobachtung.

Während die Fragebögen sowohl dazu dienen sollen, das individuelle als auch das situationale Interesse für deutsche Populärkultur zu messen, wird die Beobachtungsmethode ausschließlich dazu verwendet, wenn es darum geht, das situationale Interesse der Schüler zu messen.

Genauer gesagt ist es der dazugehörige Deutschlehrer oder die dazugehörige Deutschlehrerin, die die Klasse beobachten, während ich unterrichte.

Das bedeutet, dass sie eine Beobachtung erster Ordnung durchführen, wohingegen ich eine Beobachtung zweiter Ordnung anstelle. Eine Beobachtung erster Ordnung bedeutet, dass derjenige, der beobachtet, nicht an der eigentlichen Aktivität teilnimmt, sondern sich voll und ganz auf das Beobachten konzentriert. Dahingegen impliziert eine Beobachtung zweiter

Ordnung, dass man selbst an der Aktivität aktiv teilnimmt, d.h. also in diesem Fall, dass man selbst unterrichtet und währenddessen das Verhalten der Schüler beobachtet (Bjørndal 2013, 34).

Dass es der oder die dazugehörige Deutschlehrer/in ist, der/die beobachtet, ist von Vorteil, da er oder sie die Klasse kennt und weiß, wie die Schüler normalerweise agieren und wie engagiert sie üblicherweise sind. Wenn es dahingegen ich gewesen wäre, die die Beobachtung erster Ordnung durchführe, wäre es viel schwieriger einzuschätzen, inwieweit die Schüler anders als sonst agieren oder nicht.

Ich habe die Beobachtung als zusätzliche Methode gewählt, um das situationale Interesse zu messen, weil die Schüler sich laut K. Ann Renninger und Jessica E. Bachrach nicht immer selbst darüber bewusst sind, ob ihr situationales Interesse geweckt worden ist oder nicht. Das bedeutet, dass es eine gute Idee ist, sich nicht nur auf eine Methode zu verlassen, wo die Schüler sich selbst einschätzen müssen, wie es bei einem Fragebogen der Fall ist, sondern auch mit einer Methode zu ergänzen, wo das Verhalten der Schüler beobachtet wird (Renninger and Bachrach 2015, 59).

Laut Cato R. P. Bjørndal können die Beobachtungen verschiedene Grade von Struktur haben. Dies hängt von zwei Faktoren ab: dem Fokus und der Registrierung des Beobachteten. Normalerweise ist es so, dass, je enger der Fokus gewählt wird, desto strukturierter sind die Registrierungen (Bjørndal 2013, 55). Das heißt, dass ein enger Fokus üblicherweise gleichbedeutend mit einem Beobachtungsschema ist (Bjørndal 2013, 58).

Obwohl ich den Lehrern nur ein paar Fokuspunkte gegeben habe (dazu mehr unter dem Punkt „Fokuspunkte der Beobachtung“), der Fokus somit eng und die Struktur hoch ist, habe ich den Lehrern kein Beobachtungsschema gegeben. Dahingegen habe ich den Lehrern den Unterrichtsplan einschließlich den Fokuspunkten und einer kurzen Erklärung hierfür per E-Mail gesendet. Mein Raisonement dahinter war, dass die Lehrer auf diese Weise selbst bestimmen konnten, wie viele Notizen sie schreiben wollten.

Es gibt außerdem zwei Begriffe, zwischen denen man unterscheidet, wenn man von Beobachtung spricht, nämlich auf der einen Seite die direkte Beobachtung und auf der anderen Seite die indirekte Beobachtung. Eine direkte Beobachtung bedeutet, dass die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden und bei einer indirekten Beobachtung ist das Gegenteil der Fall. In meiner Untersuchung wissen die Schüler, dass der Lehrer/die Lehrerin sie beobachtet. Demnach spricht man von einer direkten Beobachtung.

Die Tatsache, dass die Schüler sich über die Beobachtung im Klaren sind, könnte einen möglichen Einfluss auf ihr Verhalten ausüben. Das ist einer der methodischen Schwächen bei der Beobachtung (*Metodeguiden AU 2018*).

Bjørndal unterscheidet zwischen drei verschiedenen Phasen, die man während des Beobachtens durchläuft; nämlich erstens die unmittelbare Beobachtung, zweitens die Beschreibung der unmittelbaren Beobachtungen und drittens die Deutung von und Reflexion über die Beobachtungen. Obwohl es Bjørndal zufolge fast unmöglich ist, nicht während des Beobachtens die Situation zu deuten, betont er, dass es wichtig ist, so gut wie möglich zwischen der unmittelbaren Beobachtung und der Deutung hiervon zu unterscheiden (Bjørndal 2013, 67-68).

### 3.3 Methodentriangulation

Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, benutze ich sowohl quantitative als auch qualitative Methoden, um meine Problemformulierung zu untersuchen. Wenn man mehr als eine Methode verwendet, um ein soziales Phänomen zu untersuchen, wird dies Methodentriangulation genannt (I. Andersen 2006, 164).

Alan Bryman zufolge bedeutet Methodentriangulation die Integration von quantitativen und qualitativen Methoden. Demnach spricht man also nicht von Methodentriangulation, wenn man zwei verschiedene Formen von qualitativen Methoden benutzt, wie zum Beispiel ein Interview und eine Beobachtung (Bryman 2008, 603).

Es gibt viele Kritiker der Methodentriangulation. Manche Kritiker betonen die großen epistemologischen Unterschiede der zwei Methoden, welches bedeutet, dass die beiden Methoden in zwei verschiedenen Weltverständnissen verankert sind (Bryman 2008, 604).

Es gibt Bryman zufolge jedoch auch Befürworter der Methodentriangulation. Über die Befürworter sagt Bryman wie folgt:

„There is a recognition that quantitative and qualitative research are each connected with distinctive epistemological and ontological assumptions, but the connections are not viewed as fixed and ineluctable. Research methods are perceived, unlike in the epistemological version, as autonomous.“ (Bryman 2008, 606)

Die Befürworter fassen demzufolge die quantitativen und qualitativen Methoden als vereinbar auf (Bryman 2008, 606).

Ib Andersen befürwortet die Methodentriangulation, indem hierbei viele der Schwächen bei

der quantitativen Methode von den starken Seiten der qualitativen Methode ausgeglichen werden können (I. Andersen 2006, 164).

Laut Patrick Emmenegger und Robert Klemmensen ist ein wesentlicher Vorteil bei der Anwendung von Methodentriangulation der, dass man sicherer über die Gültigkeit des Resultats sein kann, sofern die Daten in dieselbe Richtung zeigen und somit also dasselbe Resultat herauskommt (Emmenegger and Klemmensen 2012, 426).

### 3.4 Präsentation der Teilnehmer

Wie bereits erwähnt wurde, beeinflussen das individuelle und das situationale Interesse einander auf verschiedene Weisen. Eine Person mit einem individuellen Interesse und eine Person ohne einem individuellen Interesse für dieselbe Sache (z.B. deutsche Populärkultur) würden laut Suzanne Hidi und K. Ann Renninger zwei verschiedene Erlebnisse haben, wenn in einer Unterrichtssituation dieses Material benutzt wird. Das bedeutet, dass eine Person mit einem individuellen Interesse für etwas anderen Stimuli in der Umgebung ausgesetzt werden muss, als eine Person ohne ein solches Interesse, um das situationale Interesse auszulösen (Hidi and Renninger 2006, 113).

Aus diesem Grund wäre es in Bezug auf die Untersuchung des situationalen Interesses einfacher, sich auf Schüler der Primarschule zu konzentrieren, weil sie noch nicht so sehr die Möglichkeit hatten, sich mit Deutsch und deutscher Populärkultur zu beschäftigen und somit vielleicht noch kein individuelles Interesse hierfür gehabt hätten.

Ich habe trotzdem beschlossen, mich ausschließlich auf die Schüler im Gymnasium zu fokussieren. Die Wahl ist außerdem hauptsächlich auf die 12. Klasse (2.g) gefallen, weil dies der Lehrerin auf dem Aalborghus Gymnasium zufolge am besten gepasst hat. Nur eine von vier Klassen ist eine 11. Klasse (1.g.).

In meiner Untersuchung nehmen im Ganzen vier Klassen teil, die alle auf vier verschiedene Schulen verteilt sind.

Es ist auf der einen Seite die Rede von zwei Klassen in Nordjütland, genauer gesagt eine 11. Klasse aus der Kathedralschule in Aalborg und eine 12. Klasse aus dem Aalborghus Gymnasium. Darüber hinaus dreht es sich um zwei Klassen in Südjütland; genauer gesagt eine 12. Klasse aus der Kathedralschule in Hadersleben und eine 12. Klasse aus der Staatsschule in Sonderburg.

### 3.5 Der Aufbau der Fragebögen

#### Der erste Fragebogen

Der erste Fragebogen befindet sich im Anhang (A1).

Der Zweck des ersten Fragebogens besteht darin, teils das individuelle Interesse der Schüler für das Fach Deutsch, teils ihr individuelles Interesse für deutsche Populärkultur zu messen. Außerdem soll herausgefunden werden, wie die Schüler auf deutsche Populärkultur zugreifen. Der Fragebogen besteht aus insgesamt sieben Sektionen. In der ersten Sektion geht es um generelle Informationen. Ich befrage die Schüler u.a. nach ihrer Nationalität, um herauszufinden, ob sie aus einem deutschsprachigen Land stammen, weil dies höchstwahrscheinlich ein größeres individuelles Interesse für das Fach Deutsch und deutsche Populärkultur bedeutet.

Die zweite Sektion des Fragebogens betrifft das Fach Deutsch. Die Schüler werden u.a. darum gebeten, zu schreiben, weshalb sie das Fach Deutsch im Gymnasium gewählt haben. Diese Frage verrät schon einiges über das mögliche individuelle Interesse für Deutsch. Darüber hinaus könnte die Antwort etwas über innere gegenüber äußerer Motivation aussagen. Die Schüler werden in dieser Sektion direkt dazu befragt, ob sie das Fach Deutsch mögen, was sie daran mögen und was nicht. Sie werden auch darum gebeten, bei vier verschiedenen Fragen die passende Aussage zu umkreisen. Diese Aussagen stellen ein Indiz für das individuelle Interesse für Deutsch dar.

In der dritten Sektion müssen die Schüler Fragen zu ihrem individuellen Interesse für Populärkultur im Allgemeinen beantworten. Diese Sektion ist in drei Bereiche eingeteilt, nämlich in Musik, Filme und Serien. Die Schüler müssen zu allen drei Bereichen antworten, inwiefern sie die drei Bereiche mögen. Wenn sie dies bejahen, müssen sie ihre drei Lieblingsinterpreten/-filme/-serien angeben und schließlich erzählen, wie oft sie Musik hören und so fort. Obwohl diese Sektion nicht direkt etwas mit dem Thema meiner Arbeit zu tun hat, ist sie trotzdem relevant, da die Antworten erstens etwas über das individuelle Interesse der Schüler für Populärkultur im Allgemeinen aussagen und es zweitens relevant ist, darauf zu schauen, wie sehr sich die Schüler hiermit beschäftigen. Ich befrage die Schüler nach ihren Lieblingsinterpreten etc., um zu sehen, ob ich in meiner Vermutung richtig liege, dass dänische Schüler sich größtenteils mit englischer Populärkultur auseinandersetzen.

In der vierten Sektion müssen die Schüler mir verraten, wie sehr sie deutsche Musik, Filme und Serien mögen. Sie werden außerdem darum gebeten, einen deutschen Lieblingsinterpreten/-film/-serie anzugeben, aber nur, wenn sie einen haben. Da ich, nachdem

ich den Pilottest durchgeführt hatte, herausfand, dass ich nicht davon ausgehen kann, dass jeder eine deutsche Serie gesehen hat, frage ich in dieser Verbindung zuerst, ob die Schüler schon eine deutsche Serie gesehen haben.

Die fünfte Sektion handelt von deutscher Populärkultur im Unterricht. Die Schüler müssen darauf antworten, wie sehr sie es mögen, sich mit deutscher Populärkultur im Unterricht zu befassen. Hier werden die Schüler wie in der vorhergehenden Sektion zuerst gefragt, ob sie sich schon mit deutschen Serien im Unterricht beschäftigt haben.

Die sechste Sektion ist die umfangreichste des Fragebogens. Die Schüler müssen hier Fragen zur Beschäftigung mit der deutschen Populärkultur in ihrer Freizeit beantworten. Zuerst müssen die Schüler sagen, ob sie sich jemals mit deutscher Populärkultur außerhalb der Schule beschäftigt haben, die nicht zu ihrem obligatorischen Pensum gehörte. Wenn die Schüler die Frage mit ja beantworten, müssen sie angeben, wie oft sie dies tun/getan haben. Wenn die Schüler die Frage mit nein beantworten, müssen sie dahingegen sagen, welche möglichen Umstände dies ändern könnte.

Der Grund, weshalb es wichtig ist, die Schüler hiernach zu befragen, liegt darin, dass man laut K. Ann Renninger und Suzanne E. Hidi das individuelle Interesse nicht nur daran erkennen kann, wenn man Menschen danach befragt, inwiefern sie gewisse Dinge mögen (Renninger and Hidi 2016, 60). Das ist also nur ein Teil davon.

Laut Renninger und Hidi geht das individuelle Interesse nämlich u.a. daraus hervor, wenn eine Person sich wiederholt freiwillig mit etwas beschäftigt (Renninger and Hidi 2016, 60). Genau aus diesem Grund genügt es also nicht, die Schüler zu befragen, inwieweit sie deutsche Populärkultur mögen oder nicht.

Die letzte Frage in dieser Sektion liegt außerhalb des Bereiches Populärkultur. Sie wird aber in dieser Sektion gestellt, weil sie den Aspekt der Freiwilligkeit mit den anderen Fragen teilt. Ich frage die Schüler nämlich danach, ob sie sich jemals freiwillig mit Deutsch, also neben der Beschäftigung mit deutscher Populärkultur, beschäftigt haben und wenn ja, woraus diese Aktivität bestand. Diese Frage sagt wiederum etwas über das individuelle Interesse für das Fach Deutsch aus. Wie nämlich bereits oben erwähnt wurde, ist die wiederholte und freiwillige Beschäftigung mit etwas ein Indiz für ein individuelles Interesse hierfür (Renninger and Hidi 2016, 60).

In der siebten und somit letzten Sektion des Fragebogens geht es um die Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Dänemark. Die Sektion besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil wendet sich nur an die Schüler, die eine oder mehrere der Fragen in der vorhergehenden Sektion mit ja beantwortet haben. Der zweite Teil wendet sich wiederum an alle Schüler. In

dem ersten Teil müssen die Schüler angeben, wie sie sich Zugang zur deutschen Populärkultur verschaffen haben. Die Schüler können hier zwischen vielen verschiedenen Möglichkeiten wählen. In dem zweiten Teil müssen alle Schüler zutreffende Aussagen umkreisen. Es gibt insgesamt fünf verschiedene Aussagen, die davon handeln, ob es laut den Schülern mehr oder weniger deutsche Populärkultur in dänischen Medien geben sollte. Ich finde es nämlich wichtig, bezüglich der Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Dänemark, auch die Meinungen der Schüler zu kennen.

### Der zweite Fragebogen

Der zweite Fragebogen befindet sich im Anhang (A2).

Der Zweck des zweiten Fragebogens besteht darin, das situationale Interesse der Schüler zu messen. Er umfasst im Ganzen acht Fragen.

Die ersten zwei Fragen behandeln die ganze Unterrichtsstunde und inwieweit die Schüler sie spannend oder langweilig fanden. Inspiration zu diesen Fragen bekam ich vor allem aus dem Appendix von einigen Forschungsartikeln im Interessengebiet, z.B. dem von Harackiewicz et al. (Harackiewicz, et al. 2008) und Mitchell (Mitchell 1993).

Die Fragen drei und vier drehen sich um die erste Folge der Serie *Türkisch für Anfänger* und ob die Schüler sie gemocht haben und ob sie Lust haben, sich die nächste Folge anzuschauen. Die letzten vier Fragen umfassen die verschiedenen anderen Aspekte der Unterrichtsstunde, z.B. wie die Schüler die Gruppenarbeit oder das Thema „Stereotype und Vorurteile“ fanden. Der Fragebogen wurde in dieser Weise eingeteilt, damit ich mir einen besseren Eindruck von den möglichen Faktoren machen kann, die zu der möglichen Erweckung des situationalen Interesses beigesteuert haben könnten.

Der Fragebogen besteht nur aus Aussagen, mit denen sich die Schüler im Spektrum von ganz einig bis ganz uneinig erklären sollen. Ich habe diese Form gewählt, weil die Schüler den Fragebogen schnell beantworten und ihn im Idealfall direkt im Anschluss an die Unterrichtsstunde ausfüllen sollen, damit der Verlauf so präsent wie möglich im Gedächtnis ist. Laut Niels Bonderup Dohn ist es in Untersuchungen des situationalen Interesses nämlich „preferable to use only a very brief procedure for gathering data in order to capture the short-lived fluctuations in interest levels as they occur.“ (Dohn 2010, 343)

### 3.6 Die Fokuspunkte der Beobachtung

Die Beobachtung des Unterrichts und hier insbesondere der Schüler soll zusätzlich zu dem

zweiten Fragebogen dazu dienen, das situationale Interesse der Schüler zu messen. Wie gesagt, ist es die Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin der jeweiligen Klasse, zu beobachten. Der Fokus liegt auf zwei Dingen. Auf der einen Seite sollen sie bei der Beobachtung darauf fokussieren, wie engagiert und beschäftigt die Schüler in den verschiedenen Sequenzen des Unterrichts sind, z.B. wie engagiert die Schüler während der Gruppenarbeit sind oder wenn sie die Folge von *Türkisch für Anfänger* sehen. Auf der anderen Seite sollen sie darauf fokussieren, wie die Laune der Schüler in den verschiedenen Sequenzen ist.

K. Ann Renninger und Jessica E. Bachrach zufolge sind dies nämlich Indikatoren, die zeigen, dass das situationale Interesse geweckt wurde. Sie sagen Folgendes:

„Participants were judged to respond to triggers when the researcher characterized their engagement as reflecting positive effect and/or other intense emotional response, and/or they continued to engage.“ (Renninger and Bachrach 2015, 64)

Ich habe den Lehrern kurz erklärt, was ich mit den beiden Fokuspunkten meinte. Ob die Schüler engagiert sind oder nicht, kann z.B. daran zu erkennen sein, inwiefern sie aktiv oder fokussiert sind, ob sie am Unterricht teilnehmen oder z.B. auf ihr Handy schauen oder mit ihrem Sitznachbarn über etwas ganz Anderes sprechen usw. In dieser Hinsicht ist es nur von Vorteil, dass es die zugehörigen LehrerInnen sind, die beobachten, weil diese die Schüler kennen und eine Idee haben, wann sie engagiert sind und wann nicht.

In Bezug auf den zweiten Fokuspunkt soll festgestellt werden, wie positiv die Schüler gegenüber dem Unterrichtsstoff eingestellt sind oder ob von anderen emotionellen Reaktionen die Rede ist.

### 3.7 Ein kurzer Aufriss des Plans für die Erhebung der Empirie

#### Das erste Treffen mit den Klassen – Durchgang und Aushändigung des erstens Fragebogens

Ich werde jeweils zwei Mal in die verschiedenen Klassen gehen. Der Zweck des ersten Treffens besteht darin, dass ich mich und das Projekt präsentiere, der Klasse erzähle, weshalb ich da bin und um den ersten Fragebogen mit ihnen durchzugehen und schließlich auszuhändigen, damit die Schüler den Fragebogen als Hausaufgabe für die darauffolgende Unterrichtsstunde ausfüllen können. Da ich den ersten Fragebogen an einer Klasse in Kolding testete und da leider herausfand, dass der Fragebogen an einigen Stellen von vielen Schülern missverstanden wurde und folglich fehlerhaft ausgefüllt wurde, habe ich mich dazu entschlossen, den Fragebogen kurz in den Klassen durchzugehen und besonders auf die möglichen Fallgruben aufmerksam zu machen, in der Hoffnung, auf diese Weise einige der

Fehler der Kolding-Klasse zu vermeiden.

### Das zweite Treffen mit den Klassen – Unterricht und Aushändigung des zweiten Fragebogens

Beim zweiten Treffen mit den Klassen werde ich unterrichten, während der zugehörige Lehrer/die zugehörige Lehrerin den Unterricht und die Schüler beobachtet. Als Letztes werden die Schüler mir den ausgefüllten ersten Fragebogen zurückgeben und bekommen dann den zweiten Fragebogen ausgehändigt, den sie, wenn die Zeit es zulässt, vor Ort oder als Hausaufgabe für die darauffolgende Unterrichtsstunde ausfüllen müssen.

### 3.8 Der Unterrichtsplan

Im Folgenden werde ich präsentieren, welches Beispiel für deutsche Populärkultur ich als Unterrichtsmaterial ausgewählt habe samt des Themas der Unterrichtsstunde. Der ganze Unterrichtsplan befindet sich im Anhang (A3), samt den Aufgaben, die die Schüler im Unterricht beantworten sollen (A4).

Als ein Beispiel für deutsche Populärkultur ist meine Wahl auf die deutsche Serie *Türkisch für Anfänger* gefallen. Ich wählte eine Serie, weil ich u.a. selbst die Erfahrung machte, als ich Deutsch im dänischen Gymnasium hatte, dass Serien nicht oder nicht oft als Unterrichtsmaterial eingesetzt wurden. Musik und Filme hingegen waren damals wie heute ein fester Bestandteil des Curriculums im Fach Deutsch. Da laut K. Ann Renninger und Suzanne E. Hidi Neuigkeit ein mögliches Mittel zum Erwecken des situationalen Interesses sein kann (Renninger and Hidi 2016, 10), ist die Wahl also auf Serien als Beispiel für deutsche Populärkultur gefallen, weil diese möglicherweise eher selten im Unterricht benutzt werden und die Schüler folglich wahrscheinlich nicht viel mit deutschen Serien in Berührung gekommen sind.

Obwohl die Serie *Türkisch für Anfänger* zeitlich nicht mehr ganz aktuell ist (sie lief in den Jahren 2006-2008 auf dem deutschen Sender ARD), finde ich trotzdem, dass sie erstens besonders in thematischer Hinsicht aktuell ist, zweitens von einer sehr guten Qualität ist und drittens sehr gut zur Altersgruppe der Schüler im Gymnasium passt.

*Türkisch für Anfänger* ist eine Serie, die für den deutschen Sender ARD produziert wurde. Der Drehbuchautor der Serie ist der Deutsch-Türke Bora Dagtekin. Die Serie beginnt damit, dass Doris Schneider und ihre Kinder Lena und Nils, eine deutsche Familie, mit Doris' Freund Metin Öztürk und seinen Kindern Cem und Yagmur, eine türkische Familie, in einer Altbauwohnung in Berlin zusammenziehen. Es folgen unvermeidliche kulturelle Zusammenstöße, die aber mit der Zeit u.a. mit Freundschaft und Liebe ausgetauscht werden.

Ich habe beschlossen, in meinem Unterricht die erste Folge der ersten Staffel zu verwenden. Dies ergab am meisten Sinn, da die Personen hier vorgestellt werden und weil in dieser Folge die Stereotype, die die verschiedenen Personen darstellen und die Vorurteile der Personen sehr deutlich hervorgehen und ins Spiel gebracht werden.

Dies bringt mich zur Wahl des Themas für meinen Unterricht: „Stereotype und Vorurteile“. Es gibt viele Möglichkeiten zur Arbeit mit Populärkultur als Unterrichtsmaterial. Man könnte z.B. mit verschiedenen Aspekten der deutschen Grammatik arbeiten. Ich fand es allerdings am Interessantesten, dass die Schüler sich inhaltlich mit der Folge auseinandersetzen und sich näher mit dem Thema „Stereotype und Vorurteile“ beschäftigen, weil das Thema nicht nur in einem deutschen Kontext, sondern auch in der heutigen dänischen Gesellschaft immer noch aktuell und relevant ist.

## 4 Auswertung

In diesem Kapitel werde ich meine Fragebogenresultate und die Beobachtungen der Lehrer auswerten. Zuerst werde ich generelle Informationen über die Teilnehmer meiner Untersuchung präsentieren. Dann wende ich meine Aufmerksamkeit dem individuellen Interesse der Schüler für das Fach Deutsch zu. Hiernach werde ich kurz auf das individuelle Interesse der Schüler für Populärkultur im Allgemeinen eingehen. Als nächstes werde ich mich dem individuellen Interesse der Schüler für deutsche Populärkultur widmen. Es folgt eine Auseinandersetzung darüber, wie die Schüler deutsche Populärkultur zugreifen. Danach richte ich meinen Blick auf das situationale Interesse der Schüler, was sowohl durch einen Fragebogen als auch Beobachtungen der Lehrer gemessen wurde und stelle als Letztes einen Vergleich zwischen der Auswertung der Fragebögen und den Beobachtungen an, um herauszufinden, ob das situationale Interesse der Schüler geweckt worden ist.

### 4.1 Generelles über die Untersuchung

Wie bereits erwähnt wurde, nehmen an meiner Untersuchung vier Klassen teil, die auf vier verschiedene Schulen verteilt sind.

Zwei Klassen befinden sich in Nordjütland und zwei Klassen in Südjütland. In Nordjütland nehmen sowohl eine 11. Klasse (1.g) aus der Kathedralschule in Aalborg und eine 12. Klasse (2.g) aus dem Aalborghus Gymnasium teil, in Südjütland eine 12. Klasse aus der Kathedralschule in Hadersleben und eine 12. Klasse aus der Staatsschule in Sonderburg. Alle Schüler haben das Fach Deutsch auf B-Niveau (Deutsch für Fortgeschrittene) und schließen somit das Fach ab, wenn sie mit der 12. Klasse fertig sind.

Im Ganzen gibt es 98 Schüler in den vier Klassen, jedoch waren nicht alle Schüler in beiden Unterrichtsstunden, in denen die Untersuchung durchgeführt worden ist, anwesend. Manche Schüler waren in der Unterrichtsstunde anwesend, in der der erste Fragebogen besprochen worden ist, wohingegen sie nicht in der Unterrichtsstunde anwesend waren. Nur die Schüler, die im Unterricht dabei waren, sind Teil der Untersuchung. Es gab auch einige Schüler, die den zweiten Fragebogen nicht zurückgegeben haben. Es folgt eine Tabelle mit der Übersicht über Anzahl der rückläufigen Fragebögen insgesamt:

Schule/ Region	Anzahl Fragebögen gesamt	Anzahl rückläufige Fragebögen	Davon Mädchen	Davon Jungen
Kathedralschule Aalborg	25	23 (92%)	15 (65%)	8 (35%)
Aalborghus Gymnasium	26	21 (81%)	19 (90%)	2 (10%)
<b>Nordjütland gesamt</b>	<b>51</b>	<b>44 (86%)</b>	<b>34 (77%)</b>	<b>10 (23%)</b>
Kathedralschule Hadersleben	22	16 (73%)	8 (50%)	8 (50%)
Staatsschule Sonderburg	25	17 (68%)	12 (71%)	5 (29%)
<b>Südjütland gesamt</b>	<b>47</b>	<b>33 (70%)</b>	<b>20 (61%)</b>	<b>13 (39%)</b>
<b>Gesamtergebnis</b>	<b>98</b>	<b>77 (79%)</b>	<b>54 (70%)</b>	<b>23 (30%)</b>

Der Grund, weshalb nicht so viele Fragebögen in Südjütland zurückgegeben worden sind, ist, dass viele Schüler in der Unterrichtsstunde nicht anwesend waren. In Hadersleben waren nur 16 Schüler von 22 anwesend und in Sonderburg waren nur 17 Schüler von 25 anwesend. Nichtsdestotrotz ist die Antwortquote an sich mit 86% bzw. 70% relativ hoch und die Ergebnisse für die Untersuchung sind repräsentativ.

## 4.2 Auswertung des ersten Fragebogens

### 4.2.1 Individuelles Interesse für Deutsch

#### Die Gründe für die Wahl vom Fach Deutsch

Die Frage nach dem Grund der Wahl ist offen gestellt worden. Die befragten Schüler haben daher viele verschiedene Gründe angegeben, weshalb sie das Fach Deutsch im Gymnasium wählten. Um die Antworten auswerten zu können, wurden diese in neun Kategorien eingeteilt.

Es muss betont werden, dass die Schüler zum Teil mehrere Gründe angaben, weshalb sie Deutsch im Gymnasium wählten.

1. Die meisten der Schüler (30 von 77, die den Fragebogen zurückgegeben haben) antworten, dass sie es wählten, weil sie das Fach schon in der Volksschule hatten und es somit bereits kennen.
2. 16 Schüler antworteten, dass sie nicht mit einer neuen Sprache anfangen wollten.
3. 15 Schüler sagten, sie wollen ihr Deutsch verbessern.
4. 11 Schüler wählten Deutsch aus dem Grund, weil sie dann nur auf B-Niveau unterrichtet werden, welches bedeutet, dass sie es nur zwei Jahre im Gymnasium haben müssen.
5. Acht Schüler geben als Antwort an, dass sie Deutsch wählten, da Deutschland in der Nähe ist und es somit eine relevante und brauchbare Sprache ist, die viele Möglichkeiten mit sich bringt.
6. Sieben Schüler wählten Deutsch, weil sie das Fach und die Sprache mögen.
7. Fünf Schüler wiederum sagen, dass sie es entweder leicht finden oder sie gut im Fach sind oder sie denken, dass es der dänischen Sprache ähnelt.
8. Ein Schüler aus Hadersleben antwortet, er wählte Deutsch, weil er aus einer deutschen Familie stammt.
9. Neun Schüler geben eine eher negative Antwort: manche sagen, es sei obligatorisch gewesen, andere sagen, es sei die Wahl ihrer Eltern, während wiederum andere sagen, dass sie entweder nicht Französisch oder Spanisch wählen konnten oder wollten.

Das bedeutet also, dass es viele verschiedene Gründe geben kann, das Fach Deutsch im Gymnasium zu wählen, die sowohl positiv, negativ als auch neutral eingestuft werden können. Eine positive Antwort ist, dass man Deutsch gewählt hat, weil man die Sprache und das Fach mag, während eine Antwort, dass die Wahl obligatorisch gewesen sei, als negativ eingestuft werden kann. Das Erste ist also eine bewusste Zuwahl von Deutsch als Fremdsprache, wohingegen die zweite Antwort eher als eine Abwahl von etwas anderem eingestuft werden kann. Wenn man hingegen antwortet, dass man die Sprache bereits kennt, kann das als neutral eingestuft werden, weil es weder als positiv noch als negativ eingegliedert werden kann.

### Wie sehr die Schüler Deutsch mögen

Die untenstehende Tabelle beinhaltet eine Übersicht über den Durchschnittswert der Klassen in Bezug auf die Frage, wie sehr die Schüler das Fach Deutsch auf einer Skala von 1 bis 5 mögen, wobei 1 „überhaupt nicht“ und 5 „sehr viel“ bedeutet.

	Aalborghus	Aalborg Kath.	Hadersleben	Sonderburg	Total
Wie sehr magst du Deutsch?	3,2	3,0	3,5	2,9	3,2

Wie zu sehen ist, mag die Klasse in Hadersleben im Durchschnitt das Fach Deutsch am meisten, während die Klasse in Sonderburg es im Durchschnitt am wenigsten mag.

Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass die Durchschnittswerte der verschiedenen Klassen nicht weit auseinander liegen, wenn es darum geht, zu sagen, wie sehr sie Deutsch mögen oder nicht mögen. Insgesamt mögen die befragten Schüler das Fach Deutsch mittel.

### Was ist gut und was ist nicht gut am Fach?

Da die Fragen „*Was magst du am Fach?*“ und „*Was magst du nicht am Fach?*“ offen gestellt worden sind, sind auch hier die Antworten der Schüler in beiden Fällen in 14 verschiedene Kategorien eingeteilt. In einigen Fällen mögen einige Schüler etwas am Fach, was andere wiederum nicht am Fach mögen. Diese Kategorien bzw. Antworten werden im Folgenden beschrieben, während die restlichen Antworten in zwei nachfolgenden Tabellen zu sehen sind.

Geteilte Antworten:

1. Die deutsche Grammatik ist sowohl bei der Frage „*Was magst du am Fach?*“ als auch bei der Frage „*Was magst du nicht am Fach?*“ die am meisten genannte Antwort der Schüler. 22 von 77 Schüler mögen die Grammatik, die Struktur und die Systematik der Sprache und 38 von 77 Schüler mögen die deutsche Grammatik nicht und betonen hier insbesondere die Ausnahmen zu den Regeln.
2. Eine andere Kategorie, in welcher die Schüler sich nicht einig sind, ist, inwieweit es nützlich ist, die deutsche Sprache zu beherrschen. Sechs Schüler mögen das Fach, weil sie finden, dass es relevant und nützlich ist, Deutsch sprechen zu können, während nur einer sagt, dass er das Fach nicht mag, weil er nicht nachvollziehen kann, wozu man es gebrauchen kann.
3. Die Schüler sind sich auch nicht darin einig, was sie über die Geschichte von Deutschland denken. Sieben Schüler mögen es, die deutsche Geschichte und Kultur gelehrt zu bekommen, während ein Schüler genau dies nicht am Deutschunterricht mag.

4. Eine weitere Kategorie, in welcher die Ansichten der Schüler geteilt sind, ist der Unterrichtsstoff und die Themen, die im Unterricht behandelt werden. Fünf Schüler mögen die Themen und das Unterrichtsmaterial wie z.B. Musik und Filme und finden, dass Deutsch ein kreatives Fach ist. Sechs Schüler mögen den Unterrichtsstoff und die Themen dahingegen nicht und einige finden, dass der Unterricht schnell langweilig wird, weswegen die Schüler oft unmotiviert sein können.
5. Drei Schüler finden, dass die deutsche Sprache schön klingt und drei Schüler behaupten genau das Gegenteil.
6. Zwei Schüler mögen die Sprache und finden sie interessant und toll, während sechs Schüler die Sprache im Großen und Ganzen nicht mögen.
7. Die letzte Kategorie, wo die Ansichten der Schüler auseinander gehen, ist, ob die Schüler Deutsch als nah oder fern zur dänischen Sprache ansehen oder nicht. Drei Schüler sagen, sie mögen am Fach, dass Deutsch der dänischen (und englischen) Sprache ähnelt und sie es einfach finden, die Sprache zu lernen. Ein Schüler findet, dass die deutsche Sprache im Vergleich zu Englisch fern von der dänischen Sprache zu sein scheint.

Das bedeutet also, dass die Schüler sich in sieben verschiedenen Kategorien nicht einig sind, wenn es darum geht, zu sagen, was sie am Fach Deutsch mögen und was nicht.

Die restlichen Kategorien von Antworten zur Frage „Was magst du am Fach?“ sind wie folgt:

	<b>Aalborghus</b>	<b>Aalborg Kath.</b>	<b>Hadersleben</b>	<b>Sonderburg</b>	<b>Total</b>
Eine andere Sprache sprechen zu können / etwas Neues zu lernen / sich verbessern / es ist herausfordernd	2	7	2	6	<b>17</b>
Mag Sprachen im Allgemeinen	1	1	0	1	<b>3</b>
Es macht Spaß	0	1	0	0	<b>1</b>
Ein entspanntes Fach	0	0	0	1	<b>1</b>
Der Lehrer	1	1	8	2	<b>12</b>

Die Stimmung	0	0	2	3	<b>5</b>
Das Niveau ist niedrig / alle sind schlecht darin/ keine hohe Erwartungen	0	2	0	1	<b>3</b>

Diese Antworten zeichnen genauso wie die bereits beschriebenen Antworten ein gemischtes Bild darüber, was die Schüler am Fach Deutsch mögen. Von diesen Antworten ist die erste am positivsten dem Fach gegenüber, während die letzte als negativ eingestuft werden kann, weil dies nichts Positives über das Fach an sich aussagt. Auffallend ist hier außerdem, dass so viele Schüler in Hadersleben in diesem Zusammenhang ihre Lehrerin erwähnen.

Die restlichen Kategorien von Antworten zur Frage „*Was magst du nicht am Fach?*“ sind wie folgt:

	<b>Aalborghus</b>	<b>Aalborg Kath.</b>	<b>Hadersleben</b>	<b>Sonderburg</b>	<b>Total</b>
Zu viel Zeit, in der man nicht die Sprache übt / es wird schnell unseriös	0	1	1	0	<b>2</b>
Unlogisch / unüberschaubar aufgebaut	2	0	0	0	<b>2</b>
Das Mündliche ist schwer, besonders die Aussprache und der Aufbau der Sätze	3	1	1	0	<b>5</b>
Es ist schwer	1	4	1	2	<b>8</b>
Schwer, einen großen Wortschatz aufzubauen	1	1	0	0	<b>2</b>
Schwierig zu lernen, weil man Deutsch nur	0	1	0	0	<b>1</b>

in der Schule nutzt					
Hausaufgaben	0	0	0	1	<b>1</b>

Es kann hier konstatiert werden, dass einige Schüler die Sprache schwer finden, welches z.B. mit der unüberschaubaren Grammatik, der Aussprache und/oder dem mangelnden Wortschatz zu tun haben könnte. Obwohl nur ein Schüler antwortet, dass es schwierig ist, es zu lernen, weil man Deutsch nur in der Schule nutzt, ist dies trotzdem eine interessante Antwort, da sie die These unterstützt, dass Deutsch nur wenig in der dänischen Medienwelt präsent ist und daher vor allem im Alltag eine geringe bis gar keine Rolle spielt.

#### Aussagen im Bezug auf das Fach Deutsch

Die Schüler mussten außerdem vier verschiedene Aussagen bewerten, wobei sie auf einer Skala von 1 bis 7 angeben mussten, wie sehr sie mit der Aussage übereinstimmen, wobei 1 „ganz uneinig“ und 7 „ganz einig“ ist. Die untenstehende Tabelle beinhaltet eine Übersicht darüber, wie die Klassen im Durchschnitt antworteten.

	<b>Aalborghus</b>	<b>Aalborg Kath.</b>	<b>Hadersleben</b>	<b>Sonderburg</b>	<b>Total</b>
Es ist schön, Deutsch zu haben	3,8	4,3	5,3	4,0	<b>4,4</b>
Es ist langweilig, Deutsch zu haben	4,0	4,3	3,8	4,5	<b>4,2</b>
Ich habe Deutsch schon immer in der Schule gemocht	4,4	3,9	3,7	4,1	<b>4</b>
Es bedeutet mir viel, Deutsch gut zu können	4,9	4,6	4,3	4,5	<b>4,6</b>

Die Ergebnisse der Untersuchung liefern kein eindeutiges Ergebnis. Es können hier nur Vermutungen angestellt werden, was die Gründe für die Antworten sind. Da sich die Klasse aus der Kathedralschule in Hadersleben sowohl durchschnittlich am meisten einig mit der Aussage „*Es ist schön, Deutsch zu haben*“ als auch am wenigsten einig mit den Aussagen „*Es ist langweilig, Deutsch zu haben*“ und „*Ich habe Deutsch schon immer in der Schule*“

gemocht“ zeigt, dass sie ihren jetzigen Deutschunterricht gut finden und dort mit der Zeit ein Wandel stattgefunden hat.

Da sich die Klasse aus dem Aalborghus Gymnasium sowohl am meisten einig mit der Aussage „*Ich habe Deutsch schon immer in der Schule gemocht*“ und der Aussage „*Es bedeutet mir viel, Deutsch gut zu können*“ erklären, könnte dies bedeuten, dass diese Klasse ein gewisses Interesse für Deutsch hegt. Es muss aber betont werden, dass die Ergebnisse der Klassen generell nicht weit voneinander entfernt liegen und dass man nur von Tendenzen reden kann.

### Deutsch außerhalb des Unterrichts

Die untenstehende Tabelle beinhaltet eine Übersicht darüber, wie viele der Schüler sich mit Deutsch außerhalb des Unterrichts beschäftigt haben und was sie genau gemacht haben.

	Aalborghus	Aalborg Kath.	Hadersleben	Sonderburg	Total
Wie viele Schüler haben sich mit Deutsch außerhalb des Unterrichts beschäftigt	<b>10/21 (48%)</b>	<b>13/23 (57%)</b>	<b>9/16 (56%)</b>	<b>7/17 (41%)</b>	<b>39/77 (51%)</b>
Austausch in Deutschland	2	0	0	0	2
Zum Spaß geübt / Duolingo / freiwilliges Deutsch in der Jugendschule	2	3	1	1	7
Bücher/Artikel/Bedienungsanleitung gelesen / Filme/Dokumentarfilme gesehen / Musik gehört	3	2	3	2	10
Reise	3	7	2	3	15
Eltern und	1	0	1	0	2

Geschwistern geholfen					
Mit Familie/Freunden Deutsch gesprochen	1	1	1	1	4
In einem Geschäft/Vergnüg ungspark/Museum gearbeitet und mit Kunden geredet / den Weg gezeigt	1	1	1	1	4

Wie zu sehen ist, beschäftigten sich erstens ungefähr die Hälfte der Schüler freiwillig mit Deutsch außerhalb des Unterrichts. Zweitens kann festgestellt werden, dass die Schüler in Südjütland sich nicht mehr mit Deutsch in ihrer Freizeit beschäftigen als die Schüler in Nordjütland.

Dass sich die Hälfte der befragten Schüler freiwillig mit Deutsch beschäftigt, ist positiv und kann auf ein individuelles Interesse für Deutsch hindeuten. Es muss aber auch hinzugefügt werden, dass die Antworten der Schüler verschiedene Grade von Interesse aufweisen. Man kann vermuten, dass Schüler, die Austauschschüler in Deutschland waren, Schüler, die Deutsch zum Spaß üben oder verschiedene Dinge auf Deutsch lesen, ein individuelles Interesse für Deutsch haben. Es ist aber schwieriger, etwas über das individuelle Interesse der Schüler zu sagen, die antworten, sie reisten schon einmal oder mehrere Male nach Deutschland, weil in diesem Fall nicht verdeutlicht wird, ob es die Schüler selbst sind, die nach Deutschland gereist sind oder, ob sie dies z.B. gemeinsam mit ihren Eltern getan haben. Wenn das Letztere der Fall wäre, würde dies wenig über ein mögliches individuelles Interesse für Deutsch aussagen. Familienmitglieder mit Deutsch geholfen zu haben oder mit der Familie und Freunden gesprochen zu haben, könnte sowohl auf ein individuelles Interesse hindeuten, aber auch einfach nur eine Notwendigkeit sein. Dasselbe ist auch der Fall bei den Schülern, die angegeben haben, Deutsch in einem Arbeitszusammenhang benutzt zu haben. Hier kann man nichts Eindeutiges über das individuelle Interesse sagen, weil man nicht den Hintergrund für die Wahl der Arbeit kennt, also ob die Schüler den Job wählten, weil sie dann

Deutsch reden müssen oder ob dies nur eine Nebensache für sie darstellt.

### Schüler mit individuellem Interesse für Deutsch

Im Folgenden werde ich sowohl auf die Schüler eingehen, die ein individuelles Interesse für Deutsch haben als auch auf die, die in der Grauzone sind, d.h. Schüler, denen man nicht alle Indikatoren, die auf ein individuelles Interesse hindeuten, zuschreiben kann.

In der Klasse vom Aalborghus Gymnasium gibt es eine Schülerin, die ein individuelles Interesse für Deutsch hat und einen Schüler, der sich in der Grauzone befindet. Diese Schüler sind Lone und André (Alle Namen der erwähnten Schüler sind in meiner Magisterarbeit geändert).

Lone zeichnet sich durch ein individuelles Interesse für Deutsch aus, da sie erstens bei der Frage, wie sehr sie Deutsch mag, vier von fünf möglichen Punkten vergeben hat. Außerdem gab sie eine sieben von möglichen sieben Punkten bei der Aussage „*Deutsch gut zu können, bedeutet mir viel*“ an. Sie beschäftigte sich darüber hinaus mit Deutsch außerhalb des Unterrichts. Hier antwortete sie, dass sie sowohl nach Informationen im Internet suchte, eine Bedienungsanleitung las und Deutsch zum Spaß übte. Lone hat also sowohl positive Gefühle und gesteigerte Wertschätzung dem Fach gegenüber, sie sucht freiwillig und wie es scheint wiederholt und oft Dinge auf, die mit Deutsch zu tun haben. Laut Hidi und Renninger sind dies Indikatoren, die auf ein individuelles Interesse für etwas hindeuten (Hidi and Renninger 2006, 115) (Renninger and Hidi 2016, 60).

Wenn man die oben genannten Indikatoren für ein individuelles Interesse in Betracht zieht, kann festgestellt werden, dass man André nicht ganz ein individuelles Interesse für Deutsch zuschreiben kann.

André antwortete, dass er Deutsch wählte, weil er Deutsch mag, er markierte eine fünf von möglichen sieben Punkten bei der Aussage „*Deutsch gut zu können, bedeutet mir viel*“ und er gab an, ein Austauschschüler in Deutschland gewesen zu sein. Obwohl dies alles auf ein individuelles Interesse für Deutsch hindeutet, muss konstatiert werden, dass André außerhalb des Unterrichts nicht wiederholt Dinge aufsucht, die mit Deutsch zu tun haben.

Aus der Klasse von der Kathedralschule in Aalborg hat nur Peter ein individuelles Interesse für Deutsch. Obwohl er bei der Frage, wie sehr er Deutsch mag, nur eine 3,5 von möglichen fünf Punkten markierte, gab er sechs von möglichen sieben Punkten bei der Aussage „*Deutsch gut zu können, bedeutet mir viel*“ und er beschäftigte sich außerdem mit Deutsch außerhalb des Unterrichts. Er gab nämlich an, deutsche Bücher zu lesen, sein Deutsch zu üben und Nachhilfe zu bekommen.

Von der Kathedralschule in Hadersleben hat nur Maja ein individuelles Interesse für Deutsch, weil sie erstens bei der Frage, wie sehr sie Deutsch mag, vier von möglichen fünf Punkten markierte. Darüberhinaus markierte sie sechs von möglichen sieben Punkten bei der Aussage *„Deutsch gut zu können, bedeutet mir viel“*. Sie beschäftigt sich auch mit Deutsch außerhalb des Unterrichts. Sie antwortete, dass sie deutsche Bücher liest und sich kurze Fiktafilme auf Youtube anschaut.

In der Staatsschule in Sonderburg gibt es keine Schüler mit einem individuellen Interesse für Deutsch. Jedoch befindet sich eine Schülerin, nämlich Carina, in der Grauzone. Carina gab vier von möglichen fünf Punkten an bei der Frage, wie sehr sie Deutsch mag. Bei der Aussage *„Deutsch gut zu können, bedeutet mir viel“* markierte sie fünf von möglichen sieben Punkten. Sie beschäftigt sich außerdem mit Deutsch in ihrer Freizeit. Sie antwortete hier, dass sie Bücher liest und dass sie sich mit Freunden aus Deutschland unterhält. Dies deutet eigentlich auf ein individuelles Interesse für Deutsch hin, aber wenn man sich ihre anderen Aussagen zum Fach Deutsch ansieht, stellt man fest, dass diese nicht durchgängig positiv sind. Carina stimmt nämlich erstens weder mit der Aussage überein, dass es schön ist, Deutsch zu haben und ist teilweise einig damit, dass es langweilig ist, Deutsch zu haben. Sie markierte darüberhinaus drei von möglichen sieben Punkten bei der Aussage *„Ich habe Deutsch immer in der Schule gemocht“*, was bedeutet, dass sie teilweise uneinig mit dieser Aussage ist. Obwohl es ihr etwas bedeutet, Deutsch gut zu können, und sie demnach gesteigerte Wertschätzung für Deutsch hat und freiwillig Dinge aufsucht, die mit Deutsch zu tun haben, sind ihre Gefühle dem Fach gegenüber nicht nur positiv. Daraus lässt sich schließen, dass Carina kein individuelles Interesse für Deutsch hat.

Es kann also konstatiert werden, dass nur insgesamt drei Schüler von 77 Schülern insgesamt ein individuelles Interesse für Deutsch haben und sich zwei Schüler in der Grauzone befinden. Es kann außerdem festgestellt werden, dass das individuelle Interesse der Schüler unterschiedlich zum Ausdruck kommt, wie zum Beispiel in Form von der freiwilligen Deutschlektüre oder freiwilligem Üben der Sprache Deutsch in der Freizeit. Darüber hinaus kann auch festgestellt werden, dass es nicht mehr Schüler in Südjütland als in Nordjütland gibt, die ein individuelles Interesse für Deutsch haben.

#### 4.2.2 Individuelles Interesse für Populärkultur

Insgesamt 99% der befragten Schüler mögen es, Musik zu hören und die meisten (66%) geben hier an, dass sie dies mehrmals am Tag tun.

Dahingegen mögen es insgesamt 88% der Befragten, Filme zu schauen und die meisten (54%) davon sagen, dass sie sich wöchentlich ein bis zwei Filme ansehen. 13% der Befragten sagen, dass sie sich wöchentlich null Filme anschauen und das, obwohl die meisten hiervon angeben, dass sie Filme mögen. Dies könnte implizieren, dass die Schüler sich eher selten Filme anschauen.

Schließlich mögen es insgesamt 84% der Schüler, sich Serien anzusehen. 24% der befragten Schüler antworten, dass sie einmal am Tag Serien gucken und 28% antworten, dass sie ein paar Mal pro Woche Serien sehen. Gleich viele Schüler (9%) sehen sich auf der einen Seite mehrmals am Tag Serien an und auf der anderen Seite selten.

Die Lieblingsinterpreten-, Filme oder Serien der Schüler sind größtenteils entweder aus England oder aus den Vereinigten Staaten. Einige sind aus Dänemark. Die beliebtesten Interpreten aus England und den Vereinigten Staaten sind Ed Sheeran, Sam Smith und Post Malone, während Gilli, Scarlet Pleasure und Lukas Graham die beliebtesten Interpreten und Bands aus Dänemark sind. Die beliebtesten Filme unter den Schülern sind Disneyfilme, die *Harry Potter Filme*, *The Hunger Games*, *Dear John* und *die Star Wars Filme*, was also bedeutet, dass die meisten Filme aus den Vereinigten Staaten sind. Die beliebtesten Serien unter den Schülern sind *Modern Family*, *Gossip Girl*, *Grey's Anatomy*, *Friends*, *How I Met Your Mother*, *Riverdale* und *Game of Thrones*, die alle aus den Vereinigten Staaten stammen. Es werden auch dänische Serien genannt, insbesondere Krimiserien wie z.B. *Broen*.

Daraus lässt sich schließen, dass fast alle der befragten Schüler es mögen, Musik zu hören und dies oft tun. Außerdem mögen fast dieselbe Anzahl der Schüler es, sich Filme und Serien anzuschauen. Die Schüler sehen sich aber seltener Filme als Serien an. Das bedeutet also, dass die meisten Schüler englische, amerikanische und dänische Populärkultur mögen und sich viel und oft damit beschäftigen.

#### 4.2.3 Individuelles Interesse für deutsche Populärkultur

##### Wie sehr mögen die Schüler deutsche Populärkultur?

Die Schüler wurden gefragt, wie sehr sie deutsche Musik, Filme und Serien auf einer Skala von 1 bis 5 mögen, wobei 1 „überhaupt nicht“ und 5 „sehr viel“ bedeutet. Nachfolgend sind alle Ergebnisse in der Tabelle aufgelistet.

Wie sehr mögt ihr...	Aalborghus	Aalborg Kath.	Hadersleben	Sonderburg	Total
...deutsche Musik?	2,0	2,0	2,5	1,9	<b>2,1</b>
...deutsche Filme?	2,2	2,6	1,9	1,6	<b>2,1</b>
...deutsche Serien?	2,8	2,7	1,0	1,7	<b>2,0</b>

Die befragten Schüler mögen generell gesehen im Durchschnitt deutsche Musik eher nicht.

Die befragten Schüler in Hadersleben mögen deutsche Musik ein wenig mehr als die befragten Schüler der anderen Klassen.

Man kann auch in Bezug auf deutsche Filme konstatieren, dass die befragten Schüler sie nicht so gerne mögen. Die befragten Schüler aus dem Aalborghus Gymnasium mögen deutsche Filme ein wenig mehr als die befragten Schüler der anderen Klassen.

In Bezug auf deutsche Serien gibt es einen kleinen Unterschied zwischen Nord- und Südjütland. Die befragten Schüler aus Nordjütland scheinen deutsche Serien mehr zu mögen als die befragten Schüler in Südjütland. Während die befragten Schüler in Nordjütland deutsche Serien mittel gut finden, finden die befragten Schüler in Südjütland sie eher nicht gut.

#### Wie sehr mögen die Schüler deutsche Populärkultur im Unterricht?

Danach mussten die Schüler den Einsatz von deutscher Populärkultur im Unterricht bewerten. Es liegt die gleiche Bewertungsskala zugrunde.

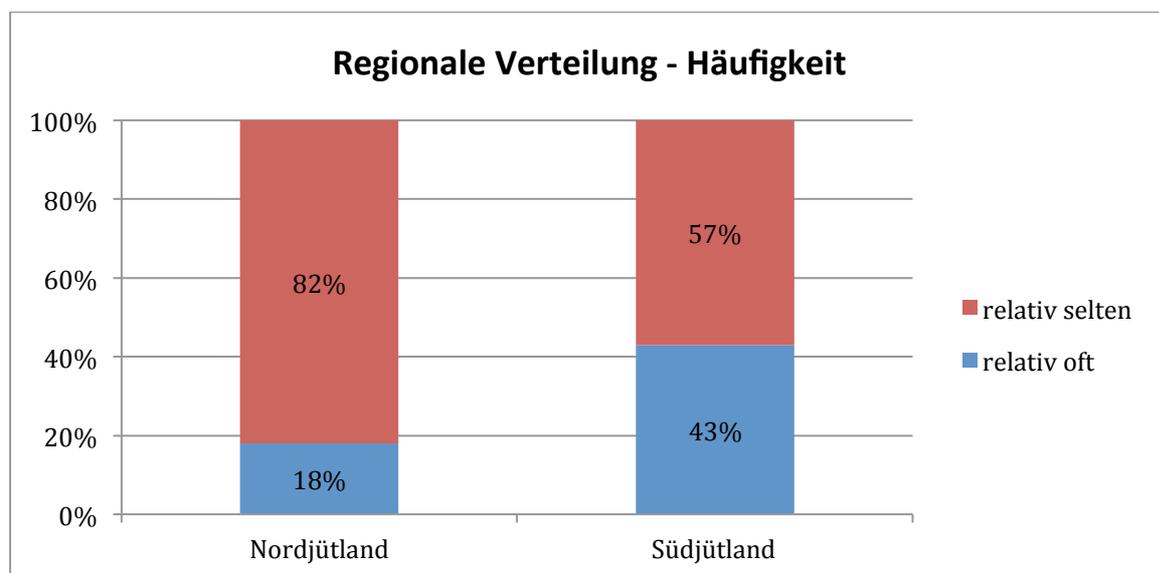
Wie sehr mögt ihr es, euch im Unterricht zu beschäftigen mit...	Aalborghus	Aalborg Kath.	Hadersleben	Sonderburg	Total
...deutscher Musik?	3,8	3,0	3,6	3,1	<b>3,4</b>
...deutschen Filmen?	4,0	3,8	3,3	3,4	<b>3,6</b>
...deutschen Serien?	3,6	3,8	2,5	2,3	<b>3,0</b>

Die Antworten der befragten Schüler liegen im mittleren bis hohen Ende der Skala. Die befragten Schüler vom Aalborghus Gymnasium mögen es durchschnittlich am meisten, sich mit deutscher Musik und deutschen Filmen im Deutschunterricht zu beschäftigen. In Bezug auf deutsche Serien zeigt sich insbesondere eine Differenz zwischen Nord- und Südjütland:

Während die befragten Schüler in Nordjütland es scheinbar mögen, sich mit deutschen Serien im Unterricht zu beschäftigen, scheint es bei den befragten Schülern in Südjütland nicht so zu sein.

#### Deutsche Musik außerhalb des Unterrichts

66% der befragten Schüler antworten, dass sie in ihrer Freizeit deutsche Musik hören. In Nordjütland hören 64% der Schüler in ihrer Freizeit deutsche Musik und in Südjütland 70% der Schüler. Es gibt also nur einen kleinen Unterschied zwischen Nord- und Südjütland, wenn es darum geht, deutsche Musik in der Freizeit zu hören. Bei der Häufigkeit ergeben sich jedoch regionale Unterschiede im Hinblick darauf, ob die Schüler relativ oft (jeden Tag/ ein paar Mal in der Woche/ ein paar Mal im Monat) oder relativ selten (nur ein paar Mal im Jahr, bei Partys oder nur einmal) deutsche Musik anhören.



Die Grafik verdeutlicht, dass die befragten Schüler in Südjütland durchschnittlich öfter Musik hören als die befragten Schüler in Nordjütland.

Zur Frage, welche Umstände gegeben sein müssten, um sie dazu zu bringen, deutsche Musik zu hören, wenn sie es vorher nicht taten, geben 16 der befragten Schüler „Kenntnis“ als Antwort an, d.h. dass ihnen mehr deutsche Musik bekannt sein müsste. Zehn der befragten Schüler sagen, es würde nie passieren. Nur ein Schüler sagt, dass die Musik in Dänemark zugänglicher sein sollte. Ein Schüler nennt selbst einen Grund: die deutsche Musik sollte sprachlich einfacher zu verstehen sein. Bezüglich der Umstände, die die Schüler dazu

veranlassen könnten, deutsche Musik in ihrer Freizeit zu hören, kann also festgestellt werden, dass Kenntnis laut der befragten Schüler der wesentlichste Faktor ist.

#### Deutsche Filme außerhalb des Unterrichts

39% der befragten Schüler sagen, sie sehen deutsche Filme in ihrer Freizeit. In Nordjütland sehen 46% der befragten Schüler in ihrer Freizeit deutsche Filme und in Südjütland schauen sich nur 30% der befragten Schüler deutsche Filme in ihrer Freizeit an. Das bedeutet also, dass sich ein größerer Anteil der befragten Schüler deutsche Musik anhört als deutsche Filme anzusehen. Außerdem sehen sich mehr der befragten Schüler in Nordjütland deutsche Filme an, als es in Südjütland der Fall ist.

Da die Anzahl der Antworten so klein ist, ist es leider nicht sinnvoll, Nord- und Südjütland zu vergleichen, wenn es darum geht, wie oft sie sich deutsche Filme ansehen. Nur eine Person sieht sich relativ oft deutsche Filme an, nämlich ein paar Mal im Monat. 19 der befragten Schüler sehen sich ein paar Mal im Jahr deutsche Filme an, während acht der befragten Schüler sich nur einmal einen deutschen Film anschauten. Ein Schüler erwähnt in dieser Verbindung, dass, wenn man einen guten Film schaut, es egal sei, woher er kommt. Das bedeutet also, dass die befragten Schüler sich auch durchschnittlich seltener deutsche Filme ansehen als sie deutsche Musik hören.

Zur Frage, welche Umstände gegeben sein müssten, um sie dazu zu bringen, deutsche Filme anzusehen, wenn sie es vorher nicht taten, geben 25 der befragten Schüler auch hier „Kenntnis“ als Antwort an. 20 der befragten Schüler sagen hingegen, dass es nie passieren würde, dass sie sich deutsche Filme ansehen. Zehn der befragten Schüler geben „Zugänglichkeit“ als Faktor an. Ein Schüler gibt an, dass ihn Filme generell mehr interessieren müssten. Obwohl es sich um kleine Zahlen handelt, muss auch hinzugefügt werden, dass eine größere Anzahl der befragten Schüler in Nordjütland gegenüber Südjütland Zugänglichkeit als Faktor angibt. Darüber hinaus sagen eine größere Anzahl der befragten Schüler in Südjütland, dass es nie passieren würde, dass sie sich deutsche Filme ansehen. Im Großen und Ganzen kann also konstatiert werden, dass laut der befragten Schüler Kenntnis von deutschen Filmen eine größere Rolle spielt als die Zugänglichkeit zu ebendiesen.

#### Deutsche Serien außerhalb des Unterrichts

21% der befragten Schüler antworten, dass sie sich deutsche Serien in ihrer Freizeit ansehen.

Obwohl die Anzahl der Antworten sehr gering ist, kann festgestellt werden, dass sich mehr Schüler in Nord- als in Südjütland deutsche Serien ansehen. Dies kann eventuell damit zusammenhängen, dass sich die Klasse aus der Kathedralschule in Aalborg, kurz bevor ich sie unterrichtete, im Unterricht eine Folge der neuen deutschen Serie *Dark* auf Netflix anschaute.

Da die Anzahl der Antworten so gering ist, ist es leider nicht sinnvoll, Unterschiede zwischen Nord- und Südjütland herauszuarbeiten, wenn es darum geht, wie oft sich die befragten Schüler deutsche Serien ansehen. 12 der befragten Schüler haben sich nur ein Mal eine deutsche Serie angeschaut. Drei der befragten Schüler sehen sich ein paar Mal im Jahr deutsche Serien an. Ein Schüler gibt an, deutsche Serien ein paar Mal im Monat anzusehen. Es kann also konstatiert werden, dass sich insgesamt nicht viele der Schüler deutsche Serien anschauen und dass sie dies, wenn überhaupt, durchschnittlich selten tun.

Zur Frage, welche Umstände gegeben sein müssten, um sie dazu zu bringen, deutsche Serien anzusehen, wenn sie es vorher nicht getan haben, antworten 28 der befragten Schüler, dass dies grundsätzlich nie passieren würde. 18 der befragten Schüler geben „Kenntnis“ als Antwort an, während neun der befragten Schüler antworten, dass die deutschen Serien zugänglicher sein sollten. Das bedeutet also, dass die meisten der befragten Schüler sich wahrscheinlich nie deutsche Serien ansehen werden. Darüber hinaus scheint Kenntnis von deutschen Filmen wieder wesentlicher zu sein als die Zugänglichkeit zu ebendiesen.

#### Schüler mit individuellem Interesse für deutsche Populärkultur

Die untenstehende Tabelle beinhaltet eine Übersicht über die Schüler, die ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur haben. Die Übersicht umfasst außerdem folgende Informationen:

- Dreht es sich um ein individuelles Interesse für deutsche Musik, Filme oder Serien?
- Wie sehr mögen die Schüler dies auf einer Skala von 1 bis 5?
- Wie oft hören sie entweder deutsche Musik oder sehen deutsche Filme und Serien?
- Angabe der Lieblingskünstler bzw. Serien

Schüler	Musik/Filme/ Serien	Wie sehr magst du das?	Lieblingskünstler- Filme und Serien	Wie oft?
Tobias	Musik	4 von 5	Mark Forster AnnenMayKantereit	Ein paar Mal pro Woche
Karen	Musik	4 von 5	AnnenMayKantereit	Jeden Tag
Jesper	Musik	5 von 5	Rammstein	Ein paar Mal im Monat
Louise	Musik	4 von 5	Peter Fox	Ein paar Mal im Monat
Axel	Musik	4 von 5	RIIV	Ein paar Mal im Monat
Eva	Musik	5 von 5	RAF Camora	Ein paar Mal im Monat
Michael	Musik	4 von 5	Miami Yacine	Ein paar Mal im Monat
Mads	Musik	4 von 5	Azet	-
Karen	Serien	4 von 5	Dark	Ein paar Mal im Monat

Es sind im Ganzen acht Schüler, die ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur haben. Tobias und Karen sind Schüler aus Nordjütland, während die restlichen Schüler aus Südjütland stammen.

Alle haben ein individuelles Interesse für deutsche Musik außer Karen, die sowohl ein individuelles Interesse für deutsche Musik als auch deutsche Serien hat. Die meisten hören außerdem deutsche Musik ein paar Mal im Monat.

Karen aus dem Aalborghus Gymnasium sticht heraus, nicht nur, weil sie deutsche Musik und Serien mag, sondern weil sie schon bei der Populärkultur im Allgemeinen die deutsche Künstlergruppe AnnenMayKantereit als einen ihrer drei Lieblingskünstler angibt. Sie gibt zudem an, die Musik dieser Gruppe täglich zu hören.

Mads aus der Staatsschule in Sonderburg sticht ebenfalls heraus. Schon bei der Frage, was er beim Fach Deutsch mag, antwortet er wie folgt (Die folgenden Zitate wurden von mir ins Deutsche übersetzt): „Ich mag den Flow in der Sprache. Ich höre nämlich oft deutsche Musik.“

Er erwähnt, wie Karen, seinen deutschen Lieblingskünstler bereits bei der Populärkultur im Allgemeinen, nämlich Azet. Obwohl er leider nicht antwortet, wie oft er sich deutsche Musik anhört, antwortet er hier:

„Ich höre Azet. Das ist deutscher Rap.“

Die Schüler, die in der Übersicht zu sehen sind, haben alle gemein, dass sie sowohl positive Gefühle gegenüber deutscher Populärkultur haben, sie regelmäßig und freiwillig aufsuchen

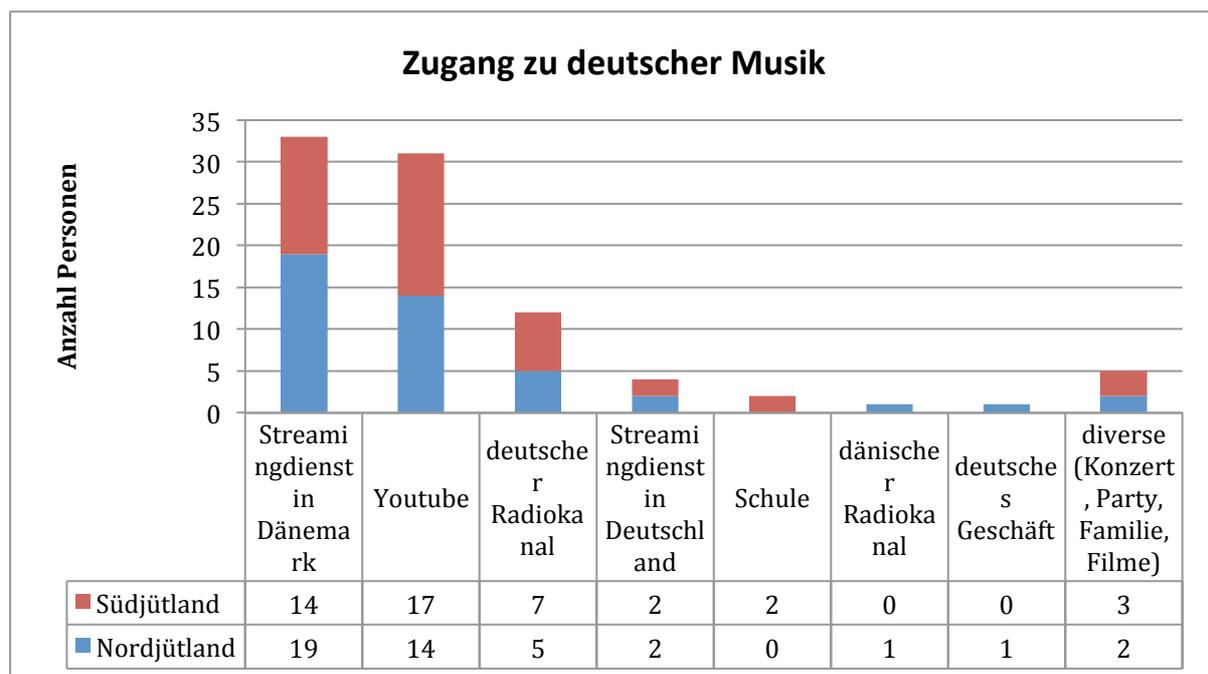
und ihre Lieblingskünstler bzw. Lieblingsserie erwähnen. Es kann außerdem konstatiert werden, dass nur zwei Schüler in Nordjütland ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur haben, während sechs Schüler in Südjütland ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur haben.

#### 4.2.4 Zugänglichkeit Populärkultur

Bevor erläutert wird, wie sich die befragten Schüler Zugang zu deutscher Populärkultur verschafft haben, muss erst darauf aufmerksam gemacht werden, dass es einen Unterschied zwischen der Anzahl der Schüler gibt, die angeben, sie hören entweder Musik, sehen Filme oder Serien und der Anzahl der Schüler, die darauf antworten, wie sie darauf zugegriffen haben. In einigen Fällen antworteten ein paar Schüler darauf, wie sie auf deutsche Populärkultur zugreifen, obwohl sie vorher behaupteten, sie hätten sich noch nie mit deutscher Populärkultur in ihrer Freizeit beschäftigt und in anderen Fällen antworteten einige Schüler nicht darauf, wie sie sich Zugang zu deutscher Populärkultur verschafft haben, obwohl sie sie nutzen. Außerdem muss betont werden, dass in Bezug auf die Frage, wie die Schüler sich Zugang zu deutscher Musik, Filme und Serien verschafft haben, Mehrfachantworten möglich waren.

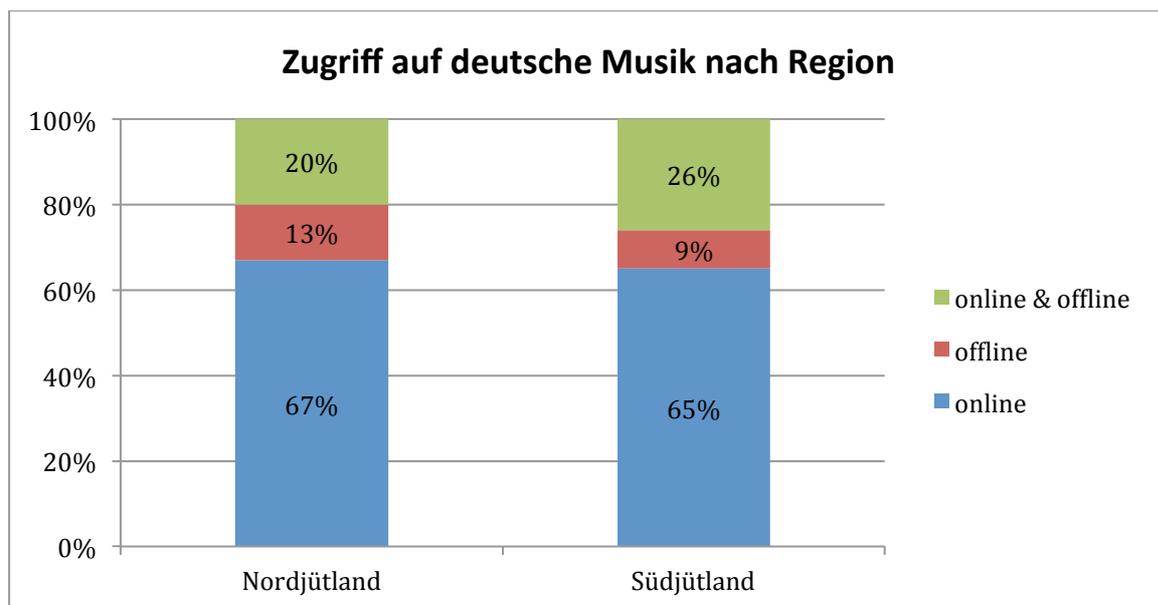
#### Zugang zu deutscher Musik

Das untenstehende Diagramm beinhaltet eine Übersicht darüber, wie die Schüler in Nord- und Südjütland auf deutsche Musik zugegriffen haben.



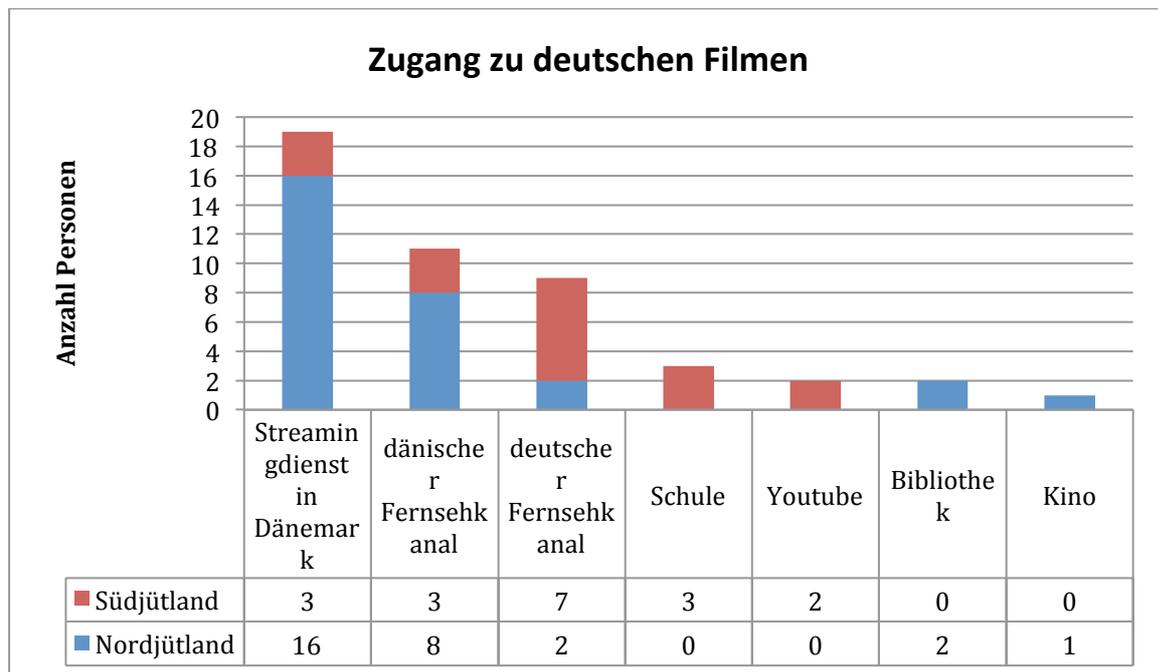
33 der befragten Schüler hören deutsche Musik über einen Streamingdienst in Dänemark. 31 der befragten Schüler hören deutsche Musik über Youtube. Vier der befragten Schüler verschaffen sich Zugang zu deutscher Musik über einen Streamingdienst in Deutschland. Zwei der befragten Schüler in Südjütland haben sich Zugang zur deutschen Musik durch die Schule verschafft. Ein Schüler in Nordjütland hört deutsche Musik auf einem dänischen Radiokanal. Ein weiterer Schüler in Nordjütland kaufte deutsche Musik in einem deutschen Geschäft. Fünf der befragten Schüler hören deutsche Musik auf verschiedene andere Weisen, die nicht vorgegeben waren; nämlich auf einem Konzert, bei Partys, bei der Familie oder in Filmen. Keiner der befragten Schüler erwarb deutsche Musik in einem dänischen Geschäft oder lieh sie in einer Bibliothek aus.

In dem untenstehenden Diagramm ist eine Übersicht darüber zu sehen, wie viele Schüler sich deutsche Musik entweder online, offline oder sowohl online als auch offline anhören.



Es kann also konstatiert werden, dass ungefähr zwei von drei Schülern deutsche Musik online hören. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass es keinen beträchtlichen Unterschied darin gibt, wie die Schüler aus Nord- und Südjütland sich Zugang zu deutscher Musik verschaffen.

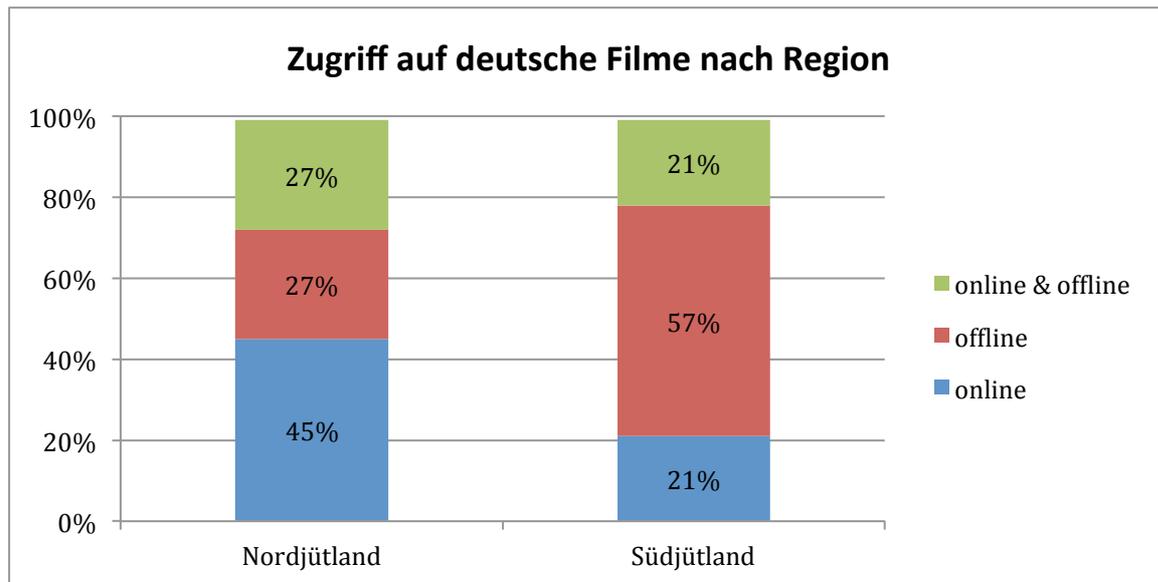
## Zugang zu deutschen Filmen



Das obenstehende Diagramm beinhaltet eine Übersicht darüber, wie die Schüler in Nord- und Südjütland auf deutsche Filme zugegriffen haben.

19 der befragten Schüler schauen sich deutsche Filme über einen Streamingdienst in Dänemark an. 11 der befragten Schüler schauen deutsche Filme auf einem dänischen Fernsehkanal. Neun der befragten Schüler schauen sich deutsche Filme auf einem deutschen Fernsehkanal an. Drei der befragten Schüler in Südjütland haben sich Zugang zu deutschen Filmen durch die Schule verschafft. Zwei der befragten Schüler in Südjütland sehen sich deutsche Filme auf Youtube an. Zwei der befragten Schüler in Nordjütland verschafften sich durch eine Bibliothek Zugang zu deutschen Filmen. Ein Schüler in Nordjütland sah sich außerdem einen deutschen Film im Kino an. Keiner der befragten Schüler sah sich deutsche Filme auf einem Streamingdienst in Deutschland an oder kaufte deutsche Filme, weder in einem dänischen oder deutschen Geschäft.

In dem untenstehenden Diagramm ist eine Übersicht darüber zu sehen, wie viele Schüler sich deutsche Filme entweder online, offline oder sowohl online als auch offline ansehen.



- Im Ganzen sehen sich 36% der befragten Schüler deutsche Filme ausschließlich online an
- 39% der befragten Schüler schauen sich nur offline Filme an.
- 25% der befragten Schüler sahen sich deutsche Filme sowohl online als auch offline an.

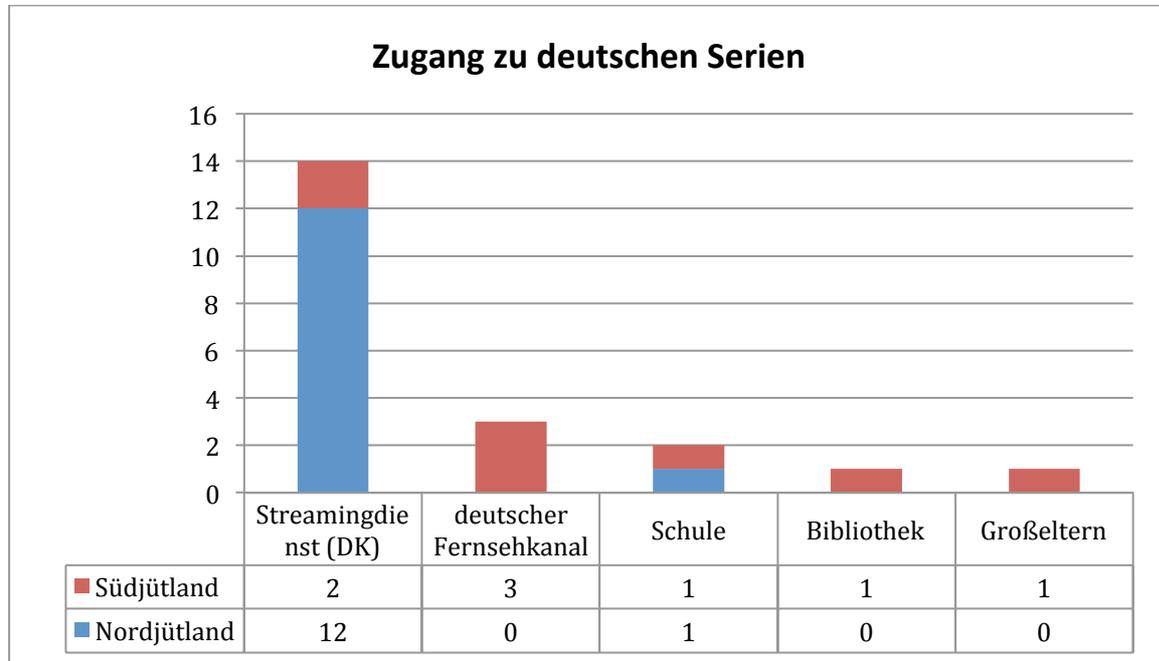
Das bedeutet, dass 73% der Schüler in Nordjütland, die sich in ihrer Freizeit deutsche Filme anschauen, es u.a. online tun, während dies nur 42% der Schüler in Südjütland betrifft.

Von den zehn Schülern in Nordjütland, die sich deutsche Filme im Fernsehen, also offline, anschauen, sahen sie acht Schüler auf einem dänischen Fernsehkanal und zwei auf einem deutschen Fernsehkanal an. Von den zehn Schülern in Südjütland, die sich deutsche Filme im Fernsehen ansehen, haben drei Schüler die Filme auf einem dänischen Fernsehkanal und sieben auf einem deutschen Fernsehkanal angesehen.

Es kann also konstatiert werden, dass die Schüler in Südjütland deutsche Filme eher offline als online schauen, während es in Nordjütland umgekehrt der Fall ist. Darüber hinaus schauen sich die befragten Schüler in Südjütland deutsche Filme mehr auf deutschen Fernsehkanälen an als die befragten Schüler in Nordjütland. Außerdem sucht fast kein Schüler Zugang zu deutschen Filmen durch Bibliotheken, durch die Schule oder auf andere Weisen auf. Es muss allerdings betont werden, dass es schwierig ist, eine konkrete Schlussfolgerung zu ziehen, da sich so wenige der befragten Schüler überhaupt deutsche Filme ansehen.

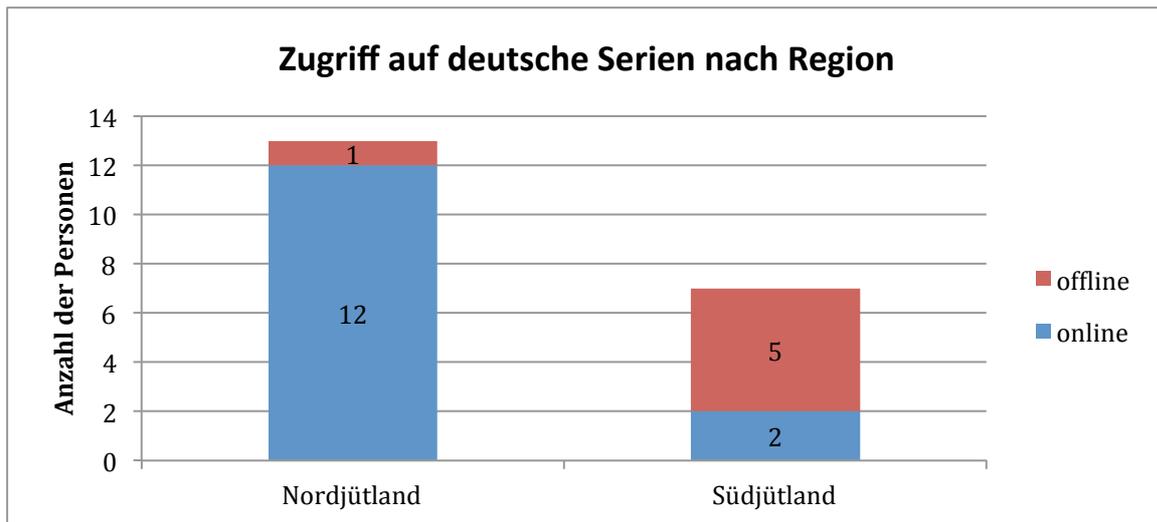
## Zugang zu deutschen Serien

Das untenstehende Diagramm beinhaltet eine Übersicht darüber, wie die Schüler in Nord- und Südjütland auf deutsche Serien zugegriffen haben.



14 der befragten Schüler schauten sich deutsche Serien auf einem Streamingdienst in Dänemark an. Drei der befragten Schüler in Südjütland schauten sich deutsche Serien auf einem deutschen Fernsehkanal an. Zwei der befragten Schüler verschafften sich Zugang zu deutschen Serien durch die Schule. Ein Schüler in Südjütland hat sich durch eine Bibliothek Zugang zu einer deutschen Serie verschafft, während ein anderer Schüler in Südjütland sich deutsche Serien bei den Großeltern anschaute. Kein Schüler sah sich also eine deutsche Serie auf Youtube oder auf einem dänischen Fernsehkanal oder auf einem Streamingdienst in Deutschland an. Außerdem erwarb kein Schüler eine deutsche Serie in einem dänischen oder deutschen Geschäft käuflich.

In dem untenstehenden Diagramm gibt es eine Übersicht darüber, wie viele Schüler sich deutsche Serien entweder online, offline oder sowohl online als auch offline ansehen.



Es kann konstatiert werden, dass die meisten der südjütländischen Schüler, die sich deutsche Serien anschauen, es offline tun, die meisten hiervon auf einem deutschen Fernsehkanal, aber auch durch die Schule oder über eine Bibliothek.

Von den nordjütländischen Schülern, die sich eine deutsche Serie ansehen, schauen sie fast alle online an. Obwohl der Datensatz sehr klein ist, kann also festgestellt werden, dass die befragten nordjütländischen Schüler deutsche Serien eher online anschauen und die befragten südjütländischen Schüler deutsche Serien dies eher offline tun.

#### Die Meinungen der Schüler zur Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur

Die Schüler wurden, wie bereits im Methodenkapitel beschrieben, dazu aufgefordert, auf einer Skala von 1 bis 7, wobei 1 für „ganz uneinig“ und 7 für „ganz einig“ steht, anzugeben, wie einig sie mit fünf verschiedenen Aussagen sind, die die Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Dänemark betreffen.

Die untenstehende Tabelle beinhaltet eine Übersicht darüber, wie die Klassen im Durchschnitt antworteten.

	Aalborghus	Aalborg Kath.	Hadersleben	Sonderburg	Total
Ich will, dass mehr deutsche Musik auf dänischen Radiokanälen gespielt wird	3,0	3,2	2,8	2,9	<b>3,0</b>

Ich will, dass mehr deutsche Filme auf dänischen Fernsehkanälen gezeigt werden	3,7	3,6	3,0	2,8	<b>3,3</b>
Ich will, dass mehr deutsche Filme in Streamingdiensten gezeigt werden	4,0	4,0	3,1	3,0	<b>3,5</b>
Ich will, dass mehr deutsche Serien auf dänischen Fernsehkanälen gezeigt werden	2,9	3,5	2,5	2,8	<b>2,9</b>
Ich will, dass mehr deutsche Serien in Streamingdiensten gezeigt werden	3,9	4,0	2,9	2,9	<b>3,4</b>

Da die Antworten der Schüler zwischen zwei und vier liegen, also „uneinig“ bis „weder/oder“, kann konstatiert werden, dass die Schüler im Großen und Ganzen nicht wollen, dass es mehr deutsche Populärkultur in der dänischen Medienlandschaft geben soll, beziehungsweise, dass sie diesen Aussagen eher gleichgültig gegenüber stehen. Es kann außerdem festgestellt werden, dass die Schüler in Nordjütland der verbesserten Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Dänemark ein wenig positiver gegenüber stehen als die Schüler in Südjütland. Außerdem deuten die Antworten der befragten Schüler in Nordjütland darauf hin, dass sie eher wollen, dass es deutsche Serien und Filme auf Streamingdiensten geben sollte als dass sie im dänischen Fernsehen ausgestrahlt werden sollten. Hier ist aber nur von einem marginalen Unterschied die Rede.

### 4.3 Situationales Interesse

#### 4.3.1 Auswertung des zweiten Fragebogens – situationales Interesse aus der Sicht der Schüler

Im Folgenden wird der zweite Fragebogen ausgewertet, um herauszufinden, ob das situationale Interesse der Schüler im Unterricht geweckt wurde.

In der untenstehenden Tabelle finden sich sowohl die durchschnittlichen Daten der verschiedenen Klassen als auch der Durchschnittswert der Antworten aller Klassen, um anschaulich darzustellen, was den Schülern am meisten und am wenigsten am Unterricht gefiel.

Die Schüler mussten nach der Unterrichtseinheit einen kurzen Fragebogen ausfüllen, in dem sie mit acht Aussagen konfrontiert wurden, die sie auf einer Skala von 1 bis 7, wobei 1 für „ganz uneinig“ und 7 für „ganz einig“ steht, bewerten sollten.

	Aalborghus	Aalborg Kath.	Hadersleben	Sonderburg	Total
Ich fand den Unterricht heute spannend	5,5	5,1	5,3	5,7	5,4
Ich finde, dass die Zeit sich heute endlos gedehnt hat	3,0	3,0	3,5	3,1	3,2
Ich habe die Folge der Serie „Türkisch für Anfänger“ gemocht	5,8	5,2	5,1	5,6	5,4
Ich habe Lust, mir die nächste Folge der Serie anzusehen	4,7	3,2	4,1	4,1	4,0
Ich habe es gemocht, dass wir auf etwas Bestimmtes fokussieren mussten, während wir uns die Folge angeschaut	5,1	5,2	5,0	5,6	5,2

haben					
Ich finde, dass die Gruppenarbeit gut geklappt hat	5,5	5,6	5,3	5,3	<b>5,4</b>
Ich finde, dass die Diskussionen gut geklappt haben	4,0	5,0	4,7	4,8	<b>4,6</b>
Ich finde das Thema „Stereotype und Vorurteile“ interessant	5,7	5,5	6,3	5,9	<b>5,9</b>

Zusammenfassend kann aus den Ergebnissen abgeleitet werden, dass die Klasse aus der Staatsschule in Sonderburg im Vergleich zu den anderen Klassen die Unterrichtsstunde am spannendsten fand und es im Vergleich am meisten mochte, dass die Schüler auf etwas Bestimmtes fokussieren mussten, während sie sich die Folge anschauten. Nichtsdestotrotz hat der Klasse die Gruppenarbeit im Vergleich zu den anderen Klassen am wenigsten gut gefallen.

Die Klasse aus dem Aalborghus Gymnasium mochte im Vergleich zu den anderen Klassen die Folge von *Türkisch für Anfänger* am meisten und will sich außerdem am ehesten die nächste Folge der Serie anschauen. Wie die Klasse aus der Kathedralschule in Aalborg fand die Klasse aus dem Aalborghus Gymnasium, dass die Stunde nicht langsam verging. Außerdem fand diese Klasse die Diskussionen im Vergleich zu den anderen Klassen am schlechtesten.

Im Vergleich zu den anderen Klassen mochte die Klasse aus der Kathedralschule in Aalborg sowohl die Gruppenarbeit als auch die Diskussionen am meisten, während sie die Unterrichtsstunde und das Thema „Stereotype und Vorurteile“ nicht ganz so interessant fand wie die anderen Klassen. Darüber hinaus hatte die Klasse im Vergleich zu den anderen Klassen am wenigsten Lust, sich die nächste Folge von *Türkisch für Anfänger* anzusehen. Die Klasse aus der Kathedralschule in Hadersleben fand im Vergleich zu den anderen Klassen das Thema „Stereotype und Vorurteile“ am interessantesten, während sie in vier Fällen wiederum am Negativsten gegenüber dem Unterricht gestimmt waren.

Die Daten deuten darauf hin, dass das situationale Interesse der Schüler geweckt wurde. Dies ist daran zu erkennen, dass alle Klassen den Unterricht im Großen und Ganzen spannend fanden und nicht fanden, dass die Zeit sich endlos dehnte. Das, was den Schülern am Unterricht am meisten gefiel, waren das Thema „Stereotype und Vorurteile“, die Folge von *Türkisch für Anfänger* und die Gruppenarbeit. Die Schüler mochten es auch, dass sie sich auf etwas Bestimmtes fokussieren mussten, während sie sich die Folge anschauten. Sie fanden jedoch die Diskussionen nicht ganz so gut.

Über die Gründe, warum sich die Schüler allerdings nicht die nächste Folge von *Türkisch für Anfänger* ansehen wollen, können hier nur Vermutungen angestellt werden. Vielleicht sind sich die Schüler nicht vollkommen im Klaren darüber, ob die Folge ihr situationales Interesse geweckt hat oder nicht und wissen demnach nicht, ob sie sich die nächste Folge ansehen wollen oder nicht. Laut K. Ann Renninger und Jessica E. Bachrach sind die Schüler sich nämlich nicht immer selbst darüber bewusst, ob ihr situationales Interesse geweckt wurde oder nicht (Renninger and Bachrach 2015, 59).

Wenn man sich die Antworten im ersten Fragebogen ansieht, stellt man fest, dass die Schüler generell deutsche Populärkultur nicht so gerne mögen, sich aber gerne mit ihr im Deutschunterricht beschäftigen. Dies könnte eine weitere Erklärung für die mangelnde Lust der Schüler sein, sich trotz des situationalen Interesses die nächste Folge anzuschauen. Die Schüler mögen es, sich mit deutscher Populärkultur im Unterricht zu beschäftigen, aber dies ist leider nicht damit gleichzusetzen, dass sie genauso gerne damit in ihrer Freizeit Zeit verbringen.

#### Schüler ohne individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Serien

Es gibt einige Schüler, die kein individuelles Interesse für Deutsch haben und zudem sagen, dass sie sich nie eine deutsche Serie in ihrer Freizeit ansehen wollen, was darauf hindeuten kann, dass diese Schüler kein individuelles Interesse für deutsche Serien haben.

In diesem Fall ist es spannend, darauf zu schauen, wie diese Schüler die Folge von *Türkisch für Anfänger* finden und ob sie Lust haben, sich die nächste Folge anzusehen, weil es sich hier am einfachsten herauskristallisieren lässt, inwieweit ihr situationales Interesse geweckt wurde oder nicht. Kristine und Sanne aus dem Aalborghus Gymnasium haben kein individuelles Interesse für Deutsch und sagen, dass sie sich nie deutsche Serien in ihrer Freizeit ansehen würden. Kristine sagt allerdings, dass sie die Folge mochte und, dass sie sich die nächste Folge ansehen will. Sanne mochte die Folge ebenfalls und ist teilweise mit der Aussage einig, dass sie sich die nächste Folge ansehen will.

Michael, Merle und Gry aus der Staatsschule in Sonderburg haben kein individuelles Interesse für Deutsch und sagen außerdem, dass sie sich nie deutsche Serien in ihrer Freizeit anschauen würden.

- Michael ist sich ganz einig darüber, dass er die Folge gemocht hat und, dass er sich die nächste Folge anschauen will.
- Merle ist nicht ganz so positiv der Serie gegenüber gestimmt wie Michael, sie stimmt aber trotzdem teilweise damit überein, dass sie die Folge mochte und auch, dass sie sich die nächste Folge ansehen will.
- Gry ist wiederum einig darüber, dass sie die Folge mochte und teilweise einig, dass sie sich die nächste Folge der Serie anschauen will.

Es kann also festgestellt werden, dass das situationale Interesse dieser Schüler geweckt wurde, was daran zu erkennen ist, dass sie vor der Unterrichtsstunde weder ein individuelles Interesse für Deutsch noch für deutsche Serien hatten, aber nach dem Unterricht antworteten, dass sie die Folge von *Türkisch für Anfänger* mochten und sich die nächste Folge ansehen wollen.

#### Schüler ohne individuelles Interesse für deutsche Serien

Es gibt darüber hinaus weitere Schüler, die behaupten, sie würden sich nie deutsche Serien in ihrer Freizeit ansehen, die aber trotzdem die Folge von *Türkisch für Anfänger* mochten und sich außerdem auch die nächste Folge der Serie anschauen wollen. In diesem Fall kann man auch von einem situationalen Interesse sprechen. Das situationale Interesse wurde bei folgenden Schülern geweckt, die entweder ganz einig, einig oder teilweise einig sind mit den Aussagen „*Ich habe die Folge der Serie „Türkisch für Anfänger“ gemocht*“ sowie „*Ich habe Lust, mir die nächste Folge der Serie anzusehen*“: Lise und Katrine aus dem Aalborghus Gymnasium, Josefine aus der Kathedralschule in Aalborg, Nikoline, Kasper und Axel aus der Kathedralschule in Hadersleben sowie Erika und Rikke aus der Staatsschule in Sonderburg. Es kann also daraus geschlossen werden, dass das situationale Interesse dieser Schüler geweckt wurde, welches daran zu sehen ist, dass sie vor der Unterrichtsstunde sagten, sie würden sich nie deutsche Serien ansehen, aber nach dem Unterricht antworteten, dass sie die Folge von *Türkisch für Anfänger* mochten und sich die nächste Folge ansehen wollen.

#### Die Kommentare der Schüler zur Unterrichtsstunde

Die Schüler hatten die Möglichkeit, einen Kommentar zur Unterrichtsstunde zu schreiben. Generell gesehen taten dies aber insgesamt nicht viele der Schüler. Nur ein Schüler aus dem Aalborghus Gymnasium gab einen Kommentar oder genauer gesagt ein konstruktives Feedback zum Unterricht ab. Dahingegen schrieben vier Schüler aus der Kathedralschule in Aalborg Kommentare zum Unterricht. Diese haben sowohl konstruktives als auch positives Feedback beinhaltet. Die folgenden Kommentare der Schüler habe ich ins Deutsche übersetzt. Lines Kommentar sticht besonders heraus, sie sagte Folgendes:

„Gut gemacht, sehr unterhaltsam und man hatte eine gute Möglichkeit, Deutsch zu sprechen.“

Nur ein Schüler aus der Kathedralschule in Hadersleben schrieb einen Kommentar zur Unterrichtsstunde. Mona sagte wie folgt:

„Ich finde, dass es eine spannende Unterrichtsstunde war.“

Die Klasse aus der Staatsschule in Sonderburg schrieb die meisten Kommentare zum Unterricht, nämlich im Ganzen sieben. Ich werde im Folgenden die interessantesten Kommentare wiedergeben, nämlich die Kommentare, wo am deutlichsten zu erkennen ist, dass das situationale Interesse der Schüler geweckt wurde.

Gudrun sagte z.B. Folgendes:

„Ich finde, dass es gut geklappt hat. Es ist einfach, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, welches es einfacher macht, Deutsch zu sprechen.“

Marie-Louise schrieb folgenden Kommentar:

„Ich finde, dass es spannend war, dass wir mit etwas arbeiten mussten, das interessant für junge Menschen ist, wie z.B. eine Serie. Ich finde auch, dass es gut war, dass wir die Fragen zur Folge bekommen haben, bevor wir die Serie gesehen haben, damit man sich hierauf fokussieren konnte.“

Charlotte sagte außerdem:

„Es war spannender als sonst und ich mochte es, dass du fast nicht Dänisch gesprochen hast, aber auch nicht zu schnell Deutsch gesprochen hast, wie die Deutschen es ja normalerweise tun. Man konnte dem Unterricht folgen und sich außerdem darin üben, zuzuhören.“

Luna schrieb folgenden Kommentar zur Unterrichtsstunde:

„Du hast unsere Aufmerksamkeit sehr gut erregt.“

Auch diese Einzelaussagen weisen darauf hin, dass das situationale Interesse der Schüler geweckt wurde und verweisen auch darauf wie dies geschah. Beispiele hierfür sind Wörter wie *spannend*, *unterhaltsam* und *interessant*.

Laut Suzanne Hidi und K. Ann Renninger bedeutet das situationale Interesse auch fokussierte Aufmerksamkeit (Hidi and Renninger 2006, 113), was durch den letzten Kommentar, der beschreibt, dass die Aufmerksamkeit der Schüler in der Unterrichtseinheit sehr gut erregt worden sei, bestätigt wird.

Wenn man sowohl die Menge als auch den Inhalt der Kommentare der Schüler aus der Staatsschule in Sonderburg im Vergleich zu den anderen Klassen in Betracht nimmt, könnte es darauf hindeuten, dass das situationale Interesse der Schüler in dieser Klasse mehr als in den anderen Klassen geweckt wurde.

#### 4.3.2 Auswertung der Beobachtungen – situationales Interesse aus der Sicht der Lehrer

Ich werde im Folgenden auf die Beobachtungen der Lehrer eingehen und sie miteinander vergleichen.

1. Erste Sequenz: Die Stunde wurde eingeleitet und die Schüler danach gefragt, was ihnen in den Sinn kommt, wenn sie die Worte Stereotype und Vorurteile hören.
  - Aalborghus Gymnasium: Die Schüler hörten laut ihrer Lehrerin aufmerksam zu und sie bemerkte außerdem, dass eine Schülerin sich meldete.
  - Kathedralschule Hadersleben: Einige Schüler aus dieser Klasse waren hingegen laut ihrer Lehrerin abgelenkt und hörten nicht zu. Die Lehrerin fügte hinzu, dass es sich in diesem Fall um die schwachen Schüler handelte. Darüber hinaus bemerkte sie, dass kein Schüler sich meldete.
  - Kathedralschule Aalborg: Es meldeten sich zwei Schüler.
  - Staatsschule Sonderburg: Es meldeten sich auch hier zwei Schüler.

In dieser Sequenz unterscheidet sich Hadersleben also ein wenig von den anderen Klassen. Während einige Schüler sich in den anderen Klassen meldeten, waren einige Schüler in Hadersleben abgelenkt und keiner antwortete, was laut ihrer Lehrerin damit zusammenhängen kann, dass es zu schwer war.

2. Zweite Sequenz: Die Schüler sollten deutsche und türkische Stereotypen besprechen.
  - Aalborghus Gymnasium: Die Schüler des Aalborghus Gymnasiums gingen laut ihrer Lehrerin mit Interesse und Engagement an die Aufgabe heran. Sie nannten, in

manchen Fällen lachend, Stereotype und diskutierten sie untereinander. Es gab allerdings Uneinigkeit über manche Stereotype. Sie stellten sich viele Fragen und versuchten durch Google herauszufinden, welche Religionen es in beiden Ländern gibt. Ein Schüler fragte, ob es okay sei, wenn es etwas anstößig wird.

- Kathedralschule Hadersleben: Laut der Lehrerin sagten die Schüler viel, wenn es darum ging, miteinander über deutsche und türkische Stereotype zu reden.
- Kathedralschule Aalborg: Laut dem Lehrer sagten die Gruppen anfangs ein paar Sätze, was in manchen Gruppen in einer Diskussion fortgesetzt wurde, während andere Gruppen nicht so viel sagten oder Dänisch sprachen. Generell sei die Stimmung aber gut gewesen und es wurde gelacht. In manchen Fällen wurde aber ein wenig vom Thema abgeschweift. Die Schüler redeten eine Mischung aus Dänisch und Deutsch.
- Staatschule Sonderburg: Die Lehrerin aus der Staatsschule in Sonderburg sagte, die Gruppen hätten gut miteinander sowohl auf Dänisch als auch auf Deutsch geredet. Die Schüler wurden im Laufe der Sequenz eifriger und lachten sogar ein bisschen. Der Lehrerin zufolge gäbe es manchmal ein wenig Unruhe, aber es wurde über das Thema gesprochen, wenn auch auf Dänisch.

Generell gesehen scheint es also so, dass die Schüler in dieser Sequenz engagiert waren. Jedoch waren nicht alle Schüler gleich engagiert, einige schweiften manchmal vom Thema ab und es wurde auch zum Teil viel auf Dänisch geredet. Dies könnte aber damit zu tun haben, dass das Thema für die Schüler schwierig gewesen ist. Es scheint aber, als hätte es den Schülern insgesamt Spaß gemacht, über das Thema zu diskutieren.

3. Dritte Sequenz: Es wurden gemeinsam die zuvor diskutierten Stereotype gesammelt.
  - Aalborghus Gymnasium: Manche Schüler meldeten sich laut ihrer Lehrerin, einige von ihnen vorsichtig.
  - Kathedralschule Hadersleben: Der Lehrerin zufolge sagten die Schüler nicht all das, was sie untereinander besprachen, wahrscheinlich sei es ihnen zu peinlich gewesen.
  - Kathedralschule Aalborg: Es meldeten sich laut ihrem Lehrer viele Schüler.
  - Staatschule Sonderburg: Dasselbe galt laut der Lehrerin aus der Staatsschule in Sonderburg.

In dieser Sequenz gibt es einen Unterschied darin, wie viele Schüler sich in den verschiedenen Klassen meldeten. Während viele Schüler sich sowohl in Sonderburg als auch der Kathedralschule in Aalborg meldeten, waren die Schüler aus dem Aalborghus Gymnasium und aus Hadersleben vorsichtiger.

4. Vierte Sequenz: die Aufgaben wurden verteilt und den Schülern ihre Fokuspunkte übergeben.
5. Fünfte Sequenz: Die Schüler schauten sich die Folge von Türkisch für Anfänger an.
  - Aalborghus Gymnasium: Laut ihrer Lehrerin schauten sich die Schüler die Folge konzentriert an. Sie lachten z.B. bei Repliken wie „Alle Türken haben Haare auf dem Rücken“. Es schien, als würden sie ihre eigenen Stereotypen wiedererkennen. Außerdem halfen die Schüler einander in Bezug auf Vokabeln, die unverständlich waren. Ein Schüler sagte: „Die Serie ist wirklich lustig!“ Dass in der Serie die Rolle von „Yagmur“ (Türkin) die Rolle von „Lena“ (Deutsche) mit dem Schimpfwort „Nazi“ beschimpfte, löste bei den Schülern Lachen aus. Manche Schüler orientierten sich in der Wortschatzhilfe. Einzelne Schüler wurden aber auch vom Handy und ihrem Computer abgelenkt.
  - Kathedralschule Hadersleben: Die Schüler hatten laut ihrer Lehrerin konzentriert und fokussiert zugeschaut. Sie vermutete aber, dass nicht alle alles verstanden haben.
  - Kathedralschule Aalborg: Alle Schüler dieser Klasse verfolgten laut ihrem Lehrer die Folge, außer Line, die am Computer saß. Es gab verschiedene Szenen, die die Schüler zum Lachen brachten, z.B. die bereits erwähnte Szene, wo „Yagmur“ „Lena“ als Nazi beschimpfte. Er bemerkte außerdem, dass u.a. der Schüler Ole, der bis jetzt kein Aufsehen erregt hatte, bei einer Szene lachte, wo die Rolle der „Doris“ sagte „Ich habe Angst, dass ich Metin nicht glücklich machen kann – auch sexuell“. Die Schüler sahen laut ihrem Lehrer aufmerksam zu und waren konzentriert. Er erwähnte zwei Schüler, die müde aussahen, die aber trotzdem fokussiert waren. Zuletzt schien die Konzentration der Schüler aber ein wenig zu verschwinden. Er fügte hinzu, dass insbesondere die Schüler, die generell mittel oder gut sind, reagierten, wenn es lustige Elemente gab. Außerdem bemerkte er, dass ein Teil der sprachlichen Witze nicht verstanden wurde. Er hat darüber hinaus

beobachtet, dass die Jungs, von denen die meisten mittel bis gut sind, generell am meisten reagierten.

- Staatsschule Sonderburg: Die Schüler aus der Staatsschule in Sonderburg waren laut ihrer Lehrerin aufmerksam und konzentriert. Einige Schüler machten sich Notizen. Manche redeten über die Folge. Sie bemerkte insbesondere, dass der Schüler Mads aufmerksam zusah, da er normalerweise nicht so engagiert im Unterricht sei. Die Schüler lachten ein bisschen über lustige Repliken, z.B. als „Doris“ versuchte, den Kuchen mit einem elektronischen Messer zu schneiden. Gegen Ende der Folge wurden einige Schüler ein wenig unkonzentriert, welches ihrer Meinung nach aber damit zu tun haben könnte, dass die Schüler zu dem Zeitpunkt normalerweise Pause hatten.

In allen vier Klassen schienen die Schüler also generell konzentriert und aufmerksam zu sein, während sie sich die Folge ansahen. Es wurde an manchen Stellen gelacht. Es gab aber auch ein paar Schüler in den verschiedenen Klassen, die sich in kürzeren oder längeren Perioden von ihrem Handy oder ihrem Computer ablenken ließen. Es gab in zwei Fällen ein wenig Unruhe, als die Folge fast zu Ende war, wahrscheinlich wegen des Drangs nach Pause. In drei von vier Fällen wurde erwähnt, dass die Schüler inhaltlich wahrscheinlich nicht alles verstanden haben.

6. Sechste Sequenz: Die Schüler mussten Fragen zur Folge beantworten.

- Aalborghus Gymnasium: Laut ihrer Lehrerin schien es so, als wäre es den Schülern leicht gefallen, mit den Aufgaben anzufangen. Sie sagte außerdem, dass, obwohl die Schüler manchmal über anderes redeten, sie aber trotzdem darauf fokussiert waren die Aufgaben zu lösen. Sie erwähnte eine Gruppe, in welcher die Gruppenmitglieder zu einem weiteren Stereotyp über Deutsche kamen. In einigen der Gruppen hatten die Schüler es laut ihrer Lehrerin so eilig damit, die Fragen zu beantworten, dass keine großen emotionalen Ausdrücke zu sehen waren. Sie sagte auch, dass die Schüler einander mit abklärenden Fragen zum Handlungsverlauf in den Gruppen halfen. Es gab aber auch einige Schüler, die durch eine Zurückgabe von einer Prüfung in einem anderen Fach gestört wurden. Sie wendeten sich aber jedoch relativ schnell wieder ihrer Arbeit mit den Fragen zu.
- Kathedralschule Hadersleben: Die Schüler aus der Kathedralschule in Hadersleben waren generell konzentriert, aber einige redeten manchmal über etwas anderes, wie zum Beispiel Hausarbeiten.

- Kathedralschule Aalborg: Der Lehrer aus der Kathedralschule in Aalborg hatte sich hier keine Beobachtungen notiert.
- Staatsschule Sonderburg: In der Staatsschule in Sonderburg redeten die Gruppen ihrer Lehrerin zufolge zusammen auf Dänisch. Manche arbeiteten jedoch auch individuell. Eine Gruppe redete manchmal über etwas anderes, sie kehrte aber wieder zum Thema zurück.

Es scheint also so, dass, obwohl die Schüler mit den Aufgaben arbeiteten, sie sich in allen Klassen in manchen Fällen von verschiedenen Dingen ablenken ließen, wie z.B. Hausarbeiten.

#### 7. Siebte Sequenz: Die Fragen wurden im Plenum besprochen.

- Aalborghus Gymnasium: Aus der Klasse des Aalborghus Gymnasium meldeten sich laut ihrer Lehrerin einzelne Schüler, wenn auch zuerst zögernd.
- Kathedralschule Hadersleben: Die Lehrerin bemerkte, dass, nachdem ich Axel davon überzeugte, dass er gerne auf Dänisch antworten durfte, mehrere Schüler etwas sagten.
- Kathedralschule Aalborg: Der Lehrer stellte fest, dass es die Schüler waren, die sich meldeten, die sich auch normalerweise im Unterricht beteiligen, nämlich Line, Peter, Maria, Anemone und Josefine. Er stellte außerdem fest, dass es nicht die Schüler waren, die sich gemeldet haben, die am meisten reagierten, während sie die Folge sahen.
- Staatschule Sonderburg: Die Lehrerin aus der Staatsschule in Sonderburg sagte, es gab ein wenig Unruhe in der Klasse. Darüber hinaus bemerkte sie, dass sich manche Schüler zurückhielten. Sie stellte außerdem fest, dass manche Schüler auf Dänisch und andere auf Deutsch antworteten. Sie betonte auch, dass Luna zuerst auf Dänisch und dann auf Deutsch antwortete, was ungewöhnlich zu sein scheint.

In der letzten Sequenz verhielten sich die Schüler eher zögernd. Die Diskussion wurde sowohl auf Deutsch als auch auf Dänisch geführt. In Hadersleben schien es geholfen zu haben, dass die Schüler auch auf Dänisch antworten durften. In der Kathedralschule in Aalborg schien es ungewöhnlich zu sein, dass nicht die Schüler, sich in der Diskussion zu Wort meldeten, die am meisten reagierten, während sie sich die Folge anschauten. In der Staatsschule in Sonderburg schien es ungewöhnlich zu sein, dass Luna sich überhaupt meldete und dann sogar etwas auf Deutsch sagte. Die Lehrerin

machte in diesem Fall zwei Ausrufezeichen und teilte auch nach der Unterrichtsstunde mit, dass es ungewöhnlich sei, dass Laura sich überhaupt meldete, weil sie normalerweise nicht an ihren Unterrichtsstunden aktiv teilnimmt.

#### 4.3.3 Vergleich der Fragebogenresultate und der Beobachtungen der Lehrer

Es kann insgesamt festgehalten werden, dass die Fragebogenresultate mit den Beobachtungen der Lehrer übereinstimmen. Dies ist u.a. daran zu erkennen, dass die Schüler im Durchschnitt antworteten, dass ihnen die Folge von *Türkisch für Anfänger* gefiel und sie den Lehrern zufolge überwiegend konzentriert und aufmerksam waren, als sie sich die Folge anschauten.

Eine weitere Überschneidung gibt es in Bezug auf die Diskussionen. Diese schneiden nämlich bei den Schülern durchschnittlich nicht so gut ab. Dies stimmt besonders gut mit den Beobachtungen der Lehrer in der letzten Sequenz überein. Die Schüler waren hier eher zögernd, sich an Diskussionen zu beteiligen, als es in den anderen Sequenzen der Fall war. Dass die Schüler im Durchschnitt das Thema „Stereotype und Vorurteile“ interessant finden, spiegelt sich ebenfalls in den Beobachtungen der Lehrer wider, insbesondere in Bezug auf die zweite Sequenz. Laut den Lehrern scheint es nämlich generell gesehen so, dass die Schüler hier engagiert waren und dass es ihnen Spaß machte, über deutsche und türkische Stereotype zu sprechen.

Man muss allerdings auch betonen, dass die Beobachtungen nicht nur dasselbe wie die Fragebogendaten über die Schüler aussagen, sondern wichtige und ergänzende Informationen zu den Fragebogendaten liefern. Obwohl die Schüler überwiegend engagiert im Unterricht waren und dies ein Indikator des situationalen Interesses ist, gab es in fast allen Klassen und Sequenzen Schüler, die sich von etwas ablenken ließen. Diese Beobachtung der Lehrer könnte das erweckte situationale Interesse der Schüler ein wenig relativieren.

Im Großen und Ganzen kann dennoch behauptet werden, dass, wenn man die Fragebogendaten und die Beobachtungen der Lehrer miteinander vergleicht, es darauf hindeutet, dass das situationale Interesse der Schüler geweckt worden ist. Es scheint darüber hinaus so, als würde das situationale Interesse am meisten bei den Schülern aus der Staatsschule in Sonderburg geweckt worden sein, was daran zu sehen ist, dass diese Klasse erstens durchschnittlich im Vergleich zu den anderen Klassen die Unterrichtsstunde am spannendsten fand, zweitens die meisten Kommentare schrieb und drittens daran, dass ihre Lehrerin zwei Personen hervorhebt, die engagierter als sonst waren.

## 5 Diskussion

Im Folgenden werde ich die Resultate, die in der Auswertung herauskamen, auf der Grundlage von Begriffen des Theorieabschnittes diskutieren. Ich werde näher auf die möglichen Gründe und Konsequenzen der Resultate eingehen, auf mögliche Beschränkungen in meiner Untersuchung aufmerksam machen und zuletzt Vorschläge für daran anschließende Forschung geben. Die Theoriediskussion ist nach den drei Hypothesen, die ich in der Einleitung formulierte, gegliedert.

### 5.1 Theoriediskussion

#### 5.1.1 Erste Hypothese

*Ich vermute, dass die dänischen Schüler wenig individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur haben, weil sie in Dänemark nicht so zugänglich ist und sie nur einen kleinen Teil der dänischen Medienlandschaft ausmacht.*

Meine Hypothese, dass die dänischen Schüler kein individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur haben, wurde durch meine Untersuchung weitgehend bestätigt. Es gab nämlich nur drei Schüler von 77, die ein individuelles Interesse für Deutsch haben und acht Schüler von 77, die ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur haben.

Im Folgenden werde ich näher auf das individuelle Interesse von zwei Schülern eingehen und ein paar Aspekte hierzu diskutieren, da die Resultate, die in der Auswertung herauskamen, vielleicht auch mit anderen Faktoren erklärt werden können.

Ich will zuerst auf einen Schüler eingehen, der, wie bereits in meiner Auswertung erwähnt wurde, sich in der Grauzone in Bezug auf das individuelle Interesse für Deutsch befindet, nämlich André. Wie gesagt, konnte man nach den Kriterien von Hidi und Renninger, nämlich positive Gefühle, gesteigerte Wertschätzung und das freiwillige Aufsuchen von Dingen, die mit dem individuellen Interesse zu tun haben (Hidi and Renninger 2006, 115) (Renninger and Hidi 2016, 60), weder André noch Carina ganz ein individuelles Interesse für Deutsch zuschreiben.

Diesem Aspekt will ich mich nun näher zuwenden. Es könnte nämlich sein, dass André, der sowohl positive Gefühle und gesteigerte Wertschätzung in Bezug auf Deutsch hat und Austauschschüler in Deutschland war, nicht angab, sich freiwillig und außerhalb des Unterrichts mit Deutsch zu beschäftigen und daher kein gut entwickeltes individuelles Interesse hat, sondern vielleicht ein aufkeimendes individuelles Interesse. Das aufkeimende

individuelle Interesse ist die vierte Phase im Vier-Phasen-Modell von Hidi und Renninger. Obwohl Hidi und Renninger behaupten, dass eine Person mit einem aufkeimenden individuellen Interesse für etwas anfängt, von selbst Dinge aufzusuchen, die damit etwas zu tun haben (Hidi and Renninger 2006, 119), und dies nicht unmittelbar in Andrés Antworten widerspiegelt wird, könnte es dennoch sein, dass dies sich auf längere Sicht ändern wird. Es muss hinzugefügt werden, dass André angab, sich ein paar Mal im Jahr deutsche Musik anzuhören und deutsche Filme anzusehen. Obwohl ich bis jetzt das Fach Deutsch und deutsche Populärkultur als separate Bereiche behandelte, ist es in diesem Zweifelsfall aber interessant darauf zu schauen, ob André sich mit deutscher Populärkultur in seiner Freizeit beschäftigt. Der Fakt, dass André sich also ein paar Mal im Jahr sowohl deutsche Musik anhört und sich deutsche Filme ansieht, könnte so ausgelegt werden, dass André angefangen hat, Dinge aufzusuchen, die mit Deutsch zu tun haben, was wiederum auf ein aufkeimendes individuelles Interesse hindeutet.

Im Folgenden werde ich kurz auf einen Schüler eingehen, der, wie in meiner Auswertung hervorging, ein individuelles Interesse für Deutsch hat, nämlich Peter. Es könnte nämlich diskutiert werden, ob man bei Peter eindeutig von einem individuellen Interesse sprechen kann, oder ob vielleicht von äußerer Motivation die Rede ist.

Der Begriff äußere Motivation ist ein Teil der Selbstbestimmungstheorie, die von Edward L. Deci und Richard M. Ryan in den USA entwickelt wurde. Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet laut Edward Deci zwischen zwei motivationalen Dynamiken, die den menschlichen Handlungen zugrunde liegen. Auf der einen Seite gibt es die innere Motivation, wo Menschen von sich selbst aus handeln und auf der anderen Seite gibt es die äußere Motivation, wo Menschen sich gezwungen fühlen zu handeln. Wenn man innerlich motiviert ist, besteht die Belohnung in der Aktivität selbst und das Vergnügen, das man hierdurch verspürt. Wenn man dagegen äußerlich motiviert ist, tut man etwas, weil man sich z.B. dadurch gute Noten erhofft (Deci 1992, 44).

Wenn man dies im Hinterkopf behält und sich dann die Informationen bezüglich Peter aus der Klasse der Kathedralschule in Aalborg nochmal ansieht, könnte es sein, dass Peter vielleicht doch kein individuelles Interesse für Deutsch hat, sondern eher äußerlich motiviert ist. Wie aus der Auswertung hervorging, konnte man bei Peter von einem individuellen Interesse reden, weil er sowohl positive Gefühle und gesteigerte Wertschätzung für Deutsch hat und weil er sich mit Deutsch außerhalb des Unterrichts beschäftigte. Wenn man sich aber genauer anschaut, womit sich Peter beschäftigte bzw. beschäftigt, nämlich deutsche Bücher lesen, sein

Deutsch üben und Nachhilfe bekommen, könnten diese Aktivitäten auch auf äußere Motivation hindeuten. Dies könnte der Fall sein, weil die erwähnten Aktivitäten nicht notwendigerweise aus Lust entspringen, sondern vielleicht daraus, dass Peter sich gute Noten im Fach Deutsch erhofft. Dies würde auf äußere Motivation hindeuten, weshalb man dann nicht von einem individuellen Interesse ausgehen kann. Um dies genauer herauszufinden, würde es allerdings eine gute Idee gewesen sein, Peter zu interviewen, um ihn mehrere vertiefende Fragen hierzu stellen zu können.

### 5.1.2 Zweite Hypothese

*Ich vermute aber auch, dass mehr Schüler in Südjütland verglichen mit Nordjütland ein individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur haben, sowohl wegen der Nähe zu Deutschland als auch wegen der größeren Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur.*

Meine zweite Hypothese, nämlich dass mehr Schüler in Südjütland als in Nordjütland ein individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur haben, weil sie näher an Deutschland leben und die Populärkultur zugänglicher ist, wurde durch meine Untersuchung teilweise entkräftet. Es stellte sich nämlich erstens heraus, dass es keinen Unterschied bezüglich des Interesses für Deutsch zwischen den Schülern in Nord- und Südjütland gab, es aber einen kleinen Unterschied bezüglich des individuellen Interesses für deutsche Populärkultur gab. Es konnte nämlich festgestellt werden, dass während nur zwei Schüler in Nordjütland ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur haben, es hingegen sechs Schüler in Südjütland haben. Es gibt also ein wenig mehr Schüler in Südjütland als in Nordjütland, die ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur haben. Es muss aber in dieser Verbindung hinzugefügt werden, dass alle sechs Schüler in Südjütland ein individuelles Interesse für deutsche Musik haben. Der Grund, weshalb ich dies pointiere, ist der, dass deutsche Musik im Vergleich zu deutschen Filmen und Serien am zugänglichsten ist, man kann z.B. deutsche Musik auf Youtube hören.

Obwohl also auf einer individuellen Ebene von ein wenig mehr Interesse in Süd- als in Nordjütland die Rede ist, kann generell konstatiert werden, dass die Schüler in Südjütland deutsche Populärkultur erstens nicht mehr mögen als die Schüler in Nordjütland, und zweitens sich auch nicht mehr damit in ihrer Freizeit beschäftigen. Es ist sogar vom Gegenteil die Rede, da mehr Schüler in Nordjütland als in Südjütland sich sowohl Filme als auch Serien in ihrer Freizeit ansahen.

Meine Hypothese war u.a., dass mehr Schüler in Südjütland ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur haben, weil sie in Südjütland zugänglicher ist. Hiermit meinte ich erstens, dass die Schüler die Möglichkeit haben z.B. nach Flensburg zu fahren, um sich dort in einem Geschäft CDs oder DVDs kaufen zu können, zweitens, dass es in den Bibliotheken in Südjütland kleine Abteilungen mit deutschen Büchern und deutscher Populärkultur gibt, und drittens, dass die Schüler besseren Zugang zu deutschen Radiokanälen haben.

Im Folgenden werde ich einen Blick auf die Daten bezüglich der Zugänglichkeit werfen, um herauszufinden, ob dieser Unterschied der Zugänglichkeit zwischen Nord- und Südjütland sich darin widerspiegelt.

In Bezug auf den Zugang zur deutschen Musik wurde in der Auswertung festgestellt, dass zwei von drei Schülern deutsche Musik online hören und dass es keinen beträchtlichen Unterschied darin gab, wie die Schüler in Nord- und Südjütland sich Zugang zu deutscher Musik verschaffen.

Es konnte auch festgestellt werden, dass keine Schüler in Südjütland deutsche Musik in einem deutschen Geschäft gekauft haben oder in einer Bibliothek ausgeliehen haben. Dagegen haben sich sieben Schüler in Südjütland deutsche Musik auf einem deutschen Radiokanal angehört. Dies haben aber auch fünf Schüler in Nordjütland getan, weshalb man in Bezug auf deutsche Musik konstatieren kann, dass die größere Zugänglichkeit sich nicht in den Daten widerspiegelt.

In der Auswertung wurde in Bezug auf den Zugang zu deutschen Filmen konstatiert, dass die Schüler in Südjütland deutsche Filme mehr offline als online schauen, während das Umgekehrte in Nordjütland der Fall war. Es wurde auch festgestellt, dass die Schüler in Südjütland sich deutsche Filme mehr auf deutschen Fernsehkanälen anschauen als die Schüler in Nordjütland. Darüber hinaus kauften keine Schüler in Südjütland deutsche Filme in einem deutschen Geschäft oder liehen sie in einer Bibliothek aus. Dagegen haben zwei Schüler in Nordjütland sich durch eine Bibliothek Zugang zu deutschen Filmen verschafft. Es kann also auch in Bezug auf deutsche Filme festgestellt werden, dass die größere Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Südjütland keine Rolle zu spielen scheint.

Bezüglich des Zugangs zu deutschen Serien wurde in der Auswertung konstatiert, dass die befragten Schüler in Südjütland eher deutsche Serien offline schauen, z.B. auf einem

deutschen Fernsehkanal, während die befragten Schüler in Nordjütland sich eher deutsche Serien online ansehen.

Es wurde auch festgestellt, dass kein Schüler in Südjütland deutsche Serien in einem deutschen Geschäft kaufte, während allerdings ein Schüler in Südjütland deutsche Serien in einer Bibliothek auslieh. Man kann also im Fall der deutschen Serien behaupten, dass die größere Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Südjütland eine kleine Rolle spielte, aber da hier nur von einem Schüler die Rede ist, es unwesentlich zu sein scheint.

Durch meine Untersuchung kann also festgestellt werden, dass die größere Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Südjütland keine Rolle bei den Schülern zu spielen scheint. Es muss natürlich betont werden, dass von einem kleinen Datensatz die Rede ist, weshalb es natürlich eine gute Idee wäre, mehr Schüler in Südjütland zu befragen, um ein noch valideres Resultat zu erhalten.

Die Schüler in Südjütland schauen eher deutsche Filme und Serien offline als online, insbesondere auf deutschen Fernsehkanälen. Obwohl dies der Fall ist, könnte das Resultat meiner Untersuchung, nämlich dass die Schüler in Südjütland keine DVDs und CDs in deutschen Geschäften kaufen oder sich auch im Großen und Ganzen keine deutsche Populärkultur in der Bibliothek ausleihen, trotzdem etwas mit der Digitalisierung zu tun haben. Die Digitalisierung, die u.a. in Form von den beliebten Streamingdiensten wie Spotify und Netflix zum Ausdruck kommt, hat besonders die Jugendlichen beeinflusst. Kaum einer würde sich noch eine CD oder eine DVD kaufen oder sich geschweige denn etwas in der Bibliothek ausleihen. Man könnte behaupten, dass die vorherrschende Digitalisierung der Gesellschaft die Unterschiede in der Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur zwischen Nord- und Südjütland ausgeglichen zu haben scheint.

Wenn man die Antworten der Schüler in Bezug auf die Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Dänemark in Betracht nimmt, konnte in der Auswertung festgestellt werden, dass die Schüler im Großen und Ganzen nicht wollen, dass es mehr deutsche Populärkultur in der dänischen Medienlandschaft geben soll. Es konnte konstatiert werden, dass die Schüler in Nordjütland sogar ein bisschen positiver der größeren Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Dänemark gegenüber stehen als die Schüler in Südjütland. Die Antworten der Schüler deuteten allerdings darauf hin, obgleich hier von einem marginalen Unterschied die Rede ist, dass sie eher wollen, dass es mehr deutsche Serien und Filme auf Streamingdiensten geben sollte, als dass diese im dänischen Fernsehen ausgestrahlt werden. Obwohl man hier natürlich nur von Vermutungen reden kann, könnte dies auf der einen Seite

damit zu tun haben, dass die Schüler sich größtenteils Filme und Serien auf Streamingdiensten ansehen. Auf der anderen Seite könnte es aber auch damit zusammenhängen, dass die Schüler lieber die Wahl haben wollen, anstatt sozusagen dazu gezwungen zu werden, sich mehr deutsche Filme und Serien anzusehen.

In der Auswertung wurde außerdem festgestellt, dass die Schüler, die sich nicht vorher mit deutscher Populärkultur in ihrer Freizeit beschäftigten, zur Frage, welche Umstände sie hierzu veranlassen würde, öfter Kenntnis antworteten als Zugänglichkeit. Das bedeutet also, dass es den Schülern zufolge nicht mit der eher spärlichen Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Dänemark zu tun hat, dass sie sich nicht mit ihr beschäftigen. Dahingegen würden die Schüler sich also mit deutscher Populärkultur in ihrer Freizeit beschäftigen, wenn sie eine größere Kenntnis darüber hätten. Obschon hier natürlich nur von einer hypothetischen Situation die Rede ist, und man natürlich nicht ganz darauf vertrauen kann, dass die Schüler sich wirklich mehr mit deutscher Populärkultur in ihrer Freizeit beschäftigen würden, wenn sie mehr darüber wissen würden, wäre es trotzdem gut, dies weiter zu verfolgen. Es wäre zum Beispiel eine gute Idee, wenn die Lehrer in der Volksschule und im Gymnasium den Schülern deutsche Populärkultur empfehlen würden.

### 5.1.3 Dritte Hypothese

*Ich vermute, dass, wenn man deutsche Populärkultur im Unterricht anwendet, das situationale Interesse der Schüler geweckt wird, weil die Schüler somit in Kontakt mit etwas kommen, was nah bei ihrer eigenen Welt liegt.*

Meine Hypothese, nämlich, dass das situationale Interesse der Schüler durch die Anwendung von deutscher Populärkultur im Unterricht geweckt wurde, wurde bestätigt. Im Folgenden werde ich näher auf die Weckung des situationalen Interesses in meinem Unterricht eingehen. Genauer gesagt werde ich näher auf das themenbezogene und das textbasierte Interesse eingehen, auf die Unterschiede in den Klassen und darauf, was man tun könnte, um das situationale Interesse aufrechtzuerhalten.

Wie bereits in der Auswertung erwähnt wurde, fanden die Schüler das Thema „Stereotype und Vorurteile“ interessant. Hier könnte man also vom themenbezogenen Interesse sprechen. Man könnte sogar behaupten, dass die Schüler das Thema am spannendsten fanden, das heißt vielleicht sogar noch interessanter als die Folge von *Türkisch für Anfänger*. Mit anderen Worten könnte man behaupten, dass das themenbezogene Interesse ausgeprägter war als das

textbasierte situationale Interesse. Um dies genauer herausfinden zu können, könnte man dem Beispiel von Su Swarat in seiner Untersuchung zum themenbezogenen Interesse folgen, wo die Schüler verschiedene Themen präsentiert bekamen und sie dann das Interessanteste von ihnen wählen sollten. Dies wäre gut, um den Interessantheitsgrad der verschiedenen Themen zu vergleichen und einzuschätzen. Darüber hinaus müsste man mehr Fragen zum Thema stellen, um genauer herauszufinden, ob von einem themenbezogenen Interesse die Rede sein kann. Wie im Theoriekapitel bereits erwähnt wurde, ist beim themenbezogenen Interesse sowohl von situativen als auch von individuellen Faktoren die Rede. Meine Resultate geben allerdings eher den situativen Aspekt wieder, weil erstens die Schüler nur zum Thema in der spezifischen Situation befragt wurden und ich sie zweitens nicht näher zum Thema befragte, weshalb ich nicht weiß, ob die Schüler ein individuelles Interesse für das Thema „Stereotype und Vorurteile“ haben oder nicht.

Obwohl man hier nur von einer Vermutung sprechen kann, könnten die Schüler das Thema „Stereotype und Vorurteile“ interessant finden, weil es sowohl ein Thema ist, das ihnen bekannt ist und weil es ihnen wichtig sein könnte. Diese Merkmale, nämlich Bekanntheit und Wichtigkeit, waren einige der Merkmale, die laut Swarat ein Thema interessant machen (Swarat 2008, 19).

Eine andere Möglichkeit, um besser herausfinden zu können, ob das themenbezogene Interesse ausgeprägter als das textbasierte situationale Interesse war, könnte sein, dass die Untersuchung bei einer Kontrollgruppe wiederholt werden würde, die mit demselben Thema unterrichtet wird, allerdings ohne die Serie als Unterrichtsmaterial zu benutzen. Auf diese Weise könnte man mögliche Unterschiede besser untersuchen.

Im Großen und Ganzen mochten die Schüler die Folge von *Türkisch für Anfänger* und sie waren laut ihren Lehrern fokussiert, als sie sich die Folge anschauten. Man kann also von einem textbasierten situationalen Interesse sprechen, weil auch ein Film und eine Serie entsprechend eines erweiterten Textbegriffes noch in diesen Bereich fallen.

Wie bereits erwähnt wurde, mussten die Schüler sich auf bestimmte Personen fokussieren, während sie die Folge sahen. Laut Schraw und Dennison kann dies auch das textbasierte situationale Interesse hervorrufen, nämlich dass Leser, oder in diesem Fall Zuschauer, spezifische Perspektiven vor dem Lesen (oder Sehen) zugeteilt bekommen (Hidi and Harackiewicz 2000, 154). Dies kann also auch ein weiterer Faktor zur Weckung des textbasierten situationalen Interesses gewesen sein. Es muss auch hinzugefügt werden, dass

die Schüler es generell mochten, sich auf etwas Bestimmtes zu fokussieren, während sie sich die Folge ansahen.

In meiner Untersuchung bezog ich nicht mit ein, was die Schüler an der Folge von *Türkisch für Anfänger* spannend bzw. gut fanden, d.h. es geht also nicht hervor, welche Merkmale das textbasierte situationale Interesse hervorriefen. Das bedeutet also, dass man hier nur Vermutungen anstellen kann. Meiner Meinung nach könnten u.a. von folgenden vier Merkmalen, die laut Anderson et al. das textbasierte situationale Interesse hervorrufen können, die Rede sein, nämlich Neuigkeit, Lebensthemen, Aktivitätsniveau und Identifikation mit den Figuren (Hidi 1990, 557). Die Neuigkeit besteht darin, dass die meisten Schüler vorher keine deutsche Serie sahen und meines Erachtens für alle Schüler die Serie *Türkisch für Anfänger* unbekannt, d.h. neu war. In der Folge (und Serie) kommen viele Lebensthemen vor, wie zum Beispiel Liebe und Familie. Außerdem ist das Aktivitäts- und Intensitätsniveau in der Folge hoch, es gibt schnelle Szenenwechsel und schnelle und lustige Repliken zwischen den Charakteren. Darüber hinaus könnte man behaupten, dass die Schüler sich vielleicht mit den Jugendlichen in der Serie identifizieren können.

Ich werde im Folgenden auf einige der Unterschiede in den vier Klassen in Bezug auf meinen Unterricht eingehen und werde einen Versuch anstellen, diese Unterschiede mit meinem Hintergrundwissen über die Klassen zusammenzustellen.

Die Klasse vom Aalborghus Gymnasium mochte, wie in der Auswertung bereits erwähnt wurde, die Folge von *Türkisch für Anfänger* im Vergleich zu den anderen Klassen am meisten und wollte sich auch im Vergleich zu den anderen Klassen am ehesten die nächste Folge hiervon ansehen. Es ist natürlich schwer zu wissen, weshalb dies der Fall war, weswegen man diesbezüglich nur Vermutungen anstellen kann. Ihre Lehrerin erzählte mir beim ersten Treffen, dass die Schüler, die im Gymnasium Deutsch wählten, in der 11. Klasse (1.g) in Klassen nach Niveau eingeteilt wurden. Die Lehrerin teilte mir außerdem mit, dass die Klasse, die ich unterrichtete, die Klasse mit dem höchsten Niveau im Deutschen im Vergleich zu den anderen Klassen war, d.h. also die beste Deutschklasse in dem Jahrgang. Dies hängt gut damit zusammen, dass die Klasse, wie in meiner Auswertung zum individuellen Interesse für Deutsch hervorging, auch generell ein gewisses Interesse für Deutsch hegt. Vielleicht könnte das hohe fachliche Niveau dazu beigetragen haben, dass die Klasse generell die Folge von *Türkisch für Anfänger* sprachlich gut verstand. Ihre Lehrerin erzählte mir auch, dass die Schüler generell engagiert im Deutschunterricht sind, weshalb sie vielleicht eher dazu geneigt

sind, gegenüber Neuem im Deutschunterricht offen zu sein und sich auch deshalb am ehesten die nächste Folge von *Türkisch für Anfänger* anschauen wollen.

In Bezug auf die Klasse aus der Kathedralschule in Aalborg schien besonders eine Information, die ich vom Lehrer vor meinem Unterricht bekam, wichtig zu sein. Ich erfuhr nämlich, dass die Klasse sich kurz vor meiner Unterrichtsstunde im Deutschunterricht eine Folge von der neuen deutschen Serie *Dark* ansah. Auffallend ist, dass die Klasse im Vergleich zu den anderen Klassen am wenigsten Lust hatte, sich die nächste Folge von *Türkisch für Anfänger* anzusehen. Außerdem gaben einige der Schüler im ersten Fragebogen an, dass sie sich ein Mal eine deutsche Serie ansahen, eine Schülerin gab an, sie wollte sich mit ein paar Anderen die Serie *Dark* ansehen und eine Schülerin gab an, sie hätte ein Mal die Serie *Dark* außerhalb des Unterrichts gesehen. Man könnte also die Vermutung anstellen, dass das situationale Interesse der Schüler durch die zuvor gezeigte Folge von *Dark* geweckt wurde und dies in manchen Fällen womöglich die Schüler dazu anspornte, sich die nächste Folge hiervon anzuschauen.

In dieser Verbindung ist es interessant, kurz einen Blick auf das Vier-Phasen-Modell von Hidi und Renninger zu werfen, genauer gesagt auf die zweite Phase, das aufrechterhaltene situationale Interesse. Man könnte nämlich behaupten, dass die Tatsache, dass ich, kurz nachdem die Klasse eine Folge von *Dark* gezeigt bekam, den Schülern eine andere Serie präsentierte, ihr vermeintliches situationales Interesse hierdurch aufrechterhalten würde. Dass die Klasse allerdings im Vergleich zu den anderen Klassen am wenigsten Lust hatte, sich die nächste Folge von *Türkisch für Anfänger* anzuschauen, deutet meiner Meinung nach nicht auf ein aufrechterhaltenes situationales Interesse hin. Da die Klasse auch im Vergleich zu den anderen Klassen das Thema „Stereotype und Vorurteile“ nicht ganz so interessant fand, könnte das relativ niedrigere situationale Interesse auch damit zu tun haben, dass die Schüler die Thematik der Serie *Türkisch für Anfänger* nicht ganz so spannend fanden wie die Thematik der Serie *Dark*. Es könnte also in diesem Fall auch nur etwas mit der Wahl der Serie zu tun haben.

Die Klasse aus der Kathedralschule in Hadersleben unterscheidet sich ein wenig von den anderen Klassen bezüglich ihres fachlichen Niveaus. Ihrer Lehrerin zufolge ist es nämlich eine fachlich schwache Klasse. Dies könnte wahrscheinlich eine mögliche Erklärung dafür sein, dass die Klasse im Vergleich zu den anderen Klassen am Negativsten meinem Unterricht gegenüber gestimmt war. Da ich nämlich mein Unterrichtsmaterial nicht nach Niveau

justierte, sondern denselben Unterrichtsplan in allen Klassen benutzte, könnte es sein, dass es fachlich vielleicht etwas zu schwer war. Dies stimmt ebenfalls mit der Beobachtung der Lehrerin überein, dass einige der Schüler mir schon von Anfang an nicht zuhörten, was ihrer Meinung nach daran lag, dass sie meine Einführung in die Unterrichtsstunde zu schwer fanden. Die Klasse könnte also generell die Unterrichtsstunde zu schwer gefunden haben, was ein Grund für die eher in eine negative Richtung geprägte Einstellung meinem Unterricht gegenüber gewesen sein kann.

Wie bereits in der Auswertung festgestellt wurde, deuten die Daten darauf hin, dass das situationale Interesse der Schüler aus der Staatsschule in Sonderburg mehr als in den anderen Klassen geweckt wurde. Ihrer Lehrerin zufolge ist diese Klasse eine in Bezug auf das fachliche Niveau und ihre Motivation sehr gemischte Klasse. Auf der einen Seite gibt es fachlich starke und motivierte Schüler und auf der anderen Seite gibt es fachlich schwache und unmotivierte Schüler. Da laut Hidi und Harackiewicz die Anwendung vom situationalen Interesse im Unterricht dazu beitragen kann, unmotivierte Schüler zu motivieren (Hidi and Harackiewicz 2000, 153), ist es augenfällig, dass einige der unmotivierten Schüler in meinem Unterricht aktiv teilnahmen und engagiert waren. Darüber hinaus drückten einige von ihnen im zweiten Fragebogen aus, dass sie den Unterricht interessant oder gut fanden. Dies bestätigt die Aussage von Hidi und Harackiewicz, nämlich dass die Anwendung vom situationalen Interesse besonders bei unmotivierten Schülern von großer Bedeutung ist.

In der Auswertung konnte konstatiert werden, dass die Schüler sich im Großen und Ganzen nicht die nächste Folge von *Türkisch für Anfänger* anschauen wollen. Wie bereits erwähnt wurde, könnte dies damit zusammenhängen, dass sie sich nicht darüber bewusst sind, dass ihr situationales Interesse geweckt wurde. Dies kann laut Renninger und Bachrach nämlich manchmal der Fall sein (Renninger and Bachrach 2015, 59). Wie bereits erwähnt wurde, könnte es auch damit zu tun haben, dass, obwohl die Schüler sich gerne mit deutscher Populärkultur im Unterricht beschäftigen, sie kein so großes Bedürfnis haben, sich hiermit in ihrer Freizeit zu beschäftigen.

Eine andere Erklärung für die mangelnde Lust der Schüler, sich die nächste Folge von *Türkisch für Anfänger* anzusehen, könnte aber auch die kurze Dauer des Unterrichts gewesen sein. Durch meinen Unterricht hatte ich nur die Möglichkeit, die erste Phase des Vier-Phasen-Modells von Hidi und Renninger zu beeinflussen, nämlich das ausgelöste situationale Interesse. Um in die zweite Phase des Vier-Phasen-Modells überzugehen, nämlich in das

aufrechterhaltene situationale Interesse, erfordert es einen längeren Zeitraum. Man könnte zum Beispiel einen Verlauf planen, in dem man verschiedene Formen von deutscher Populärkultur als Unterrichtsmaterial verwendet, um den Schülern eine breitere Palette hiervon nahezubringen und auf diese Weise das situationale Interesse aufrechtzuerhalten. Es wäre allerdings eine gute Idee, die Unterrichtsmethoden zu variieren und z.B. Projektlernen anzuwenden, welches laut Hidi und Renninger dazu beitragen kann, das situationale Interesse aufrechtzuerhalten (Hidi and Renninger 2006, 114). Dies würde auch von Vorteil sein, weil die Schüler dann selbst wählen können, womit sie sich näher beschäftigen wollen und obwohl dies mehreren Forschern zufolge zur Weckung vom situationalen Interesse beitragen kann, wäre es trotzdem gut, den Schülern auch in einer späteren Phase Wahlfreiheit anzubieten (Schraw and Lehman 2001, 215).

## 5.2 Methodendiskussion

### 5.2.1 Mögliche Beschränkungen in Bezug auf die Fragebogenuntersuchung

Das Erste, worauf ich in Bezug auf die angewandten Methoden in meiner Untersuchung eingehen will, hängt eigentlich nicht so sehr mit der Fragebogenmethode an sich zusammen, sondern eher mit der Interessentheorie. Wie bereits in meinem Theoriekapitel erwähnt wurde, machen Hidi und Renninger selbst auf einen Kritikpunkt an der Theorie aufmerksam, nämlich darauf, dass Forscher Interesse unterschiedlich untersuchten. Wie bereits gesagt, wurde Interesse in manchen Fällen in Form von Vorliebe untersucht, während es in anderen Fällen in Form von Werten gemessen wurde. Es gibt auch Forscher, die Interesse in Form von positiven Gefühlen, gesteigertem Wissen, gesteigerter Wertschätzung und wiederholtem Engagement untersuchten (Hidi and Renninger 2006, 120). Dass Interesse auf so verschiedene Weisen untersucht wurde und untersucht wird, stellt nicht nur eine Schwäche bei der Theorie dar, sondern könnte sich auch als eine der möglichen methodischen Schwächen in meiner Untersuchung entpuppen. Der Grund dafür ist der, dass ich auch das Interesse auf eine andere Art hätte messen können, z.B. in Form von Vorliebe. Dies würde vielleicht ein anderes Fazit hervorbringen.

Es muss auch hinzugefügt werden, dass ich nicht das gesteigerte Wissen der Schüler in Verbindung mit dem individuellen Interesse maß bzw. untersuchte, obwohl dies laut Hidi und Renninger neben positiven Gefühlen, gesteigerter Wertschätzung und wiederholtem Engagement ein individuelles Interesse für etwas ausmacht (Hidi and Renninger 2006, 115+120), welches natürlich ein noch eindeutigeres Fazit hätte hervorbringen können.

Durch meine Untersuchung habe ich herausgefunden, dass eine Stärke bei der Fragebogenmethode ganz klar die ist, dass ich so die Möglichkeit hatte, alle Schüler zu befragen und die Antworten der Schüler miteinander zu vergleichen. Dies ist auch Kjær et al. zufolge ein Vorteil bei einer Fragebogenuntersuchung (Kjær, Pedersen and Kristiansen 2011, 25). Eine andere Stärke bei der Fragebogenuntersuchung war auch, dass sie mir keinen zu großen zeitlichen Aufwand bereitete. Dies hing aber vielleicht am meisten mit der Art der Fragebogenuntersuchung zusammen, nämlich die Gruppenenquete. Wie bereits im Methodenkapitel erwähnt wurde, ist die Gruppenenquete Møller Hansen zufolge eine günstige und schnelle Form von Erhebungsmethode (K. Møller Hansen 2012, 291). In dieser Verbindung war es auch von Vorteil, dass die Lehrer die Schüler im Prozess laufend anmahnten, mir die Fragebögen zurückzugeben.

Eine Schwäche bei der Fragebogenmethode, auf die ich in meiner Untersuchung aufmerksam wurde, war, dass, obwohl ich die Fragebögen in den Klassen durchging, ich trotzdem nicht kontrollieren konnte, ob die Schüler mir auch richtig zuhörten und alles mitbekamen und verstanden. Kjær et al. machen auch auf diese Schwäche aufmerksam, nämlich, dass man nicht die Möglichkeit hat, nachzuprüfen, ob die Informanten alle Fragen richtig verstanden (Kjær, Pedersen and Kristiansen 2011, 25). Dass ich die Fragebögen gemeinsam mit den Schülern durchging, war ein Versuch, diese Schwäche zu vermindern.

Die Schwäche kam zum Ausdruck, indem einige Fragebögen nicht ganz ausgefüllt oder teilweise fehlerhaft waren, z.B. bei den Fragen, wo die Schüler entweder ja oder nein auf eine Frage antworten sollten und sie dann auf eine unterschiedliche Frage, je nachdem, ob sie mit Ja oder Nein antworteten, antworten sollten. Dies könnte durch einen elektronischen Fragebogen vermieden werden, weil bei einem elektronischen Fragebogen die Fragen automatisch sortiert bzw. angeboten werden.

Wie im Methodenkapitel bereits erwähnt wurde, ist eine andere Schwäche bei der Fragebogenuntersuchung Kristensen und Hussain zufolge, dass sie inflexibel ist, da die Fragen nicht geändert werden können (Kristensen and Hussain 2016, 191). Außerdem fehlt bei einer Fragebogenuntersuchung manchmal ein Hintergrundwissen für die Antworten der Schüler. Um dieser Schwäche entgegenzukommen, wäre es eine gute Idee gewesen, einzelne Schüler zu interviewen, um ein tiefergehendes Wissen über diese Schüler zu erlangen. Dies empfehlen Renninger und Hidi auch selbst (Renninger and Hidi 2016, 62). Man könnte z.B. in allen Klassen sowohl einige Schüler mit und ohne individuelles Interesse interviewen.

Eine andere Möglichkeit wäre das Fokusgruppeninterview gewesen. Das Fokusgruppeninterview unterscheidet sich von einem herkömmlichen Interview dadurch, dass hier mehrere Personen interviewt werden und es sich also nicht nur auf individueller Ebene abspielt (Kristensen and Hussain 2016, 110). Man hätte sich entweder nur dem Fokusgruppeninterview als Methode bedienen oder es als Zusatz zu der Fragebogenmethode benutzt haben können. Wenn das Erstere der Fall gewesen wäre, könnte man allerdings nicht alle Schüler befragen, weil die Methode dafür zu umständlich und aufwendig wäre. Es würde aber eine gute Ergänzung für die Fragebogenmethode sein, weil man auf diese Weise mehrere Schüler gleichzeitig interviewen könnte, z.B. eine Gruppe mit Schülern mit individuellem Interesse und eine Gruppe von Schülern ohne individuelles Interesse. Eine Schwäche beim Fokusgruppeninterview könnte aber sein, dass die Schüler sich hier gegenseitig beeinflussen würden und, dass vielleicht nicht alles zum Vorschein kommen würde. Obwohl es eine gute Idee gewesen wäre, entweder einzelne Schüler zu interviewen oder ein Fokusgruppeninterview anzustellen, muss an dieser Stelle betont werden, dass dies leider zeitlich nicht möglich war.

### 5.2.2 Mögliche Beschränkungen in Bezug auf die Beobachtungsmethode

Mein Eindruck war, dass die Beobachtungsmethode weitgehend gut klappte. Natürlich gab es im Hinblick hierauf auch Dinge, die man anders hätte machen können oder die nicht ganz optimal verliefen.

Das Gute bei der Beobachtungsmethode war, dass sie eine andere Dimension als die Fragebögen einfügte, nämlich die unmittelbaren Reaktionen und das Verhalten der Schüler.

Eine mögliche Schwäche in Bezug auf die Beobachtung könnte gewesen sein, dass nicht ich beobachtete, sondern der dazugehörige Lehrer/die dazugehörige Lehrerin, weil der Lehrer/die Lehrerin die Schüler kennt und somit nicht ganz objektiv und neutral ist, wie ich es gewesen wäre. Kjær et al. zufolge muss man als Beobachter nämlich nach Neutralität streben, was bedeutet, dass man keine vorgefassten Meinungen zu dem Beobachteten haben soll (Kjær, Pedersen and Kristiansen 2011, 102). Obwohl dies eigentlich als Schwäche angesehen wird, war meine Erfahrung, dass es in meiner Untersuchung von Vorteil war, weil die Lehrer die Schüler kannten und somit auch das Verhalten der Schüler in meinem Unterricht besser mit dem Verhalten in ihrem eigenen Unterricht vergleichen konnten.

Eine andere Schwäche, die mit der Vorhergehenden zusammenhängt, war die, dass in den Beobachtungen nicht immer scharf zwischen der unmittelbaren Beobachtung und der Deutung hiervon unterschieden wurde. Bjørndal meint allerdings, dass dies eine fast unmögliche Aufgabe ist. Er betont aber auch, dass es wichtig ist, es so gut wie möglich zu versuchen (Bjørndal 2013, 68). Ich will kurz auf ein Beispiel für die mangelnde Unterscheidung zwischen der unmittelbaren Beobachtung und der Deutung hiervon eingehen. Das Beispiel spielte sich in Hadersleben ab. Die Lehrerin teilte mir nach dem Unterricht mit, dass einige der Schüler mir schon bei meiner Einführung nicht zuhörten und sie sagte, dass der Grund hierfür gewesen ist, dass es für sie sprachlich zu schwer gewesen wäre. Zu dem Schluss kam die Lehrerin bereits in der Unterrichtsstunde, weshalb hier also von keiner deutlichen Trennung zwischen der unmittelbaren Beobachtung und ihrer Deutung die Rede sein kann. Wie gesagt, ist es fast unmöglich, eine klare Trennung zwischen diesen Phasen zu machen. Das obenerwähnte Beispiel hängt eng damit zusammen, dass die Lehrer die Schüler bereits kennen und es dann vielleicht noch schwieriger ist, zwischen unmittelbaren Beobachtungen und ihren Deutungen zu unterscheiden. Obwohl in gewisser Weise hier von einem Fehler die Rede ist, zeigt dieses Beispiel aber auch gleichzeitig einen weiteren Vorteil in der Art, wie meine Untersuchung gestaltet wurde. Die Lehrerin liegt nämlich höchstwahrscheinlich richtig in ihrer Vermutung und die Frage ist, ob ich die Situation auf dieselbe Weise gedeutet hätte.

### 5.3 Vorschläge für sich anschließende Forschung

Ich will nun kurz ein paar Vorschläge für nachfassende Untersuchungen vorbringen. Die meisten wurden bereits im Vorherigen schon gestreift. Wie bereits erwähnt, wäre es eine gute Idee, die Fragebogenuntersuchung mit einer Interviewmethode zu ergänzen, entweder individuelle Interviews oder Fokusgruppeninterviews. Somit könnte man ein tiefergehendes Wissen erlangen, als es bei der Fragebogenmethode möglich ist. Es wäre auch eine gute Idee, mehrere Klassen bzw. Schüler zu befragen, um ein valideres Resultat zu bekommen. Ein anderer Vorschlag, der auch bereits im Vorherigen gestreift wurde, wäre, eine Untersuchung über einen längeren Zeitraum anzustellen. Somit könnte man auch die zweite Phase des Vier-Phasen-Modells, nämlich das aufrechterhaltene situationale Interesse, untersuchen. Wie gesagt, könnte dies in Form eines Verlaufs zum Ausdruck kommen, in dem man verschiedene Formen von Populärkultur als Unterrichtsmaterial anwendet. Außerdem wäre es wie gesagt

gut, hier z.B. das Projektlernen als Unterrichtsmethode zu verwenden und darüber hinaus den Schülern in manchen Hinsichten Wahlfreiheit anzubieten.

## 6 Schlussfolgerung und Ausblick

In meiner Untersuchung zum individuellen Interesse der Gymnasiasten für Deutsch fand ich heraus, dass erstens nur wenige Schüler ein individuelles Interesse für Deutsch haben und dass es in Bezug hierauf keinen Unterschied zwischen den Schülern in Süd- und Nordjütland gibt. In meiner Untersuchung zum individuellen Interesse für deutsche Populärkultur fand ich heraus, dass nur wenige Schüler ein individuelles Interesse hierfür haben. Die meisten hiervon haben ein individuelles Interesse für deutsche Musik, in Bezug hierauf gibt es einen kleinen Unterschied zwischen den Schülern in Süd- und Nordjütland. Es gibt nämlich ein bisschen mehr Schüler in Süd- als in Nordjütland, die ein individuelles Interesse für deutsche Populärkultur bzw. deutsche Musik haben. Da deutsche Musik relativ einfach in Dänemark zugänglich ist und es in Bezug hierauf keinen Unterschied in Nord- und Südjütland gibt, zeigt dies, dass die größere Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Südjütland keinen Einfluss auf das individuelle Interesse der südjütländischen Schüler zu haben scheint. Wie in der Diskussion erwähnt wurde, kann dies mit der Digitalisierung in der dänischen Gesellschaft zu tun haben. Meine Untersuchung scheint dieses Bild zu bestätigen. Wie bereits erwähnt wurde, scheint es, als hätte die vorherrschende Digitalisierung der dänischen Gesellschaft die Unterschiede in der Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur zwischen Nord- und Südjütland ausgeglichen. Somit kann meine Hypothese, dass die dänischen Schüler wenig individuelles Interesse für Deutsch und deutsche Populärkultur haben, bestätigt werden. Allerdings kann durch meine Untersuchung nicht klar bestätigt werden, ob das fehlende Interesse der Schüler damit zu tun haben kann, dass deutsche Populärkultur in Dänemark nicht so zugänglich ist und sie nur einen kleinen Teil der dänischen Medienlandschaft ausmacht. Durch meine Untersuchung kann jedoch festgestellt werden, dass es für die Schüler von größerer Bedeutung ist, mehr Kenntnis von deutscher Populärkultur zu bekommen. Dahingegen scheint die Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur für die Schüler keine Rolle zu spielen. Die Schüler in meiner Untersuchung wollen, dass es in Bezug hierzu so bleibt wie es ist, sie wollen sozusagen den Status Quo. Meine Hypothese, dass mehr Schüler in Südjütland verglichen mit Nordjütland ein individuelles Interesse haben, weil die Zugänglichkeit der deutschen Populärkultur in Südjütland größer ist und es geographisch näher an Deutschland liegt, wird durch meine Untersuchung demnach entkräftet.

In meiner Untersuchung zur Miteinbeziehung von deutscher Populärkultur im Unterricht fand ich heraus, dass dies das situationale Interesse der Schüler weckte. Es stellte sich allerdings

heraus, dass es nicht gleichermaßen in allen Klassen geweckt wurde. Das situationale Interesse der Klasse aus der Staatsschule in Sonderburg wurde mehr geweckt als in den anderen Klassen, was in den vielen positiven Rückmeldungen der Schüler zu sehen war und daran, dass einige der unmotivierten Schüler in meinem Unterricht engagiert waren und dies auch in ihrem Fragebogen angaben. Außerdem stellte sich heraus, dass die Schüler das Thema des Unterrichts besonders interessant fanden, sogar ein bisschen mehr als die Folge von Türkisch für Anfänger. Das bedeutet, dass man in der Untersuchung des situationalen Interesses auch auf mögliche Unterschiede, sowohl auf individueller Ebene als auch auf Klassenebene, achten muss. Darüber hinaus bedeutet dies auch, dass es eine gute Idee ist, deutsche Populärkultur im Deutschunterricht zu benutzen, aber dass sowohl die Themenwahl als auch die Wahl der deutschen Musik, Serien und Filme von großer Bedeutung sind. Meine Hypothese, dass die Anwendung von deutscher Populärkultur im Unterricht das situationale Interesse der Schüler weckt, kann durch meine Untersuchung demnach bestätigt werden. Viele Schüler erwähnen, dass größere Kenntnis für deutsche Populärkultur sie dazu bringen würde, sich mehr mit ihr zu beschäftigen. Darüber hinaus kann die Miteinbeziehung von deutscher Populärkultur im Deutschunterricht das situationale Interesse der Schüler wecken. Dieser Befund bringt mich zur folgenden Empfehlung für Deutschlehrer und Lehrerinnen in Dänemark:

Es ist eine gute Idee deutsche Populärkultur im Unterricht zu benutzen. Damit das Interesse der Schüler für Deutsch und deutsche Populärkultur von einem situationalen zu einem individuellen Interesse entwickelt wird, ist es aber nicht ausreichend, diese nur kurz im Unterricht zu benutzen. Es wäre zum Beispiel gut, einen Verlauf zu planen, in dem man verschiedene Formen von deutscher Populärkultur anwendet, um die Kenntnis der Schüler zu vergrößern. Außerdem wäre es gut, den Schülern deutsche Musik, Filme und Serien zu empfehlen, die sich an ein junges Publikum richten und natürlich den Schülern dabei behilflich zu sein, auf diese zugreifen zu können.

## 7 Literaturverzeichnis

- Ainley, Mary, Suzanne Hidi, und Dagmar Bernodoff. „Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship.“ Herausgeber: Steve Graham. *Journal of Educational Psychology* 94, Nr. 3 (2002): 545-561.
- Andersen, Ib. *Den skinbarlige virkelighed*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 2006.
- Andersen, Mette Skovgaard et. al. (eds). *Tysk nu: Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark*. Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet, 2010.
- Bjørndal, Cato R. P. *Det vurderende øje*. Aarhus N: Forlaget Klim, 2013.
- Boolsen, Merete Watt. *Spørgeskemaundersøgelser. Fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzels Forlag, 2008.
- Bowmer, Megan E., und Jen Scott Curwood. „From Keats to Kanye: Romantic Poetry and Popular Culture in the Secondary English Classroom.“ *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 60, Nr. 2 (2016): 141-149.
- Bryman, Alan. *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press Inc., 2008.
- Danielsen, Anne G. *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Aarhus N: Forlaget Klim, 2014.
- Davies, Martin, und Nathan Hughes. *Doing a succesful research project. Using qualitative or quantitative methods*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- Debel, Lisbeth. *Tyskfaget i konkurrencestaten. En empirisk analyse af 10. klasses elevers holdninger til tyskfaget, med henblik på at kunne møde konkurrencestatens udfordringer*. Kandidatspeciale, Aalborg Universitet, 2011.
- Deci, Edward L. „The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective.“ In *The role of interest in learning and development*, von K. Ann Renninger, S. Hidi und A. Krapp, 43-70. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1992.
- Dohn, Niels Bonderup. „Situational Interest of High School Students Who Visit an Aquarium.“ *Science Education* 95, Nr. 2 (2010): 337-357.
- Emmenegger, Patrick, und Robert Klemmensen. „Kombination af kvalitative og kvantitative metoder.“ In *Metoder i statskundskab*, von Lotte Bøgh Andersen, Kasper Møller Hansen und Robert Klemmensen, 425-438. København: Hans Reitzels Forlag, 2012.

- Harackiewicz, Judith M., Amanda M. Durik, Kenneth E. Barron, Lisa Linnenbrink-Garcia, und John M. Tauer. „The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance.“ *Journal of Educational Psychology* 100, Nr. 1 (2008): 105-122.
- Heilskov, Niels Anton. *Danske gymnasieelever vælger tysk på højniveau fra*. 15. August 2017. <https://www.flu.de/wp/dailys/danske-gymnasieelever-vaelger-tysk-paa-hoejniveau-fra/> (Zugriff am 6. Juni 2018).
- Hidi, Suzanne. „Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning.“ *Review of Educational Research* 60, Nr. 4 (1990): 549-571.
- Hidi, Suzanne, und Judith M. Harackiewicz. „Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century.“ *Review of Educational Research* 70, Nr. 2 (2000): 151-179.
- Hidi, Suzanne, und K. Ann Renninger. „The Four-Phase Model of Interest Development.“ *Educational Psychologist* 41, Nr. 2 (2006): 111-127.
- Holstermann, Nina. *Interesse von Schülerinnen und Schülern an biologischen Themen: Zur Bedeutung von hands-on Erfahrungen und emotionalem Erleben*. Dissertation, Göttingen: Georg-August-Universität, 2009.
- Information. *Norsk slang fra TV-serie kan vække sprogingteresse hos unge*. 5. Dezember 2016. <https://www.information.dk/telegram/2016/12/norsk-slang-tv-serie-kan-vaekke-sprogingteresse-unge> (Zugriff am 6. Juni 2018).
- Jensen, Charlotte Pries. *Bekymring over at unge fravælger tysk*. 5. August 2009. <https://www.business.dk/karriere/bekymring-over-at-unge-fravaelger-tysk> (Zugriff am 6. Juni 2018).
- Johansen, Stine Rendrup. *Danskerne vendte det tyske sprog ryggen efter 2. Verdenskrig*. 9. April 2015. <https://videnskab.dk/kultur-samfund/danskerne-vendte-det-tyske-sprog-ryggen-efter-2-verdenskrig> (Zugriff am 6. Juni 2018).
- Kjær, Nina Kanstrup, Hans Cajus Pedersen, und Erik Kristiansen. *Guide til spørgeskemaundersøgelser, interview og observationer*. Brabrand: Forlaget '94, 2011.
- Krapp, Andreas. „An Educational–Psychological Conceptualisation of Interest.“ *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 7, Nr. 1 (2007): 5-21.
- Krapp, Andreas. „An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT.“ In *Handbook of Self-Determination Research*, von Edward L. Deci und Richard M. Ryan, 405-430. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

- Krapp, Andreas. „Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations.“ *Learning and Instruction* 15, Nr. 5 (2005): 381-395.
- Krapp, Andreas. „Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung.“ In *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, von A. Krapp und Prenzel M., 9-52. Münster: Aschendorff, 1992.
- Krapp, Andreas, Suzanne Hidi, und K. Ann Renninger. „Interest, Learning and Development.“ In *The Role of Interest in Learning and Development*, von K. Ann Renninger, Suzanne Hidi und Andreas Krapp, 3-25. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- Kristensen, Catharina Juul, und Azhar Hussain. *Metoder i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2016.
- Lindtner, Louise. *Faldende interesse for tysk som fremmedsprog*. Kandidatspeciale, Copenhagen Business School, Københavns Universitet, 2007.
- Møller Hansen, Kasper. „Kvantitative datakilder.“ In *Metoder i statskundskab*, von Lotte Bøgh Andersen, Kasper Møller Hansen und Robert Klemmensen, 287-300. København: Hans Reitzels Forlag, 2012.
- Møller Hansen, Niels-Henrik, Bella Marckmann, Esther Nørregård-Nielsen, Sara Rosenmeier, und Jeanette Østergaard. *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2015.
- Mitchell, Mathew. „Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom.“ *Journal of Educational Psychology* 85, Nr. 3 (1993): 424-436.
- Ottesen, Kirstine, und Victor Schrøder Friis. *Nein danke: Færre elever vælger tysk i gymnasiet*. 11. Juli 2016. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/nein-danke-faerre-elever-vaelger-tysk-i-gymnasiet> (Zugriff am 6. Juni 2018).
- Poupore, Glen. „The Influence of Content on Adult L2 Learners’ Task Motivation: An Interest Theory Perspective.“ *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 17, Nr. 2 (2014): 69-90.
- Renninger, K. Ann, Suzanne Hidi, und Andreas Krapp. *The Role of Interest in Learning and Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1992.
- Renninger, K. Ann, und Jessica E. Bachrach. „Studying Triggers for Interest and Engagement Using Observational Methods.“ *Educational Psychologist* 50, Nr. 1 (2015): 58-69.
- Renninger, K. Ann, und Suzanne Hidi. *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2016.

Schönwiese, Björn. *Tysk krise i det danske uddannelsessystem*. Kandidatspeciale, Handelshøjskolen, Aarhus Universitet, 2011.

Schraw, Gregory, Terri Flowerday, und Stephen Lehman. „Increasing Situational Interest in the Classroom.“ *Educational Psychology Review* 13, Nr. 3 (2001): 211-224.

Schraw, Gregory, und Stephen Lehman. „Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research, Educational Psychology Review.“ *Educational Psychology Review* 13, Nr. 1 (2001): 23-52.

Suurballe, Mine, und Simon Kvist Sandemand. *Dansk Industri slår alarm: Alt for få kan tale tysk*. 16. Oktober 2017. <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/syd/dansk-industri-slaar-alarm-alt-faa-kan-tale-tysk> (Zugriff am 6. Juni 2018).

Swarat, Su. „What Makes a Topic Interesting? A Conceptual and Methodological Exploration of the Underlying Dimensions of Topic Interest.“ *Electronic Journal of Science Education* 12, Nr. 2 (2008): 1-26.

Verstraete-Hansen, Lisbeth, und Per Øhrgaard. *Sprogløse verdensborgere. Om en uddannelsespolitik, der forsvandt*. København K: Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 2017.

Øhrgaard, Per. „Abkehr und Wiederentdeckung. Zur Bedeutung der deutschen Kultur in Dänemark nach 1945.“ In *Deutsche skandinavische Beziehungen nach 1945*, von Robert Bohn, Jürgen Elvert und Karl-Christian Lammers, 161-171. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2000.