



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Schreiben am Übergang zwischen Schule und
Hochschule“

verfasst von / submitted by

Sabine Skorjanc, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 066 814

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

Masterstudium

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	6
Der Prozess der Themenfindung.....	7
Forschungsfragen.....	7
Relevanz der Fragestellung	7
Aufbau der Arbeit	8
I THEORETISCHER TEIL	9
1. Migrationspädagogik.....	9
2. Vorwissenschaftliche Arbeit.....	11
2.1. Beurteilung der VWA.....	14
2.2. Textsorte: Vorwissenschaftliche Arbeit.....	16
2.3. Unterschiede zwischen schulischem und akademischem Schreiben	18
2.4. Herausforderungen beim Verfassen der VWA.....	19
3. Kompetenzen.....	22
3.1. Sprachliche Kompetenzen in der Schule	24
3.1.1. Bildungssprache.....	26
3.2. Textkompetenz	30
3.2.1. Erwerb von Textkompetenz.....	33
3.2.2. Textkompetenz im Zweitsprachenerwerb.....	35
3.2.3. Indikatoren für Textkompetenz.....	37
4. Förderung	39
5. Zusammenfassung.....	42
II EMPIRISCHER TEIL	44
6. Methodik und Forschungsdesign.....	44
6.1. Quantitative und qualitative Sozialforschung.....	44
6.1.1. Gütekriterien.....	45
6.2. Evaluation.....	46
6.2.1. Evaluationsformen.....	47
6.2.2. Evaluationsgegenstand.....	48
6.2.2.1. Kooperationsprojekt.....	48
6.2.3. Evaluationsziele.....	50
6.2.4. Erfolgsindikatoren.....	51
6.3. Forschungsmethoden.....	52
6.3.1. Beobachtung.....	52
6.3.2. Befragungen	53
6.3.2.1. Schriftliche Befragung	54
6.3.2.1.1. Fragebogen – Erstellung.....	54
6.3.2.1.2. Fragebogen – Aufbau und Inhalt	55
6.3.2.2. Interview/ Mündliche Befragung	57
6.3.2.2.1. Interviewleitfaden.....	59
7. Durchführung der Untersuchung.....	60
7.1. Beobachtungen	60
7.2. Schriftliche Befragung.....	61
7.3. Interviews	62
8. Datenaufbereitung.....	64
8.1. Transkription der Daten	64
9. Datenanalyse & -auswertung.....	65
9.1. Qualitative Inhaltsanalyse.....	65

9.1.1. Zusammenfassende Inhaltsanalyse.....	66
9.1.1.1. Kategoriensystem und Kodierung	68
10. Beschreibung der Daten	69
10.1. Beschreibung der Stichprobe	69
10.2. Darstellung der Untersuchungsergebnisse	70
10.2.1. Wie hilfreich war das Projekt für die Schüler_innen?.....	70
10.2.2. Themeneingrenzung.....	72
10.2.3. Forschungsfrage	73
10.2.4. Erwartungshorizont.....	74
10.2.5. Literaturrecherche.....	74
10.2.6. Hilfreiche Tipps der Student_innen.....	75
10.2.7. Unterstützung für die VWA zuhause.....	76
10.2.8. Vorbereitung für die VWA.....	77
10.2.9. Bildungssprache.....	79
10.2.10. Zufriedenheit mit dem Projekt	80
10.2.11. Rolle als Mentor_innen.....	82
10.2.12. Verbesserungsvorschläge	83
11. Auswertung der Interviews.....	83
11.1. Projekt	84
11.1.1. Unterstützung.....	84
11.1.2. Nützlichkeit für Student_innen.....	86
11.1.3. Zusammenarbeit.....	87
11.1.4. Zeitlicher Rahmen	89
11.1.5. Gruppenfindung.....	89
11.2. VWA.....	90
11.2.1. Thema.....	90
11.2.2. Forschungsfrage.....	91
11.2.3. Erwartungshorizont.....	91
11.2.4. Aufbau.....	92
11.2.5. Vorbereitung für die VWA.....	93
11.2.6. Probleme	94
11.2.7. Unterstützung für die VWA.....	95
11.2.8. Bildungssprache.....	96
11.2.9. Textkompetenz.....	97
11.2.10. Vorbereitung für die Universität	98
11.2.11. Selbstkompetenz.....	99
11.2.12. Unverbindliche Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“.....	100
12. Evaluationsergebnisse.....	101
13. Diskussion der Forschungsergebnisse.....	105
14. Zusammenfassung und Ausblick.....	109
15. Literaturverzeichnis.....	113
16. Anhänge.....	119
17. Lebenslauf.....	156
18. Abstract.....	158

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zeitplan für die VWA.....	11
Abbildung 2: Alltags- und Bildungssprache.....	28
Abbildung 3: Dreifacher Teufelskreis.....	29
Abbildung 4: Die vier Quadranten.....	34
Abbildung 5: Zeitleiste Kooperationsprojekt & Evaluation.....	50
Abbildung 6: Oberkategorie Projekt.....	68
Abbildung 7: Oberkategorie VWA.....	69
Abbildung 8: Sprachen der Schüler_innen.....	70
Abbildung 9: Nützlichkeit des Projekts.....	71
Abbildung 10: Themeneingrenzung.....	72
Abbildung 11: Formulierung der Forschungsfrage.....	73
Abbildung 12: Hilfestellung beim Verfassen der Forschungsfrage.....	73
Abbildung 13: Formulierung eines Erwartungshorizonts.....	74
Abbildung 14: Unterstützung bei der Literatursuche.....	75
Abbildung 15: Hilfreiche Tipps der Student_innen.....	75
Abbildung 16: Weitergeben von Schreib- und Leseerfahrungen.....	76
Abbildung 17: Unterstützung für die VWA zuhause.....	76
Abbildung 18: Vorbereitung für die VWA I.....	77
Abbildung 19: Vorbereitung für die VWA II.....	79
Abbildung 20: Bildungssprache.....	79
Abbildung 21: Zufriedenheit mit dem Projekt.....	80
Abbildung 22: Erneute Projektteilnahme.....	81
Abbildung 23: Rolle als Mentor_in.....	82

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
BMB	<i>ehemaliges</i> Bundesministerium für Bildung
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BRgORg	Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
et al.	et alii (Maskulinum), et aliae (Femininum) oder et alia (Neutrum)
Hg.	Herausgeber_innen
NB DaZ	Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
SRDP	Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung
USB DaZ	Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache
VWA	Vorwissenschaftliche Arbeit

Einleitung

Unsere Gesellschaft ist von Diversität und Mehrsprachigkeit geprägt, was sich auch in den Schulen widerspiegelt, denn Schüler_innen bringen unterschiedliche Erstsprachen und unterschiedliche Bildungs- und Lernvoraussetzungen mit. Diese Tatsache ist in österreichischen Schulen nicht überseh- und überhörbar. Wie aus diversen Medienberichten oder auch aus wissenschaftlichen Publikationen der letzten Jahrzehnte immer wieder hervorgeht, löst das Thema bei vielen Menschen Emotionen aus und stellt Bildungsinstitutionen, Lehrende, Bildungsexpert_innen und Politiker_innen vor großen Herausforderungen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 121).

Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen es nicht geschafft haben, mit dieser Diversität und Mehrsprachigkeit in den Schulen auf eine Art und Weise umzugehen, damit allen Schüler_innen dieselben Bildungschancen ermöglicht werden. Es ist allerdings die Aufgabe der Bildungseinrichtungen allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig ihrer Herkunft, Erstsprachen, Bildungsvoraussetzungen und Lebenslagen, eine chancengerechte Bildung zu ermöglichen. Schüler_innen aus bildungsfernen Familien und Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind in Österreich vielfach benachteiligt. Dies verdeutlichen auch die Ergebnisse der letzten PISA-Studie, denn Österreich zählt zu den Ländern mit den größten Leistungsnachteilen von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte¹ (vgl. BIFIE 2016).

Begünstigt wird diese Benachteiligung u. a. durch die Strukturen und Mechanismen in Bildungsinstitutionen. Denn Schulen erwarten meist Schüler_innen, die Deutsch bereits in einer differenzierten Weise sprechen können. Weiters wird die offizielle schulische Kommunikation in einer Weise strukturiert, die meist nicht an alltagsweltliche Sprachwirklichkeiten der Schüler_innen anschießt, sondern an eigenen Gesetzmäßigkeiten einer an Schriftsprachlichkeit orientierten Fachsprache. Für Schüler_innen, die nicht über die erwarteten linguale, materialen und sozialen Ressourcen verfügen, haben diese Verhältnisse Konsequenzen, da aus ihnen Benachteiligungen in schulischen und außerschulischen Sphären resultieren. Somit trägt das System der Schule durch seine sprachlichen Erwartungen und Anforderungen zu einer systematischen Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit bei (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 365).

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten und beschäftigt sich mit den Herausforderungen von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit. Für die Erstellung der Vorwissenschaftlichen Arbeit sind vor allem Textkompetenz und eine schriftlich geprägte Sprache wie die Bildungssprache erforderlich.

¹ In der vorliegenden Masterarbeit wird von Menschen mit „Migrationsgeschichte“ gesprochen. Hier soll allerdings darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich dabei um eine sozial konstruierte Kategorisierung und keineswegs um eine homogene Gruppe von Menschen handelt. Die Verwendung des Begriffs soll verdeutlichen, dass es im Kontext von Bildung zu einer wesentlichen Benachteiligung führen kann, wenn eine Abweichung zur sogenannten Mehrheitsgesellschaft gegeben ist (vgl. Kapitel zur Migrationspädagogik in der vorliegenden Arbeit).

Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch stehen hier meist vor einer doppelten Herausforderung, da sie eine Zweitsprache lernen und in dieser Zweitsprache auch Wissen erwerben müssen. Somit bedeutet Lernen in einer Zweitsprache eine andere Sprache als die Erstsprache als Kommunikationsmittel und gleichzeitig als Lerninstrument einzusetzen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2007: 207).

Für den empirischen Teil dieser Masterarbeit steht ein Kooperationsprojekt zwischen dem BrgORG Henriettenplatz und der Universität Wien im Mittelpunkt. Der zentrale Gedanke des Pilotprojekts ist die Einbindung von Lehramtstudent_innen, um Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit zu begleiten und zu unterstützen.

Das Kooperationsprojekt wird im Rahmen der Masterarbeit evaluiert, um herauszufinden, welchen Beitrag das Projekt leisten kann, um Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit zu unterstützen und inwieweit es einen Teil zur chancengerechten Bildung beitragen kann.

Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Mein Interesse für das Thema wurde durch das Seminar „Textkompetenz“, welches ich im Sommersemester 2017 an der Universität Wien besucht habe, geweckt. Im Rahmen des Seminars habe ich mich ausführlich mit den Themen Textkompetenz und Bildungssprache auseinandergesetzt und diese Themen auch intensiv auf einer Metaebene betrachtet. Dadurch wurde mir erst bewusst, wie wichtig Textkompetenz und Bildungssprache für eine erfolgreiche schulische und akademische Laufbahn und für die Teilnahme an der Alltags- und Berufswelt sind. Schließlich werden die Fähigkeiten, aus Texten wesentliche Informationen zu entnehmen und zu verknüpfen sowie Texte für die Vermittlung und Erweiterung von Wissen heranzuziehen, für das Lesen einer Zeitung oder das Verstehen von Gebrauchsanweisungen ebenso benötigt wie für das Verfassen vorwissenschaftlicher oder wissenschaftlicher Arbeiten. Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik wurden mir meine eigene Schulzeit und meine Anfangszeit an der Universität in Erinnerung gerufen. Das Verstehen und Verfassen wissenschaftlicher Texte bereitete mir ebenso wie die Bildungssprache, die schriftsprachlich geprägte Sprache, welche u. a. durch Komplexität, Abstraktheit, Kontextgebundenheit gekennzeichnet ist, Probleme. Mir wurde durch meine eigenen Erfahrungen und durch die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache klar, wie wichtig die Förderung von Textkompetenz und Bildungssprache für den Bildungserfolg und in weiterer Folge für die gesellschaftliche Teilhabe ist, weshalb ich mich mit dieser Thematik intensiver beschäftigen wollte.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, durch die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Thema Empfehlungen für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Kooperationsprojekts herauszuarbeiten, um Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Aufbau und bei der Entwicklung von Bildungssprache und Textkompetenz gezielt für ihre Vorwissenschaftliche Arbeit zu unterstützen.

Der Prozess der Themenfindung

Im Rahmen eines Treffens am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien mit Dr. Alisha Heinemann, Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA und Mag. Dr. Hannes Schweiger im Sommer 2017 hatte ich die Möglichkeit, Ideen und Themen für meine Masterarbeit zum Thema Textkompetenz vorzustellen. In weiterer Folge wurde ich über die Lehrveranstaltung „Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit“ in Kooperation mit dem BRgORg Henriettenplatz informiert. Da sich die Lehrveranstaltung u. a. mit der Förderung von Textkompetenz und Bildungssprache von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beschäftigt, wurde rasch klar, dass ich das Kooperationsprojekt im Rahmen meiner Masterarbeit begleiten und evaluieren könnte.

Forschungsfragen

Folgende konkrete Fragen sollen im Rahmen der Masterarbeit beantwortet werden:

- Mit welchen Herausforderungen sind Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit konfrontiert?
- Inwieweit kann das Kooperationsprojekt die Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der VWA unterstützen?
- Wie lässt sich die Textkompetenz und Bildungssprache der Schüler_innen durch die Kooperation zwischen der Schule und der Universität aufbauen und erweitern?
- Was lässt sich für die Weiterentwicklung des Projekts folgern?

Relevanz der Fragestellung

Für das Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit wurden in den letzten Jahren bereits einige Arbeiten veröffentlicht (vgl. ide zur VWA 2014) und einige Projekte, u. a. Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Universitäten (Kooperationsprojekt zwischen der Universität zu Köln und dem Albertus-Gymnasium Köln und der Karl-Franzens Universität Graz und dem Landesschulrat für die Steiermark), initiiert und durchgeführt. Zum Thema Textkompetenz und die Verbindung zu

Deutsch als Zweitsprache, wurden in der Vergangenheit ebenso zahlreiche Arbeiten publiziert (u. a. von Portmann-Tselikas 2005; Schmölzer-Eibinger 2007, 2010, 2011, 2013). Doch bis heute fehlen wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit Textkompetenz und Bildungssprache im Kontext der VWA mit Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigen. Betrachtet man den Anteil der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in österreichischen Schulen wird die Relevanz des Themas und der Fragestellung deutlich. So stellen Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache nicht mehr die Ausnahme sondern meist die Regel dar, weshalb die Themen Textkompetenz und Bildungssprache im Hinblick auf die VWA und Zielgruppe nicht vernachlässigt werden dürfen. Die Herausforderungen von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der VWA müssen ernst genommen und Wege zur Förderung von Textkompetenz und Bildungssprache müssen erarbeitet werden, um allen Schüler_innen einen Bildungserfolg und in weiterer Folge auch den Übergang zur Hochschule zu ermöglichen.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Abschnitte. Der erste Teil der Masterarbeit präsentiert den theoretischen Hintergrund, auf dem das Thema basiert und wird aus einer migrationspädagogischen Perspektive betrachtet. Zu Beginn wird ein kurzer Abriss über wichtige Zusammenhänge der Migrationspädagogik, welche für die vorliegende Masterarbeit ausschlaggebend sind, vermittelt, bevor eine Auseinandersetzung mit der Vorwissenschaftlichen Arbeit, Begriffserklärungen und Definitionen zu Kompetenzen, Bildungssprache und Textkompetenz folgen. Danach wird der Erwerb von Textkompetenz, der Zusammenhang zwischen Textkompetenz und Zweitspracherwerb thematisiert, bevor Indikatoren für Textkompetenz und Methoden zur Förderung dargelegt werden. Der zweite Teil dieser Masterarbeit widmet sich der empirischen Untersuchung und Auswertung der erhobenen Daten. Dabei wird zu Beginn das Forschungsdesign präsentiert und es erfolgt eine Auseinandersetzung mit Evaluation und den verwendeten Methoden, bevor das Kooperationsprojekt umfassend vorgestellt wird und der Forschungsverlauf und die erhobenen Daten dargelegt werden. Anschließend werden die Forschungsergebnisse präsentiert und diskutiert, bevor Schlussfolgerungen und ein Ausblick folgen.

1. Migrationspädagogik

Als theoretischer Hintergrund dieser Masterarbeit sollen gesellschaftskritische und rassismuskritische Zugänge aus der Perspektive der „Migrationspädagogik“ herangezogen werden. Das Kapitel soll einen kurzen Überblick darüber geben, wie die Felder Migration, Erziehung und Bildung miteinander verknüpft sind und welche Machtdimensionen damit verbunden sind. Migrationspädagogik rückt Zugehörigkeitsordnungen, Subjektpositionierungen, Unterscheidungen und Grenzziehungen in den Fokus der Betrachtung und beschäftigt sich u. a. mit „natio-ethno-kulturellen“² Zugehörigkeiten, sowie den Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung. Wie Paul Mecheril erläutert, ist Migration vor allem auch ein Feld, in dem Grenzen thematisiert und problematisiert werden (vgl. Mecheril 2010: 12-13). Dahinter liegt u. a. auch die enge Verbindung zwischen Kultur und Macht, welche im Diskurs über Migration, Sprache und Spracherwerb eine zentrale Rolle spielt. Der Kulturbegriff, wie er heute meist öffentlich Verwendung findet, hat sich im Laufe der Zeit im allgemeinen Sprachgebrauch fest etabliert und wird von vielen Menschen, Institutionen und Gruppierungen in den unterschiedlichsten Situationen verwendet. Dabei handelt es sich meist um einen nicht-wissenschaftlichen, essentialistischen Kulturbegriff, welcher synonym für Völker, Gesellschaften und Nationen benutzt, und in vielen Fällen als homogen, statisch und unveränderlich betrachtet wird. Dieses Kulturmodell fördert Homogenitätsgedanken, legitimiert gesellschaftliche Hierarchien und Herrschaftsverhältnisse und steht in enger Verbindung mit dem Phänomen des *Othering*, nämlich eine Abgrenzung zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu schaffen. Dabei wird eine Differenz zwischen Normalität und Abweichung konstruiert und eine Grenzziehung zwischen „Migrant_in“ und „Nicht-Migrant_in“, zwischen „Wir“ und die „Anderen“ findet statt und lässt Hierarchien, Stereotypen und Vorurteile entstehen (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril 2010: 37-38).

Grenzziehungen, Machtverhältnisse sowie die Konstruktion von Differenz spielen auch im schulischen Kontext eine wesentliche Rolle, denn „Bildungsinstitutionen wie die Schule sind Teil einer von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogenen Gesellschaft“ (Mecheril/Melter 2010: 154). So sind Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im und durch das Schulsystem schlechter gestellt und so positioniert, dass sie sich an untergeordneten

² Für Paul Mecheril verschwimmen die Bedeutungen der Begrifflichkeiten Nation, Ethnizität und Kultur ineinander. Der Ausdruck „natio-ethno-kulturell“ betont, dass soziale Zugehörigkeitsordnungen von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen „Wir“-Einheit strukturiert werden (vgl. Mecheril 2010: 14).

Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer Gesellschaft wiederfinden (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 122-123).

Weiters benachteiligt die sogenannte „kulturelle Praxis der Schule“ Schüler_innen und Familien mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Denn Schüler_innen, welche nicht auf Unterstützungsmöglichkeiten außerhalb der Schule zurückgreifen können und deren Eltern über keine oder mangelnde Kenntnisse der Bildungsinstitutionen und ihrer Arbeits- und Funktionsweisen verfügen, sowie mit der Rolle der Lehrenden und dem sozialen Geschehen zwischen Schüler_innen nicht vertraut sind und am schulischen Geschehen und kommunikativen Netzwerken wie Elternabende nicht teilnehmen können, sind klar im Nachteil (Dirim/Mecheril 2010: 125-126).

Diesen Umstand konnte ich durch meine eigenen familiären und schulischen Erfahrungen und durch die Erfahrungen mit und aus dem Projekt Nightingale³ wahrnehmen. So stellt das schulische Bildungssystem einen Rahmen zur Herstellung und Bewahrung der Differenz zwischen „Wir“ und die „Anderen“ dar und rückt die Frage der individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Zugehörigkeit in den Mittelpunkt.

Wie Bildungsinstitutionen mit Heterogenität umgehen, kann als Aufnahme und Fortschreibung der oben angesprochenen Denktraditionen verstanden werden. Viele Schulen betrachten Heterogenität in den Schulklassen nach wie vor als Ausnahme und nicht als Regelfall und schüren dadurch eine Abgrenzung. So werden Differenz und Heterogenität in der Schule eher als Störung betrachtet. Bleibt der Bildungserfolg von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch aus, werden vielfach die sogenannten kulturellen Unterschiede betont. Dabei wird der Umstand, dass Bildungsinstitutionen Ungleichheiten bedingen, meistens ignoriert bzw. nicht betrachtet.

Diese Ansichten müssen bedacht werden, wenn von Schulen im deutschsprachigen Raum und von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gesprochen wird und dienen als Ausgangspunkt und Grundlage für die weiteren Überlegungen und Ausführungen in dieser Masterarbeit.

³ Nightingale ist ein Mentoring-Programm für Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte, welches in Österreich von den Kinderfreunden durchgeführt wird. Im Rahmen des Programms begleiten Student_innen zwei Semester lang Schüler_innen mit Migrationsgeschichte in ihrer Freizeit.

2. Vorwissenschaftliche Arbeit

Das Kapitel soll einen Überblick über die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) geben. Dabei stehen die Arbeitsschritte der VWA und die Anforderungen, welche durch die VWA verlangt werden, im Mittelpunkt.

Seit dem Schuljahr 2014/15 gibt es in Österreich in allen Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) die neue standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (SRDP), welche sich aus folgenden drei Säulen zusammensetzt: Vorwissenschaftliche Arbeit, schriftliche Reifeprüfungen und mündliche Reifeprüfungen (vgl. Pichler 2014: 10-11). Die VWA besteht aus einer schriftlichen Arbeit, welche als Hausarbeit konzipiert ist und von den Schüler_innen selbstständig in der unterrichtsfreien Zeit geschrieben werden muss, sowie aus einer Präsentation und Diskussion der verfassten Arbeit. Für die VWA beginnt für die Schüler_innen im vorletzten Unterrichtsjahr (7. Klasse) der Prozess der Themenfindung, das Suchen einer geeigneten Lehrperson, welche die Arbeit betreut, die Übereinstimmung mit der Betreuungsperson über Thema und Erwartungshorizont, die erste Literaturrecherche, das Erstellen eines Zeitplans, das Ausformulieren des Themas sowie die Einreichung des Themas an die zuständige Schulbehörde, in einer eigens dafür vorgesehenen VWA-Datenbank. In einem weiteren Schritt entscheiden die Betreuer_innen und der/die Direktor_in der Schule über die Akzeptanz des Themas und der Bearbeitung. Danach kann der/die Landesschulinspektor_in das Thema endgültig genehmigen, zurückweisen oder ablehnen. Gegen Ende des vorletzten Unterrichtsjahres und im ersten Semester des letzten Unterrichtsjahres verfassen die Schüler_innen die Arbeit und werden dabei von der ausgewählten Lehrperson betreut, wobei der Umfang der Betreuung sehr unterschiedlich ausfallen kann und individuell vereinbart wird. Im zweiten Semester des letzten Unterrichtsjahres erfolgt schließlich die Abgabe der VWA in gedruckter und digitaler Form.



Abbildung 1: Zeitplan für die VWA (literacy.at)

Nach Begutachtung der VWA findet die abschließende Besprechung zwischen der betreuenden Lehrperson und der/dem Schüler_in in Hinblick auf die Präsentation und Diskussion der Arbeit statt und ein Termin wird dafür von der zuständigen Schulbehörde festgelegt (vgl. BMB 2016: 5-7). Grundsätzlich können Lehrer_innen aller Fächer mit der Betreuung einer VWA befasst werden, solange sie in dem gewählten Thema sach- und fachkompetent sind, wobei die Lehrperson nicht unbedingt eine Klassenlehrkraft der Schüler_innen sein muss (vgl. BMB 2016: 11).

Der Umfang der VWA soll inklusive Leerzeichen und einem Abstract in deutscher und englischer Sprache maximal 60.000 Zeichen betragen (exkl. Vorwort-, Inhalts-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis) und die Arbeit muss Gliederungselemente (Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Einleitung, Hauptteil, Schluss, Literaturverzeichnis, Protokolle) enthalten.

Das Bundesministerium für Bildung (BMB) hat 2016 eine Handreichung veröffentlicht, welche Lehrer_innen und Schüler_innen Informationen über gesetzliche Vorgaben und Empfehlungen für die Ausrichtung des Unterrichts in Vorbereitung auf die VWA liefert (vgl. BMB 2016). Laut BMB sollen die Schüler_innen durch die VWA die Fähigkeit zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten und die Studierfähigkeit unter Beweis stellen. Dabei sollen sie das Produkt, nämlich die VWA, in eine Form bringen, die den formalen und ästhetischen Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit entspricht (vgl. BMB 2016: 7-8). Dafür müssen die Schüler_innen Zitierregeln beachten und neben umfangreichen fachspezifischen Kenntnissen ihres Themas auch über folgende nicht-fachspezifische Kompetenzen verfügen:

- „Lern- und Arbeitstechniken (Recherche, zielgerichtete Informationsentnahme, Zitieren, Exzerpieren, Strukturieren, Datenverarbeitung, Textproduktion)
- Fähigkeit zu relevanter Fragestellung
- kritische Nutzung von Informationsquellen/Grundlagenmaterial
- Eigenständigkeit und Exaktheit im Denken und Arbeiten
- klare Begriffsbildung
- Erfassen von Sachverhalten und Zusammenhängen
- Objektivität in der Analyse
- logisch-kritisches, vernetztes Denken
- basierend auf differenzierten Aussagen eigene Schlussfolgerungen ziehen
- stringente, nachvollziehbare Argumentation
- Fähigkeit zu differenzieren, korrektem schriftlichen Ausdruck
- Überarbeitung von Texten nach inhaltlichen und formalen Kriterien“ (BMB 2016: 9)

Somit sind zum Verfassen der VWA eine Reihe von Kompetenzen notwendig, die u. a. der Textkompetenz zuzuordnen sind (vgl. Kapitel zur Textkompetenz). Hier ist festzuhalten, dass der Kompetenzaufbau ein langfristiger und komplexer Prozess ist und mit dem schrittweisen und kontinuierlichen Aufbau von Schreib- und Lesekompetenzen während der gesamten Sekundarstufe II beginnt (vgl. Pichler 2014: 21), worauf in den anschließenden Kapiteln noch näher eingegangen wird.

Wie Ursula Esterl vom Institut für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und die freie Wissenschaftlerin und Schreibberaterin Karin Wetschanow feststellen, wurden durch die Einführung der VWA die bisherige Abschlussprüfung und der Unterricht der Sekundarstufe in Österreich nachhaltig verändert, denn Schüler_innen müssen nun Methoden erwerben, sich mit komplexer werdenden fachlichen Inhalten lesend, schreibend und vortragend auseinanderzusetzen und eine Themenstellung bearbeiten, die wissenschaftlichen Anforderungen entspricht, wodurch nicht nur Schüler_innen sondern auch Lehrende gefordert sind (vgl. Esterl/Wetschanow 2014: 5).

Für Christian Pichler, der an der PH Kärnten die Lehrerfortbildung für die VWA verantwortet, liegen die Gründe für die Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) und den damit einhergehenden Bedarf eines kompetenzorientierten Unterrichts an den Erkenntnissen der Fachdidaktiken und Ergebnissen empirischer Qualitätsuntersuchungen zur Wirkung von Unterricht (u. a. PISA), den Reformen der universitären Hochschullandschaft durch den Bologna-Prozess und an den verändernden Lehr- und Lernbedingungen. Durch die SRDP sollen die entwickelten Kompetenzen der Schüler_innen überprüfbar und das erreichte Niveau österreichweit vergleichbar gemacht werden (vgl. Pichler 2014: 9-10). Weiters sollen die Schüler_innen durch die Einführung der VWA auf die Herausforderungen im Rahmen eines Universitäts- und Hochschulstudiums vorbereitet werden, denn die Studierfähigkeit zählt zu den elementaren Zielen der AHS.

Laut BMB müssen alle Schulen ihre Schüler_innen bestmöglich auf das Verfassen der VWA vorbereiten und während der gesamten Schullaufbahn den kontinuierlichen Kompetenzaufbau im Bereich der Lern- und Arbeitstechniken in allen Unterrichtsgegenständen gewährleisten (vgl. BMB 2016: 14). Wie sich in den weiteren Ausführungen zeigt, handelt es sich dabei allerdings um ein schwieriges Unterfangen, denn das Arbeiten und Schreiben an Schulen unterscheidet sich stark vom wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben an Universitäten. Für die optimale Vorbereitung bedarf es u. a. einer engeren Anbindung an den akademischen Kontext und an das forschende Lernen und Lehren.

Für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache, die mit der deutschen Sprache noch nicht ihr Leben lang vertraut sind, bedeutet die Einführung der VWA eine zusätzliche Hürde und eine Benachteiligung gegenüber den Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache. So verfügen Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache, wie in den weiteren Darstellungen der Masterarbeit noch ersichtlich wird, vielfach noch nicht über die erwarteten Kompetenzen, um mit einer komplexen schriftsprachlich geprägten Bildungs- und Fachsprache, wie sie in wissenschaftlichen Texten vorkommt, in einer Art und Weise umzugehen, wie sie für das Verfassen der VWA verlangt wird. Damit allen Schüler_innen in der Oberstufe der Erwerb der oben genannten Kompetenzen für das erfolgreiche Verfassen der VWA ermöglicht werden kann, muss eine Veränderung des Unterrichts und des Lehr- und Lernprozesses erfolgen. In den betroffenen Schulen wird daher ein kompetenzorientierter, fächerübergreifender, handlungs- und projektorientierter Unterricht mit Fokus auf die verstärkte Selbstständigkeit der Schüler_innen benötigt. Zusätzlich müssen sich auch die Lehrer_innen mit den bildungssprachlichen Anforderungen im Kontext der VWA, mit sprach(en)sensiblen Unterrichtsformen und sprachlicher Bildung im Fachunterricht auseinandersetzen, um auch alle Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache bestmöglich für das Verfassen der VWA vorzubereiten. Weiters bedarf es einer verändernden Rolle der Lehrer_innen als unterstützende Lernbegleiter_innen, für die Aufgabe als VWA-Betreuer_in (vgl. Ester/Wetschanow 2014: 5-6) und eine verstärkte Auseinandersetzung der Schulen mit der Wissenschaft und dem wissenschaftlichen Arbeiten.

2.1. Beurteilung der VWA

Folgendes Kapitel soll einen kurzen Überblick darüber geben, welche Kompetenzen für die VWA von den Schüler_innen verlangt werden und wie die VWA beurteilt wird. Für die Beurteilung der VWA hat das BMB eine unverbindliche Beurteilungshilfe erstellt und veröffentlicht (vgl. BMB 2016a). Dabei wurden für die Textbeurteilung der VWA folgende Teilkompetenzen samt Deskriptoren festgelegt:

- *Selbstkompetenz*: Themenfindung und Formulierung der Fragestellung, eigenständiges Denken und Arbeiten, Bearbeitungsmethoden, Verlässlichkeit (Termine und Vereinbarungen), Annahme von Hilfestellungen und Korrekturvorschlägen
- *Inhaltliche und methodische Kompetenz*: Zielführende Fragestellungen und Methoden der Themenbearbeitung, nachvollziehbare Antworten, sachlogischer Aufbau, Objektivität der Ergebnisse, inhaltliche Durchdringung des Themas, Behandlung wesentlicher Aspekte

- *Informationskompetenz*: Eigenständigkeit im Erschließen von Quellen und Daten, korrekte Einschätzung der Qualität des Materials, Auswahl relevanter Materialien, korrekte Auswertung, korrektes Zitieren
- *Sprachliche Kompetenz*: Beherrschung der Grundprinzipien der Orthografie und Grammatik, passende Wortwahl und ebensolcher Wortschatz, leser_innenfreundliche Formulierungen, sprachlich korrekte Verwendung von Originalzitaten
- *Gestaltungskompetenz*: Sachlogische und stringente Gliederung, korrekte und einheitliche Zitierweise, vorgabengemäßes Layout (vgl. BMB 2016a: 4ff).

Die Bewertung der Kompetenzen und die Gewichtung der Deskriptoren liegen im Ermessen der Prüfenden, auf Grundlage des Beurteilungsvorschlags entscheidet schließlich die Prüfungskommission, bestehend aus dem/der Landesschulinspektor_in, dem/der Schulleiter_in, dem Klassenvorstand oder der Klassenvorständin und der betreuenden Lehrperson, über die Beurteilung der VWA.

Weitere Teilkompetenzen, über welche die Schüler_innen bei der Präsentation und Diskussion ihrer VWA verfügen sollen (*strukturelle und inhaltliche Präsentationskompetenz, Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz* sowie *Kommunikations- und Diskursfähigkeit* (vgl. BMB 2016a: 2)) werden in dieser Arbeit nicht näher betrachtet, da sich die vorliegende Arbeit ausschließlich mit dem schriftlichen Teil befasst, wobei hier angemerkt werden muss, dass die Präsentation und Diskussion der VWA ebenso in die Gesamtbeurteilung einfließen. Für die Bewertung der Kompetenzen sind Erfüllungsgrade von den Begutachter_innen zwischen „weit über das geforderte Maß hinaus“ („Sehr gut“) bis „nicht erfüllt“ („Nicht genügend“) heranzuziehen. Um eine positive Beurteilung zu erhalten, müssen alle Teilkompetenzen der Textbeurteilung und der Präsentation und Diskussion zumindest „überwiegend“ („Genügend“) erfüllt werden (vgl. BMB 2016a: 2-3).

2.2. Textsorte: Vorwissenschaftliche Arbeit

Im folgenden Kapitel wird näher auf die Textsorte VWA eingegangen und ein Vergleich zwischen den Textsorten Vorwissenschaftliche Arbeit und Wissenschaftliche Arbeit gezogen. Dabei werden die Ausführungen von Gruber, Huemer und Wetschanow in „Die Vorwissenschaftlich Arbeit – Annäherung an eine Textsorte“ herangezogen. Die VWA soll laut Handreichung des BMB den formalen und ästhetischen Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit entsprechen. Gefordert werden demnach ein Inhalts- und Literaturverzeichnis, ein Abstract in deutscher oder englischer Sprache, die Einhaltung von Zitierregeln, das Formulieren von Fragestellungen, ein sachlogischer, stringenter Aufbau und der möglichst neutrale Sprachstil einer (vor-)wissenschaftlichen Arbeit (vgl. BMB 2016: 7ff).

Die Frage, wie sich wissenschaftliche von vor-wissenschaftlichen Textsorten unterscheiden, ist nicht eindeutig zu beantworten. Die Termini vorwissenschaftlich und wissenschaftlich werden vielfach als Unterscheidungsmerkmal zwischen schulischen und universitären Textsorten verwendet. Wie die Autor_innen feststellen, kann die Begrifflichkeit *Vorwissenschaftlich* als auf die Wissenschaft vorbereitend verstanden werden. So soll die VWA auf wissenschaftliche Arbeitsweisen hinführen, womit das vorwissenschaftliche dem wissenschaftlichen Arbeiten vorgelagert, aber auch eng mit der Wissenschaft und wissenschaftlichen Ansprüchen verbunden ist (vgl. Gruber/Huemer/ Wetschanow 2014: 29).

Texte sind ein Kommunikationsmittel und wissenschaftliche Arbeiten dienen u. a. der Informationsweitergabe neuer Erkenntnisse an Fachkolleg_innen. Im Gegensatz dazu ist die VWA an der AHS ein Teil der Reifeprüfung und soll keine neuen Erkenntnisse gewinnen. Sie wurde konzipiert, um Schüler_innen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten vertraut zu machen und ist an die Betreuer_innen und Begutachter_innen zur Benotung gerichtet. Die Schüler_innen nehmen beim Verfassen der VWA somit die Rolle der Geprüften ein, welche die Aufgaben und Vorstellungen der Prüfenden zu erfüllen haben (vgl. Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 25-27).

Vielfach wird die VWA mit der akademischen Textsorte der Seminararbeit verglichen, da sie ebenfalls als eine auf die Wissenschaft vorbereitende Textsorte konzipiert wurde. Doch während Seminararbeiten in der universitären Ausbildung verfasst werden, werden vorwissenschaftliche Arbeiten im schulischen Kontext verfasst und erheben auch nicht den Anspruch zu forschen, sondern zielen darauf ab, mit dem Verfassen der VWA zentrale Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens zu erwerben (vgl. Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 29).

Für die Autor_innen führt dies zu einigen Unstimmigkeiten. So soll die VWA auf die erste studentische Seminararbeit vorbereiten, gleichzeitig unterscheidet sie sich von den Anforderungen kaum von ihr. Demnach soll die VWA „auf Wissenschaft in einem nicht-wissenschaftlichen Raum, vorbereiten.“ (Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 29-30) Doch beim wissenschaftlichen Arbeiten handelt es sich um komplexe Vorgänge, die sich während des Studiums stufenweise entwickeln und den akademischen Kontext benötigen, um sich herauszubilden (vgl. Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 30). Denn erst durch die intensive und kontinuierliche Beschäftigung mit einem Fachgebiet an der Universität lernen die Student_innen den Umgang mit wissenschaftlicher Fachliteratur, -sprache und -terminologie und werden sensibilisiert für fachspezifische Besonderheiten, Denk- und Argumentationsweisen. Durch das regelmäßige Verfassen universitärer Arbeiten wie Rezensionen, Portfolios, Dossiers, Berichte oder Seminararbeiten eignen sich die Student_innen das wissenschaftliche Arbeiten Schritt für Schritt an und werden an das Verfassen von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten herangeführt. So ist wissenschaftliches Schreiben immer mit Handeln im Fach verbunden. Der VWA fehlt die Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs eines spezifischen Fachbereiches. Die Schule müsste daher verstärkt wissenschaftlich arbeiten und sich dem forschenden Lernen und Lehren annähern.

Für Gruber, Huemer und Wetschanow besteht der wesentliche Unterschied zwischen der VWA und einem wissenschaftlichen Text „in der Qualität der Umsetzung wissenschaftlicher Handlungen, die entsprechend dem Alter, den möglichen Vorkenntnissen und den möglichen Ressourcen, die für die Umsetzung im schulischen Kontext zur Verfügung stehen, beurteilt werden muss.“ (Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 29)

Die Autor_innen sprechen einige Empfehlungen für reduzierte Anforderungen an die VWA aus, welche zugleich auch auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereiten können. Dazu zählen u. a. *die Etablierung eines Leser_innenbezugs durch VWA-Gruppen*: Für die Zeit der Arbeit an der VWA könnten moderierte und betreute Gruppen gebildet werden, die gemeinsam recherchieren, diskutieren und schreiben. Dadurch kann eine Art von „Forschungsgemeinschaft“ entstehen, welche die Schüler_innen unterstützen und ihnen damit ein Zweck und Sinn ihrer Arbeit jenseits ihrer Prüfung gegeben wird (vgl. Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 32).

Das Kooperationsprojekt, welches im Zuge der Masterarbeit evaluiert und im empirischen Teil näher vorgestellt wird, kann hier einen Beitrag leisten und ein verbindendes Element zwischen Schule und Wissenschaft darstellen.

Weiters plädieren die Autor_innen für die Reduktion der Anforderungen durch *erstes Erproben wissenschaftlicher Handlungen*, z. B.: Fokus auf ein Ziel und den Untersuchungsbereich

einschränken; eine Frage/ein Problem formulieren, welches sich unter den gegebenen Voraussetzungen beantworten/lösen lässt; brauchbare von unbrauchbaren Informationen unterscheiden und filtern; kritisches und reflektiertes Lesen; Inhalte herausarbeiten und exzerpieren; Material sortieren und kategorisieren; brauchbare Daten auswählen; Daten erheben; adäquate Methoden wählen; Daten analysieren und interpretieren etc. (vgl. Gruber/Huemer/Wetschanow 2014: 33). Dadurch können die Schüler_innen langsam und sukzessive an wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben herangeführt werden, was ihnen in weiterer Folge beim Verfassen der VWA hilft.

2.3. Unterschiede zwischen schulischem und akademischem Schreiben

Im diesem Kapitel sollen die Unterschiede zwischen schulischem und akademischem Schreiben herausgearbeitet werden. Dabei beziehe ich mich auf den Germanisten Hanspeter Ortner (2006), welcher schulisches Schreiben als Spontanschreiben und akademisches Schreiben als elaboriertes Schreiben begreift.

Bei schulischen Texten handelt es sich vielfach um Kurztexte, die in einigen Stunden verfasst werden, während akademische Texte meist länger sind und über mehrere Wochen, Monate oder auch Jahre hinweg verfasst werden (vgl. Ortner 2006: 77). Schulische Texte sind meist im Medium der geschriebenen Alltagssprache verfasst und beziehen sich vielfach auf persönliche Themen und Alltagsthemen. Meinungen, persönliche Erlebnisse, sowie persönliches Wissen und eigene Einschätzungen und Gedanken spielen dabei eine besondere Rolle.

Das schulische, spontane Schreiben ist für Ortner noch stark an der Mündlichkeit orientiert, vollzieht sich dabei in der Satz-für-Satz-Produktion und erfordert meist wenig Vorausplanung, denn eine Vor- oder Weiter-Verarbeitung der Inhalte außerhalb der Satzketten findet nicht statt. Dabei werden immer nur kleine Wissensmengen abgerufen, nämlich vom zuletzt verfassten Satz und vom Global-Thema aus. So folgen die Zugriffsweisen auf das Wissen und die Verwertung dieses Wissens der Linearität des satzweise entstehenden Textes (vgl. Ortner 2006: 78-81).

Akademisches Schreiben orientiert sich an der Bildungs-, Fach- und/oder Wissenschaftssprache und schöpft aus verschiedenen schriftlichen Quellen. Um in der Menge und Vielfalt der Quellen und Materialien nicht unterzugehen, müssen Schreiber_innen sich einen Überblick über themenrelevante Literatur verschaffen und diese entsprechend ihrer Ziele und wissenschaftlichen Fragestellung ordnen. Wissen muss über längeren Zeitraum erarbeitet und Zusammenhänge müssen

hergestellt und schriftlich dargestellt werden. Dabei stehen die Schreibenden auch vor der Herausforderung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Texte herauszuarbeiten und Kernaussagen aus den Quellentexten zu verarbeiten und zu verknüpfen.

Die Themen in akademischen Texten stammen meist aus alltagsferneren Kontexten, sind komplex und müssen differenziert behandelt werden, wobei die Sprechakte *Argumentieren*, *Beschreiben*, *Schlussfolgern* und *Erklären* wesentliche Rollen spielen. Akademisches Schreiben erfordert einen Perspektivenwechsel zur unpersönlichen Form, indem die Autor_innen in den Hintergrund treten, sowie ein strukturiertes Vorgehen und Selbstorganisation. Das Schreiben und Lesen erfolgt dabei meist parallel und muss entsprechend geplant und koordiniert werden (vgl. Ortner 2006: 84-95).

Wie in den Ausführungen festgestellt werden kann, verlangt die VWA weit mehr als andere Formen des Schreibens in der Schule. So müssen Schüler_innen für das Verfassen der VWA ihre Kompetenzen auf Basis des Spontanschreibens erweitern und vom persönlichen, spontan assoziativen, additiven Denken und Schreiben zum konzeptuellen Arbeiten übergehen und ihren Schreibprozess planen.

2.4. Herausforderungen beim Verfassen der VWA

Im folgenden Kapitel werden die Herausforderungen von Schüler_innen beim Verfassen ihrer VWA besprochen. Dabei wurden u. a. Erfahrungen aus zwei Kooperationsprojekten von Schüler_innen, Student_innen und Schreibberater_innen herausgearbeitet.

Die VWA ist die erste große und komplexe Schreibaufgabe der Schüler_innen in der Schule und unterscheidet sich, wie in den Kapiteln davor bereits festgestellt wurde, wesentlich vom schulischen Schreiben, da sie den Bedingungen und Vorstellungen, die das schulische Schreiben bis dato prägen, widerspricht. Ortner erklärt die Probleme, welche Schüler_innen beim Verfassen der VWA haben mit der Analogie des Gesellschaftsspiels. So haben die Schüler_innen in der Schule das Spiel Dame gelernt und sind durch die Einführung der VWA nun aufgefordert, Schach zu spielen. Aber zwischen dem Dame- und dem Schachspielen-Können liegen Welten und den Schüler_innen fehlt es „an Figuren und Figurenkenntnis ebenso wie an der Kenntnis der Spielregeln und vor allem – an Praxis.“ (Ortner 2006: 84) So sind die Strategien, die Schüler_innen aus dem Dame-Spiel ableiten, unzureichend, denn das Schach-Spiel ist deutlich komplexer und erfordert eine andere Planung und Umsetzung (vgl. Bräuer et al. 2015: 10).

Wie die Erfahrungen der beiden Kooperationsprojekte „Akademische Textkompetenzen von SchülerInnen am Gymnasium fördern“ zwischen der Universität zu Köln und dem Albertus-

Magnus-Gymnasium Köln (Bräuer et al. 2015) und das „VWA-Mentoring-Programm“ der Karl-Franzens Universität Graz in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für die Steiermark (Aldrian 2016) zeigen, sind die Schüler_innen bei den Vorarbeiten und beim Verfassen ihrer VWA bzw. Facharbeit in Deutschland, welches als Pendant zur österreichischen VWA verstanden werden kann, mit verschiedenen Problemen und Herausforderungen konfrontiert. Dazu zählen u. a. die unzureichende Eingrenzung des Themas, das Verfassen einer bearbeitbaren Fragestellung, die fehlende Festlegung der Ziele, das Planen und Strukturieren des Schreibprozesses, die Literaturrecherche, der adäquate Umgang mit Quellen, das korrekte Zitieren, der wissenschaftliche Schreibstil und der Aufbau der Textsorte (vgl. Aldrian 2016: 52; Bräuer et al. 2015: 18-23).

Weiters fehlt es den Schüler_innen an einer umfassenden Begleitung und an Strategien zum Schreiben und im Umgang mit einer größeren Anzahl von Quellen (vgl. Bräuer et al 2015: 25).

Wie die Autor_innen offenlegen, übersteigen die komplexen Anforderungen der ersten vorwissenschaftlichen Arbeit die bis dahin erworbenen Schreibkompetenzen der Schüler_innen, aufgrund ungenügenden Schreib- und Leseerfahrung in der Schule (vgl. Bräuer et al. 2015: 60).

Um die Schüler_innen beim Verfassen ihrer VWA umfassend zu unterstützen, geben die Schreibberater_innen der oben genannten Projekte folgende Empfehlungen ab: individuelle Begleitung der Schüler_innen durch Schreibberater_innen bzw. durch eine Peer-Beratung, eine Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Stadtbibliotheken und eine Brücke zwischen Universität und Schule schaffen (vgl. Aldrian 2016: 55; Bräuer et al. 2015: 18-30). Zusätzlich könnte das Verfassen einer Mini-Facharbeit oder eines Exposés in den Schuljahren vor dem Auseinandersetzen mit der VWA die Schüler_innen frühzeitig an die Textsorte heranzuführen. Denn erst durch das Learning by doing eignen sich Schüler_innen das fehlende Wissen zum wissenschaftlichen Schreiben nach und nach an. Weiters empfehlen die Schreibberater_innen der Projekte den Schüler_innen möglichst frühzeitig ein Bewusstsein für wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben zu schaffen und gemeinsam abgeschlossene vorwissenschaftliche Arbeiten zu analysieren (vgl. Bräuer et al. 2015: 19-23). Zusätzlich könnten durch die verstärkte Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen, wie z. B. durch Citizen Science-Projekte, an denen sich Schulen beteiligen können, sowie durch Schulbesuche von Forscher_innen, die über ihren Werdegang, ihre Arbeiten und unterschiedliche Forschungsmethoden erzählen, eine erste Vorstellung und dadurch auch ein Bewusstsein für Wissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten geschaffen werden⁴.

⁴ Hier könnte z. B. eine Kooperation mit dem Young Science-Zentrum, einem Projekt des BMBWF, welches bei der OeAD GmbH angesiedelt ist, angedacht werden. Das Zentrum fördert die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Wissenschaft. Durch die Initiative der „Young Science-Botschafterinnen und -Botschafter“ führen Wissenschaftler_innen ehrenamtlich Schulbesuche durch und erzählen Schüler_innen vom Forschen und wissenschaftlichen Arbeiten.

Für die Bewältigung der komplexen Aufgaben empfehlen die Schreibberater_innen außerdem „eine von allen Lehrkräften mitgetragene und schulisch gesteuerte Entwicklung einer Schreibkultur, die sich in allen Unterrichtsgegenständen abbildet.“ (Bräuer et al. 2015: 21) Gemeint sind hier Teilkompetenzen, welche für das Verfassen der VWA wesentlich sind wie z. B. die Literaturrecherche- und -auswahl, das Formulieren einer Fragestellung, Literatur- und Datenanalyse, Beschreiben von Objekten und Tabellen, Zusammenfassen eigener und fremder Gedanken, Argumentieren, Zitieren und Gliedern. Weiters müssen die Inhalte, die Methodik und die Fachsprachen in den jeweiligen Fächern mit den Lehrenden gemeinsam erarbeitet werden (vgl. Bräuer et al. 2015: 21).

Wie Pichler feststellt, werden für die VWA fächerübergreifende und individualisierte Zugänge zum Schreib- und Leseprozess benötigt, denn eine Textproduktion dieser Art kann nur gelingen, wenn auch domänenspezifische Lesekompetenz(en) erworben wurden. So muss abseits der grundlegenden und der fachspezifischen Schreib- und Lesekompetenzen das Augenmerk vor allem auch auf die Schreibprozessbegleitung, nämlich die Themenfindung, Recherchearbeit, Gliederung, Formulierung und die Überarbeitung gelegt werden (vgl. Pichler 2014: 22). Dies könnte durch den Einsatz von Mentoringprogramme oder Schreibberater_innen in Schulen oder auch durch Kooperationsprojekte zwischen Hochschulen und Schulen gelingen.

Allgemein kann festgestellt werden, dass die VWA für Schüler_innen eine große Herausforderung darstellt. Für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache kommen noch weitere Erschwernisse für das Verfassen der VWA hinzu, worauf in den Kapiteln zur Bildungssprache und Textkompetenz näher eingegangen wird.

Mit welchen spezifischen Herausforderungen die Schüler_innen des Kooperationsprojekts im Rahmen ihrer VWA konfrontiert sind, wird im empirischen Teil dieser Masterarbeit untersucht.

3. Kompetenzen

In der vorliegenden Masterarbeit und in der Auseinandersetzung mit der VWA stößt man immer wieder auf den Kompetenzbegriff. So ist die Rede von Textkompetenz, Teilkompetenz, Lese- und Schreibkompetenz, Basiskompetenz, Selbstkompetenz, Informationskompetenz, kompetenzorientierte Reifeprüfung, kompetenzorientierter Unterricht, usw.. Im folgenden Kapitel soll nun näher auf die Begrifflichkeit und ihre Bedeutungen eingegangen werden.

Kompetenz ist ein Terminus, dem man vor allem auch im Bildungsbereich immer wieder begegnet. Vielfach wird er mit den Begriffen Fähigkeit, Fertigkeit, Kenntnisse, Qualifikation oder auch Wissen gleichgesetzt und als Verbindung zwischen Wissen und Können dargestellt. Eine allgemeingültige Definition des Begriffs findet sich in der Literatur nicht, da viele wissenschaftliche Disziplinen zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Definitionen lieferten. Einige Definitionen sollen wie folgt dargelegt werden.

Nach Weinert sind Kompetenzen verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 27ff)

Für Katharina Maag Merki sind Kompetenzen Eigenschaften oder Fähigkeiten, durch die bestimmte Anforderungen in komplexen Situationen und unterschiedlichen sozialen Rollen erfolgreich bewältigt werden können. Dazu zählt sie Fähigkeiten in Form von Wissen über bestimmte Sachverhalte oder Prozesse sowie Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen oder selbstbezogene Kognitionen, wie das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, das Vertreten einer eigenen Meinung oder das eigene Lernen zielführend zu planen. Kompetenzen sind für Maag Merki nicht direkt als konkrete Verhaltensweisen zu verstehen, sondern als Potenziale oder Ressourcen, die idealerweise in spezifischen Lebenssituationen möglichst optimal eingesetzt werden können (vgl. Maag Merki 2006: 26ff).

Für Klieme und Hartig umfassen Kompetenzen Wissen, kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten und motivationale Orientierungen. Für die beiden Autoren liegt das pädagogische Ziel der Vermittlung von Kompetenzen in der Befähigung zum selbstständigen und selbstverantwortlichen Handeln und damit zur Mündigkeit (vgl. Klieme/Hartig 2007: 21).

Gemein haben die meisten Definitionen, dass unter Kompetenz die Fähigkeit verstanden wird, erlerntes Wissen und erworbene Fertigkeiten in bestimmten Situationen anzuwenden, um Probleme zu lösen und bestimmte Aufgaben erfolgreich zu bewältigen sowie einschließlich die Motivation und Bereitschaft, diese Kompetenzen auch einzusetzen. Dabei stehen die Handlungsfähigkeit und Selbstständigkeit im Vordergrund, denn Kompetenzen sind Konstrukte, die nicht direkt beobachtbar sind, sondern erst durch das eigenständige, konkrete Handeln überprüft werden können.

Für Otto Kruse ist der Kompetenzbegriff eng mit einer lerner_innenzentrierten Pädagogik verknüpft und notwendig, um handlungs- und kognitionsbezogene Fähigkeitsbereiche der Lehre zugänglich zu machen. Kompetenzen sind für ihn Fähigkeitsmodelle, welche dazu dienen eine Vorstellung davon zu bekommen, welche mentalen und behavioralen Grundlagen bestimmte Leistungen haben. Somit helfen sie, komplexe Leistungen, didaktisch zu erschließen. So kann z. B. der komplexe Schreib- oder Leseprozess in elementarere Einheiten heruntergebrochen und mit der Didaktik in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kruse 2014: 37).

Durch das Strukturieren in kleinere Einheiten können Kompetenzen und die Leistungen von Schüler_innen auch vergleichbar gemacht werden. Hier ist vor allem das Instrument PISA zu nennen, welches die Kompetenzen der Schüler_innen weltweit und auch österreichweit in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften miteinander vergleicht. Gerade in Hinblick auf Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache ist im Rahmen von PISA in österreichischen Medien immer wieder die Rede von Schüler_innen mit Migrationsgeschichte, die schlechter abschneiden als ihre Schulkolleg_innen mit Deutsch als Erstsprache. So wurde durch PISA ein Instrument geschaffen, welches Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache positioniert und vielfach schlechter stellt. Dabei werden als Grund für unterdurchschnittliche Ergebnisse von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache meist kulturelle Unterschiede betont oder es findet gar eine Schuldzuweisung für schlechtes Abschneiden von Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache statt. So wird in der Presse im Jahr 2016 die Frage gestellt, ob Österreich beim PISA-Test wegen der Vielzahl an Schulkolleg_innen mit Migrationsgeschichte so schlecht abschneidet (vgl. Bayrhammer 2016). Erzielen Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache jedoch gute oder überdurchschnittliche Ergebnisse, ist dies ebenfalls eine Berichterstattung in der österreichischen Tageszeitung Der Standard wert (vgl. Ostermann 2017). Hier zeigt sich deutlich, wie festgefahren die Unterscheidungspraxis zwischen Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache und Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache in der Öffentlichkeit ist, denn Differenz und Heterogenität wird in Klassenzimmern in Österreich vielfach als Störung betrachtet.

Wie Mecheril und Dirim feststellen, müssen diese Positionierungen als Wirkungen einer gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis zwischen Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen verstanden werden, die in und von der Schule und von den Medien aufgegriffen und bestätigt werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 123).

Wenn von Kompetenzen gesprochen wird, stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Schüler_innen benötigen, um in der Schule erfolgreich zu sein. Im Schulalltag und für die VWA werden neben verschiedenen fachlichen Kompetenzen auch zahlreiche überfachliche Kompetenzen wie sprachliche, soziale, personale Kompetenzen oder auch Methodenkompetenzen benötigt (vgl. auch Kapitel 2. Vorwissenschaftliche Arbeit und 2.1. Beurteilung der VWA). Kompetenzen gehen über das reine Verstehen und Rezipieren von Wissen hinaus und können nicht durch reines Auswendiglernen angeeignet werden. So sollen Schüler_innen ihr gelerntes Wissen aus eigener Motivation, verantwortungsbewusst, selbstständig und zielgerichtet anwenden können. Im Rahmen der VWA könnte hier das Erlernen und in weiterer Folge der zielgerichtete Einsatz des Zitierens angeführt werden oder auch die eigenständige Auseinandersetzung, Auswahl und der Einsatz passender Forschungsmethoden für das gewählte Thema und die Fragestellung der VWA. Kompetenzen werden allerdings, wie bereits angemerkt wurde, schrittweise und kontinuierlich aufgebaut und entwickeln sich auch vielfach in wechselseitiger Beziehung mit Menschen, wie z. B. durch Unterstützung von Schulkolleg_innen oder Eltern und einem Learning by doing. Gerade für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache, die vielleicht zuhause keine Unterstützung haben und auf sich alleine gestellt sind oder die womöglich Wissensinhalte auf Deutsch kognitiv schlechter erfassen können als Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache, ergeben sich hier Nachteile, welche auch in den nächsten Kapiteln näher untersucht werden.

3.1. Sprachliche Kompetenzen in der Schule

In den folgenden Kapiteln werden die sprachlichen Kompetenzen in der Schule betrachtet und diskutiert. Die Auseinandersetzung mit der Thematik ist wesentlich, um zu verstehen, mit welchen Anforderungen die Schüler_innen in der Schule konfrontiert sind und welche sprachlichen Kompetenzen sie für den Schulerfolg benötigen.

Die Sprache in der Schule ist für Schüler_innen mit hohen Anforderungen verbunden, da – wie bereits in der Einleitung erwähnt – die schulische Kommunikation meist in einer Weise strukturiert ist, die nicht an der Alltagssprache der Schüler_innen anschließt, sondern an eigene Gesetzmäßigkeiten einer an Schriftsprachlichkeit orientierten Bildungs- und Fachsprache. So müssen die Schüler_innen über entsprechende schulsprachliche Kompetenzen verfügen, um dem

Unterricht folgen zu können und um in der Schule erfolgreich zu sein. Mit schulsprachlicher Kompetenz ist gemeint, die mündliche und schriftliche Sprache im schulischen Kontext zu verstehen und zu gebrauchen.

Der kanadische Pädagoge Jim Cummins hat zahlreiche Arbeiten zu den Themen Zweitspracherwerb und Literalitätsentwicklung veröffentlicht und beschäftigt sich u. a. mit dem Zweitspracherwerb und den Bildungschancen von Schüler_innen mit Migrationsgeschichte. Er führte die beiden Begriffe BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) ein. Mit BICS sind grundlegende, mündliche Kommunikationsfähigkeiten gemeint, welche für eine Verständigung in der Alltagssprache und in mündlich geprägten Texten erforderlich sind. So handelt es sich dabei um jene Sprachfähigkeiten, die Schüler_innen aus ihrem Elternhaus und vorschulischer Erziehung mitbringen, wobei es um Kommunikation über alltagsprachliche Themen sowie um Gespräche, an denen die Kommunikationspartner direkt beteiligt sind, geht (vgl. Pöhlmann-Lang 2015: 105). Mit CALP sind hingegen kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten gemeint, die in anspruchsvolleren Kommunikationssituationen benötigt werden und sich an der Schriftsprache orientieren. Sie werden mit zunehmendem Alter auch in der Schule verlangt. So müssen Kinder und Jugendliche spätestens in der Sekundarstufe I fähig sein, eine Geschichte zusammenzufassen, einen Kommentar nachvollziehbar zu formulieren, einen Vortrag vorzubereiten und zu präsentieren, sowie einen Aufsatz kohärent zu strukturieren. Sie müssen lernen, einen komplexen Fachtext zu verstehen und den Erklärungen der Lehrkräfte zu folgen. Somit spielt CALP für den Schulerfolg eine besonders wichtige Rolle, denn die zentralen schulischen Lerninhalte verlangen Fähigkeiten aus dem CALP-Bereich, wie z. B. komplexe Sachverhalte, Abstraktes verstehen, kausale Zusammenhänge erkennen, komplexe Texte verstehen etc. (vgl. Neugebauer/Nodari 1999: 3-4).

Wie Schmölzer-Eibinger und weitere Autor_innen feststellen, werden alltagsprachliche Fähigkeiten von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache meist relativ rasch erworben während die Aneignung kognitiv-akademischer Sprachfähigkeiten ein langwieriger, mehrjähriger Prozess ist. So haben viele Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache Probleme, Texte als Grundlage und als Instrument des Lernens zu nutzen. Sie haben Schwierigkeiten in Textaufgaben relevante Informationen zu erkennen und im jeweiligen Kontext zu verstehen, um einen Text als Sinnganzes zu erfassen. „Zweitsprachenlernende, aber auch SchülerInnen aus bildungsfernen Familien, verfügen über diese Kompetenzen oft nicht im geforderten Maß. Im Fachunterricht zeigt sich dies meist in ihren Problemen, Sachtexte bzw. komplexere mündliche Äußerungen zu verstehen und

selbst längere, bzw. zusammenhängende Äußerungen bzw. Texte zu produzieren.“ (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 18)

Wie Wiebke Scharff Rethfeldt, Expertin für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, aufzeigt, benötigen mehrsprachige Kinder in einer monolingualen Unterrichtssituation, wie sie in Österreich in den Sach- und Fachfächern Standard ist, fünf bis sieben Jahre, um eine mit der monolingualen schulischen Norm vergleichbare kognitiv-akademische Sprachkompetenz (CALP) zu entwickeln (vgl. Scharff Rethfeldt 2013: 69). Diese lange Zeitspanne wird allerdings in den Schulen nicht berücksichtigt, denn die schulsprachlichen Kompetenzen werden im Regelunterricht meist vorausgesetzt, wenn Kinder und Jugendliche grundlegende, mündliche Kommunikationsfähigkeiten beherrschen. In Österreich haben Kinder und Jugendliche, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, lediglich die Möglichkeit vom sogenannten „außerordentlichen Status“ Gebrauch zu machen und maximal 2 Jahr Sprachförderung zu erhalten (vgl. BMB 2016: 9-10). Diese Maßnahme wird dem Umstand, dass Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch viel mehr Zeit benötigen, nicht gerecht. Hier braucht es eine langfristige und planvolle Unterstützung und eine Änderung im Bildungssystem, um die Bedürfnisse von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache ernst zu nehmen und diesen Schüler_innen dieselben Bildungschancen zu ermöglichen.

3.1.1. Bildungssprache

Bildungssprache greift die Unterscheidung der sprachlichen Register BICS und CALP von Cummins auf. Der Begriff Bildungssprache umfasst die sprachlichen Fähigkeiten, die unter CALP fallen. So bezeichnet Bildungssprache nicht nur die Sprache in Bildungseinrichtungen wie in der Schule und Universität, sondern eine spezielle Ausprägung der Sprache, um abstrakte und komplexe Inhalte sprachlich aufzunehmen und auszudrücken. Sie wird in schulischen, akademischen und beruflichen Sprachhandlungen verwendet und findet sich auch in anspruchsvollen Medien, in Gesetzestexten, Formularen und Bedienungsanleitungen, Vorträgen und in verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen wieder.

Bildungssprache ist im konzeptionell schriftlichen Bereich angesiedelt, auch wenn sie medial mündlich realisiert wird. Paul Portmann-Tselikas greift die Thematik auf und merkt an, dass sich in der Tradition des Schreibens eine spezifische Schriftsprache mit ihren lexikalischen, idiomatischen, syntaktischen und pragmatischen Prägungen herausgebildet hat, welche auch im Mündlichen in Bildungskontexten eine zentrale Bedeutung hat (vgl. Portmann-Tselikas 2005: 2). So erfolgt die Vermittlung und der Erwerb von relevanten Begriffen, Konzepten und Kategorien „selbst da, wo im Unterricht gesprochen wird, auf Basis von Texten.“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008:

14) Das erscheint nachvollziehbar, wenn man darüber nachdenkt, wie die Schriftsprachlichkeit den Alltag in Schulen bestimmt. So sind Schüler_innen mit Arbeitsaufträgen, Arbeitsblättern, Präsentationen, Zusammenfassungen, Tests, etc. konfrontiert.

Doch wie erkennt man Bildungssprache? Bildungssprache ist durch spezifische sprachliche Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen bezogenen Sprachkompetenz gekennzeichnet, wie z. B. *Beschreiben, Erklären, Analysieren, Erörtern, Zusammenfassen* und *Vergleichen* (vgl. Feilke 2012: 5). Die Bildungssprache enthält einen hohen Anteil monologischer Formen, wie z. B. Aufsätze, Vorträge, Präsentationen und ist meist nicht mehr in Situationen und Kontexte eingebunden. So müssen Äußerungen präzise formuliert werden, damit diese für die Leser_innen oder Zuhörer_innen nachvollziehbar sind. Im Bereich des Wortschatzes werden daher eindeutiger, präzisere Ausdrücke als in der Alltagssprache verwendet und die Bedeutung der Wörter ist durch exakte Definitionen festgelegt. Weiters sind Wortbildungsregularitäten oder Entlehnungen aus fremden Sprachen für die Bildungssprache charakteristisch. Auf der Satzebene findet man komplexe Sätze wie Konditional- oder Relativsätze. Darüber hinaus sind erweiterte Attribute oder unpersönliche Formen, wie Passivkonstruktionen für die Bildungssprache kennzeichnend (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015: 52). Leisen fügt noch weitere Merkmale der Bildungssprache an, wie lineare Argumentationen, wenig Wiederholungen, keine Gedankensprünge, vollständige und komplexe Sätze und keine grammatikalischen Fehler (vgl. Leisen o. J.: 13).

Bildungssprache muss außerdem von Alltagssprache sowie von der Schul- und Fachsprache unterschieden werden. Während sich in der Alltagssprache die Menschen auf einen gemeinsamen Kontext, auf das Hier und Jetzt u. a. mit deiktischen Mitteln beziehen können, sowie unvollständige Sätze produzieren, ist Bildungssprache durch raumzeitliche Distanz geprägt. Feilke (2012) versteht unter Schulsprache auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen und Spracherwartungen (vgl. Feilke 2012: 5). Bildungssprache hingegen umfasst sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen, die zwar nicht eigens für das Lernen gemacht sind, aber dafür genutzt werden (vgl. Feilke 2012: 5). Für Gogolin und Lange sind Schul- und Fachsprache Ausschnitte der Bildungssprache und beinhalten vor allem einen besonderen Wortschatz fachsprachlicher Elemente (vgl. Gogolin/Lange 2010: 12).

Hier muss noch angemerkt werden, dass Bildungs- und Alltagssprache in der Schule nicht eindeutig getrennt werden kann, da die Schüler_innen ihre Alltagssprache nutzen und ihre bildungssprachlichen Kompetenzen schrittweise darauf aufbauen (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015: 53).

Um die Ausführungen zur verdeutlichen und den Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache aufzuzeigen, finden sich in der Tabelle unten einige Beispiele für alltagssprachliche und bildungssprachliche Formulierungen.

Alltagssprache	Bildungssprache
»Die bauen dort eine Anlage, wo sie den Müll verbrennen.«	»In Heiligenkreuz wird eine Müllverbrennungsanlage errichtet.«
»Wenn der Sauerstoff mit dem Magnesium zusammenkommt, dann gibt das ein weißes Pulver.«	»Magnesium reagiert mit Sauerstoff zu Magnesiumoxid.«
»Wenn ich das Essen lange im Mund behalte und ordentlich kaue, dann rutscht es besser runter.«	»Durch Kauen im Mund wird die Nahrung mechanisch zerkleinert und mit dem Zusatz von Speichel gleitfähig gemacht.«
»Wir haben von den Etruskern nichts Schriftliches, aber viele Gegenstände aus Ausgrabungen.«	»Die Etrusker sind uns weniger durch antike Schriftquellen, als vor allem durch archäologische Zeugnisse bekannt.«

Abbildung 2: Alltags- und Bildungssprache (Carnevale/Wojnesitz 2014: 8)

Bildungssprache wird in der Schule für den Wissenserwerb in allen Unterrichtsfächern benötigt, denn sie ist ein Medium des Lernens und Lehrens und dient dem Wissenstransfer. So sind Schüler_innen mit Bildungssprache beim Lesen und Verstehen von Sachtexten konfrontiert, wie auch beim Erklären, Begründen oder Argumentieren unterschiedlicher Inhalte und beim Lösen unterschiedlicher Textaufgaben sowie in Referaten, Aufsätzen, Prüfungen etc..

Schüler_innen müssen über ein kognitiv-abstrahierendes Sprachdenken verfügen, um sich bildungssprachlich zu äußern und Bildungssprache zu verstehen. Denn erst durch bildungssprachliche Kompetenzen können sie fachliche Inhalte des Unterrichts erfassen, verstehen und damit Lernerfolge erzielen (vgl. Pöhlmann-Lang 2015: 108). Hier wird deutlich, welchen wichtigen Stellenwert Bildungssprache in der Schule und für die weitere gesellschaftliche Teilhabe einnimmt.

Wie Gogolin und Lange anführen, ist auf der normativen Ebene mit Bildungssprache ein Register gemeint, „dessen Beherrschung von 'erfolgreichen Schülerinnen und Schülern' erwartet wird.“ (Gogolin/Lange 2011: 11) Wie auch Feilke darlegt, ist diese normative Seite kritisch im Blick zu behalten, da das Nichtbeherrschen der Bildungssprache auch Schüler_innen ausschließen kann, die sehr lernfähig und kompetent sind (vgl. Feilke 2012: 7).

Josef Leisen, ehemaliger Professor für Didaktik der Physik, hat sich ebenfalls eingehend mit der Bildungssprache beschäftigt und beschreibt einen dreifachen Teufelskreis, welcher in der Abbildung

unten ersichtlich ist. So fällt vielen Schüler_innen bildungssprachliches Lernen, Sprechen und Schreiben schwer, weshalb Leisen vorschlägt, die Einführung in die Bildungssprache behutsam und sprachunterstützend vorzunehmen, da Lernende rasch in einen dreifachen Teufelskreis bestehend aus Fachwissen, Sprachkönnen und Weltwissen geraten können. So führt fehlendes Weltwissen in Sprachnot, diese wiederum zum Nichtverstehen, zum Leistungsrückstand und letztlich zum Prüfungsversagen (vgl. Leisen o. J.: 6).



Abbildung 3: Dreifacher Teufelskreis (Leisen o. J.: 6)

Gerade für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache ist der Weg zur Bildungssprache schwer, da sie zwei Hürden, die der Alltagssprache und der Bildungssprache überwinden müssen. Wie Leisen ausführt, können die Sprachhürden, welche sich im fachbezogenen Sprechen, Schreiben und Lesen des Sachunterrichts ergeben, „nicht auf Vorrat im Deutschunterricht oder DaZ-Unterricht überwunden werden, sondern nur situativ durch Sprachhandeln im Sachunterricht.“ (Leisen o. J.: 11)

Wie Morek und Heller (2012) feststellen, hat Bildungssprache neben einer kommunikativen und epistemischen auch eine sozial-symbolische, identitätsstiftende Funktion. So ist Bildungssprache nicht nur ein Medium von Wissenstransfer oder ein Werkzeug des Denkens, sondern auch eine Eintrittskarte und Visitenkarte und fungiert als Reproduktion von Bildungsungleichheit (vgl. Morek/Heller: 2012: 4ff). Nach Bourdieu ist Bildungssprache ein Element des Habitus, nämlich eines verinnerlichten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemas und manifestiert sich in der Aneignung von Sprachstilen, welche einem System klassifizierter, klassifizierender, hierarchisch geordneter und hierarchisch ordnender Unterscheidung entspringen. So sind habituelle Sprachgebrauchsweisen Ausdruck nebeneinander bestehender, sich ergänzender gesellschaftlicher Felder und zugleich Produkt bestimmter Gesellschaftsschichten, wodurch gesellschaftliche Unterschiede nicht nur zum Ausdruck gebracht, sondern auch konstituiert werden (vgl. Morek/Heller 2012: 10). Bildungssprache kann dadurch als Eintrittskarte für schulische und

akademische Laufbahnen verstanden werden, denn die soziale Herkunft der Schüler_innen spielt eine wesentliche Rolle bei der Aneignung von Bildungssprache und für den weiteren Bildungs- und Berufsweg. Bildungssprache kann nach Morek und Heller auch als Visitenkarte, nämlich als sozial-symbolisches Mittel in der Kommunikation mit anderen, begriffen werden. Die Aneignung von Sprachvarianten und der Bildungssprache sowie die Verwendung von Bildungssprache hat mit der sozialen Positionierung in einer durch soziale Milieus strukturierten Gesellschaft zu tun und sind Mittel der Selbst- und Fremddarstellung, Grenzziehung und Zugehörigkeit. „Wer 'Bildungssprache' verwendet, gibt sich als member einer 'bildungsnahen' akademisch orientierten community (zu erkennen), und definiert die vorliegende Kommunikationssituation als eine, in der man sich auf 'gebildete' Weise an der Darlegung oder Diskussion eines Sachverhalts beteiligt.“ (Morek/Heller 2012: 12)

Hier stehen viele Schüler_innen vor einem Dilemma, denn Bildungssprache ist wesentlich, um am schulischen und akademischen Diskurs teilzunehmen sowie entscheidend für den Bildungserfolg, denn die Beherrschung von Bildungssprache wird von Schulen vorausgesetzt, doch Bildungssprache wird im Unterricht nicht behandelt, gelehrt oder erklärt. Vollmer und Thürmann (2010) bezeichnen sie daher als geheimes Curriculum der Schule, welches kaum transparent und eindeutig kodifiziert ist (vgl. Vollmer/Thürmann 2010: 109). Nicht alle Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Erstsprache bringen ausreichende bildungssprachliche Kenntnisse aus dem Elternhaus mit und haben in weiterer Folge Verständnis- und Ausdrucksprobleme in der Schule. So werden Schüler_innen, die nicht über die erwarteten linguale, materiellen und sozialen Ressourcen verfügen und die nach den Ausführungen von Morek und Heller auch über keine Eintritts- und Visitenkarte verfügen, durch das Schulsystem schlechter gestellt und ausgeschlossen.

Einige wesentliche Ansätze, was die Schule dazu beitragen kann, jene sprachlichen Fähigkeiten aufzubauen, die für die Bildungssprache und letztlich für den Schulerfolg nötig sind, liefert das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ und der sprachsensiblen Unterricht, welche im Kapitel zur Förderung näher betrachtet werden.

3.2. Textkompetenz

Bildungssprache und Textkompetenz stehen in engem Verhältnis zueinander und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. So betont auch Portmann-Tselikas den engen Zusammenhang zwischen Text- und Sprachkompetenz, denn der kompetente Umgang mit Texten setzt für ihn eine Vielzahl spezifischer sprachlicher Kenntnisse voraus. So ist Textkompetenz

verbunden mit und auch angewiesen auf eine entsprechend ausgeformte Sprachkompetenz (vgl. Portmann-Tselikas 2005: 2). Deshalb wird im folgenden Kapitel das Thema Textkompetenz näher betrachtet. Dabei soll zu Beginn auf die Schriftlichkeit in unserer Gesellschaft eingegangen werden, um ein Verständnis für die Thematik zu schaffen, bevor der Stellenwert der Textkompetenz für die Schule und in weiterer Folge für die VWA besprochen wird.

Texte und somit auch die Schriftlichkeit spielen in unserer Gesellschaft eine entscheidende Rolle, da sie die Grundvoraussetzung für „literales“ Handeln und für eine literal verfasste Gesellschaft sind. Der Begriff Literalität wurde dem englischen Begriff Literacy entlehnt und meint die Schriftlichkeit, die sogenannte „ability to read and write“ (vgl. Feilke 2011: 3). Es geht dabei um die Wahrnehmung von Schrift, das aktive schriftsprachliche Handeln, sowie um den Einsatz der Fähigkeiten des Lesens und Schreibens in der Gesellschaft. Für Brian Street, welcher Literalität als soziale Praxis definiert, erwerben Menschen Schriftsprachkompetenzen immer im Kontext ihrer Gesellschaften, ihres sozialen Umfelds und ihrer subjektiven Begründungen. Sie nutzen ihre Schriftsprachkompetenzen für unterschiedliche Ziele und setzen diese beruflich und privat mit differenzierten Intentionen ein (vgl. Papst/Zeuner 2011: 37).

Unsere Gesellschaft ist von Schriftlichkeit geprägt, denn das öffentliche und private Leben ist wesentlich durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt. So sind Menschen täglich mit Schrift konfrontiert, sei es durch Werbeschilder, Zeitungen, Fahrpläne, Preisschilder, etc., denn Informationen unterschiedlichster Art werden in der heutigen Zeit meist schriftlich zur Verfügung gestellt und vermittelt. „Literal verfasst ist eine Gesellschaft, die ihr Wissen vor allen in Texten niederlegt und aus Texten bezieht, und die ihre Institutionen – Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht – auf Texttradition und Textkritik aufbaut.“ (Feilke 2011: 5)

Wesentlich ist hier auch, dass „Schriftlichkeit die Konzeptualisierung von Sprache grundlegend verändert und literale Fähigkeiten neue Perspektiven des sprachlichen Handelns, Denkens und Lernens eröffnen.“ (Schmölzer-Eibinger 2010: 1131) So dient das Schreiben nicht nur als Kommunikations- und Informationsmittel, sondern auch als Lernhilfe und Gedächtnisstütze.

In einer literal verfassten Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen nimmt Textkompetenz einen besonders hohen Stellenwert ein. Der Begriff wurde von Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger geprägt (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008) und meint die Fähigkeit, eine textgeprägte Sprache sowohl mündlich als auch schriftlich im Rahmen der jeweiligen literalen Praxis adäquat zu gebrauchen, wobei es hier nicht nur um die Fähigkeit geht, lesen und schreiben zu können, sondern vor allem auch darum, mit verschiedenen Optionen einer

Literalitätskultur im jeweiligen sozialen und kulturellen Handlungsfeld umzugehen und über sie als ein kulturelles Werkzeug zu verfügen (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 18).

Nach Portmann-Tselikas ermöglicht Textkompetenz „Texte selbstständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.“ (Portmann-Tselikas 2005: 1-2) Somit beinhaltet Textkompetenz komplexe kognitive Aktivitäten, die wechselseitig miteinander interagieren und verknüpft die Rezeption und Produktion von Texten. Lesen und Schreiben stehen in enger Wechselbeziehung zueinander und können im Hinblick auf die Textkompetenz nicht getrennt voneinander betrachtet werden. So ist Schreiben auch ein ständiger Leseprozess und wird in Schule, Alltag und Beruf oft im Anschluss an das Lesen vorgenommen. Weiters wird im Interesse zu verfassender Texte auch laufend gelesen und in Lernprozessen gelesen und geschrieben, um erworbenes Wissen festzuhalten (vgl. Struger 2013: 9-10/Abraham 2013: 14).

Für Schmölzer-Eibinger ist Textkompetenz eine wesentliche Schlüsselkompetenz des Lernens, welche Lernende in ihrer Bildungslaufbahn benötigen, um die geforderten Leistungen im Unterricht zu erbringen. Für sie besteht Textkompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen, wobei die Lese- und Schreibfähigkeiten vorausgesetzt werden. Dazu zählen die *Kohärenzkompetenz*, die Fähigkeit, Sinnzusammenhänge in einem Text zu erkennen und selbst herzustellen; die *Kontextualisierungskompetenz*, die Fähigkeit, vom eigenen Kontextwissen zu abstrahieren, Bedeutungen in Bezug auf verstehensrelevante Kontexte zu konstruieren sowie Kontexte explizit zu benennen; die *Kommunikationskompetenz*, die Fähigkeit, in Texten kommunikative Funktionen zu erfassen bzw. Texte entsprechend den eigenen Textintentionen mit Blick auf die Leser_innen auszurichten; die *Textoptimierungskompetenz*, die Fähigkeit, Texte im Hinblick auf die Funktion und Intention des Textes zu überarbeiten und zu verbessern; die *strategische Kompetenz*, die Fähigkeit, Texte mittels verschiedener Lese- und Schreibstrategien zu erschließen, zu verarbeiten bzw. leser- und textsortenadäquat zu gestalten; die *Formulierungskompetenz*, sich mittels angemessener sprachlicher Mittel entsprechend den eigenen Textintentionen auszudrücken; die *Textgestaltungskompetenz*, die Fähigkeit, einen sprachlich differenzierten, variantenreichen und gut strukturierten Text zu konstituieren; die *Textmusterkompetenz*, die Fähigkeit, Funktion, Struktur- und Stilmerkmale von Texten erkennen und beim Schreiben zu berücksichtigen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2011: 50). Auch die metatextuelle Kompetenz, nämlich die Fähigkeit, über fremde und

eigene Texte zu reflektieren und die Fähigkeit Texte auch zum Wissenserwerb und zum Lernen nutzbar zu machen, wird als Teil der Textkompetenz verstanden (vgl. Feld-Knapp 2015: 28).

In der Schule ist Textkompetenz unverzichtbar, da das Lernen und der Wissenserwerb vordergründig aus und mit Texten passiert. Wie die Bildungssprache, wird auch die Textkompetenz mit zunehmenden Alter für die Schüler_innen immer wichtiger in der Schule. So müssen Schüler_innen mit verschiedenen Texten qualifiziert umgehen können und bei der Produktion, Rezeption und Verarbeitung von Texten ihre sprachlichen Kompetenzen so einsetzen, dass die Anforderungen der Schule erfolgreich bewältigt werden können.

Textkompetenz und Bildungssprache spielen auch für die VWA eine zentrale Rolle, denn die Schüler_innen müssen sich für das Verfassen ihrer Arbeiten mit komplexen Sach- und Fachtexten auseinandersetzen, sich auf Kernthemen fokussieren und abstrakte, komplexe Inhalte und Kernaussagen, welche einer kognitiv-akademischen Sprachkompetenz zugeordnet werden können, verstehen. Sie müssen eine Fragestellung formulieren, den Schreibprozess planen, Inhalte erarbeiten und verknüpfen und sich gemäß einen neutralen, wissenschaftlichen Sprachstil ausdrücken können. Dabei müssen sie argumentieren, erklären und beschreiben und einen sachlogischen, stringenten Aufbau berücksichtigen. Somit müssen die Schüler_innen für das erfolgreiche Verfassen der VWA über alle Teilkompetenzen, welche oben erläutert wurden und der Textkompetenz zugeordnet werden, (*Kohärenz-, Kontextualisierungs-, Kommunikations-, Textoptimierungskompetenz, strategische Kompetenz, Formulierungs-, Textgestaltungs-, Textmusterkompetenz, metatextuelle Kompetenz*) verfügen. Für das wissenschaftliche Schreiben zählen zur Textkompetenz noch weitere, wissenschaftliche Arbeitsschritte und -techniken wie die Eingrenzung eines Themas, die Entwicklung von Fragestellungen, die Auswahl passender, adäquater Forschungsmethoden etc., welche auch für das Verfassen der VWA zentral sind.

3.2.1. Erwerb von Textkompetenz

Im folgenden Kapitel wird auf den Erwerb von Textkompetenz eingegangen. Textkompetenz ist keine angeborene Eigenschaft, sondern muss erlernt werden, wobei sich der Erwerb von Textkompetenz durch bewusstes Lernen, aber auch durch ungesteuerte Erwerbsprozesse vollzieht. So machen Kinder in einer literarisch verfassten Gesellschaft bereits vor dem Schuleintritt sehr viele Erfahrungen mit Texten und der Schriftsprache. Kindern wird vor dem Einschlafen vorgelesen, sie hören schriftsprachlich geprägte Sprache im Fernsehen, im Radio, in Videos im Internet oder in Hörbüchern und sehen sich gemeinsam mit ihren Eltern Bilderbücher an. Diese Aktivitäten fördern

in weitere Folge auch die Textkompetenz und schaffen ein erstes Bewusstsein für Literalität und eine schriftlich geprägte Sprache.

Paul Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger haben sich auch mit dem Thema beschäftigt und differenzieren den Sprachgebrauch in vier Quadranten, die durch zwei Achsen gebildet werden: die thematische Orientierung (Welt des Alltags/Welt des systematischen Wissens) und die Art der Organisation der Sprechhandlungen (dialogisch organisiert/textuell durchformt) (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008).

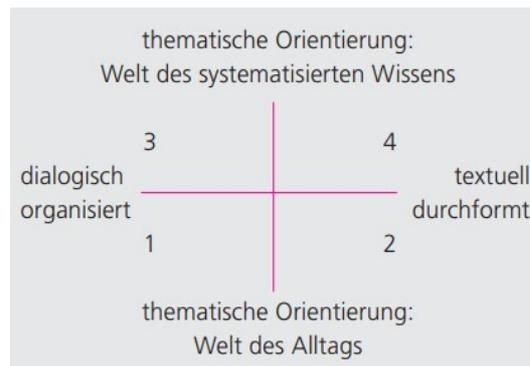


Abbildung 4: Die vier Quadranten (Portmann-Tselikas/Schmölzer Eibinger 2008)

Der erste Quadrant schließt vor allem die mündliche Alltagskommunikation ein. Damit ist jener Bereich gemeint, den Kinder zu Beginn des Spracherwerbs lernen, in dem sich alle Menschen einer Gesellschaft bis zu einem gewissen Grad verständigen können und der Bereich, welcher zumeist im Fremdsprachenunterricht für Anfänger_innen überwiegt (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 6-7).

Der zweite Quadrant beinhaltet ebenso den Sprachgebrauch des Alltags, schließt allerdings die textuelle Form ein. Hier können als Beispiele Zeitungstexte mit Alltags- und Personenbezug wie Gratiszeitungen und Boulevardmedien, Alltagserzählungen, Gute-Nacht-Geschichten, Märchen und Kurzgeschichten genannt werden. Diese Texte bilden eine Brücke zwischen der Umgangs- und Hochsprache, zwischen Dialog und Text (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 7). Der kindliche Lese- und Schreiberwerb beginnt bereits ab dem dritten Lebensjahr durch erste Anzeichen von Interesse an Gedrucktem, die Entwicklung eines Verständnisses für den „Wort“-Begriff, das Erkennen von Logos oder des eigenen Namens, den Umgang mit Bilderbüchern oder die Beteiligung beim Lesen von Büchern und das Auswendiglernen von Buchstaben (vgl. Buttaroni 2011: 327). Dabei werden Kleinkinder bereits mit Sprachformen des zweiten Quadranten konfrontiert, die textuell geformt sind. Kinder machen sich hier mit Literalität vertraut, fangen an die symbolische Beziehung zwischen Lauten und Graphikzeichen zu verstehen und entwickeln

bereits eine phonologische Bewusstheit. Diese Phase in der Kindheit ist Voraussetzung für Literalität (vgl. Buttaroni 2011: 327).

Mit dem dritten Quadrant ist der Sprachgebrauch gemeint, der sich auf ein strukturiertes, übergreifendes Wissen bezieht, jedoch mündlich und dialogisch geprägt ist. Einige Beispiele sind Politiker_innen in Diskussionsrunden, Expert_innen in Interviews oder auch Freunde, die miteinander fachsimpeln. Dabei steht das Erklären, Begründen oder auch das Suchen von Zusammenhängen im Vordergrund. Kindliche Warum-Fragen, die sich auf komplexere Themen als Alltagsthemen beziehen, um Ursachen, Gründe oder die Herkunft bestimmter Dinge zu erfahren, zählen die Autor_innen ebenso hinzu (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 7).

Der vierte Quadrant ist gekennzeichnet durch Textualität und Orientierung am systematischen Wissen. Es ist „der prototypische Bereich der Sachtexte in denen es darum geht, 'Welt' in Sprache zu fassen und nachvollziehbar auszudrücken, wie Phänomene zustande kommen und welche Wirkungszusammenhänge ihnen zugrunde liegen.“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 7). Darin spielen wissenschaftliche Texte, aber auch mündliche Formen des Sprachgebrauchs, welche textuell durchgeformt und thematisch orientiert sind, wie z. B. Vorträge, eine wichtige Rolle. Der Kernbereich der Textkompetenz liegt im 4. Quadranten, welcher auch für das Verfassen der VWA wesentlich ist.

Kinder werden somit bereits vor dem Schulbesuch mit textuell geprägter Sprache konfrontiert und lernen mit komplexen abstrakten Themen umzugehen. Das bereitet Kinder darauf vor, mit schulsprachlichen Kompetenzen, mit Bildungssprache und Textkompetenz zurecht zu kommen, die vor allem dem 4. Quadranten angehören.

3.2.2. Textkompetenz im Zweitsprachenerwerb

Wie bereits im vorigen Kapitel ersichtlich wurde, haben Kinder einen leichteren Zugang zu Textualität, wenn sie in ihrer familiären Umgebung bereits im frühen Alter intensiv mit Schriftlichkeit, z. B. durch das Berichten, durch Erzählungen, Beschreibungen, Erklärungen und Argumentationen in Kontakt gekommen sind. „Sie haben entsprechende Denkweisen, Formulierungsroutinen und Kommunikationsschemata bereits aufgebaut, wenn sie in die Schule kommen und können auf dem Stand ihrer sprachlichen Entwicklungen fortfahren.“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 9)

Hier stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich im Hinblick auf die Textkompetenz und den Erwerb dieser für Zweitsprachenlernende ergeben. Sabine Schmölzer-Eibinger hat folgende sechs

Aspekte erarbeitet, welche für den Zusammenhang zwischen Textkompetenz und Zweitspracherwerb von Bedeutung sind:

- Textkompetenz ist eine individuelle Fähigkeit. Sie wird im frühen Kindesalter entwickelt und im Laufe des Lebens weiterentwickelt und entfaltet.
- Textkompetenz ist eine soziale Fähigkeit. Sie wird in der sozialen Praxis des Lesens und Vorlesens, des Schreibens und des Redens über Texte erworben.
- Textkompetenz ist nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine kognitive Fähigkeit. Um Wissen anhand von Texten erwerben zu können, müssen Informationen aus Texten erschlossen, mit dem vorhandenen Wissen verknüpft und restrukturiert werden.
- Textkompetenz ist eine sozial determinierte Fähigkeit. Hier spielen Faktoren wie Beruf, soziale Position in der Gesellschaft, der Bildungshintergrund der Eltern ebenso eine Rolle wie die sozioökonomische Lage und Wohnverhältnisse.
- Textkompetenz ist eine weitgehend transferierbare Fähigkeit. Sie kann von der Erst- auf die Zweitsprache übertragen werden, wenn bereits effiziente Lesestrategien in der Erstsprache entwickelt wurden. Dabei müssen die Lernenden bereits grundlegende sprachliche Mittel und Strukturen in der Zweitsprache aufgebaut haben.
- Textkompetenz ist eine kulturell geprägte Fähigkeit, denn die kulturell geprägten Formen der literalen Praxis spielen in der Schule eine besondere Rolle (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010: 1130-1131).

Viele der oben genannten Aspekte von Textkompetenz werden, wie auch oben bereits erwähnt wurde, in der frühen Kindheit angelegt und in der Schule weiterentwickelt. Schüler_innen finden allerdings nicht immer ein Umfeld vor, welches eine erfolgreiche Entwicklung der Textkompetenz zulässt. „Die Ursachen dafür sind vielfach eine unzureichende literale Förderung in der Familie, belastende soziale und sozioökonomische Verhältnisse, ein niedriges Bildungsniveau und ein geringes sprachliches Kapital ihrer Eltern.“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008:15)

Schüler_innen, denen zuhause nicht vorgelesen wurde, die mit Büchern und Texten zuhause nicht vertraut gemacht wurden und die von ihren Eltern bei Hausaufgaben nicht unterstützt wurden, haben in weiterer Folge Schwierigkeiten in der Schule und der schriftlich geprägten Sprache, da sie mit Literalität und somit mit Textkompetenz nicht so früh wie andere Kindern konfrontiert wurden. Für die betroffenen Kinder ergibt sich dadurch eine Bildungsbenachteiligung. Dabei stehen vor allem auch Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache vor einer doppelten Herausforderung, da sie eine Zweitsprache lernen und in dieser Sprache auch Wissen erwerben müssen. Sie müssen also eine Zweitsprache als Kommunikationsmittel und als Lerninstrument einsetzen und sind dabei vielfach auf sich alleine gestellt (vgl. Schmölzer-Eibinger 2007: 207).

Hier muss allerdings angemerkt werden, dass nicht alle Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache in gleichem Maße von der oben erläuterten Bildungsbenachteiligung betroffen sind, sondern insbesondere diejenigen aus bildungsfernen Elternhäusern, wobei es sich dabei auch um Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache handeln kann oder um Schüler_innen deren Umgangssprache im familiären Umfeld nicht Deutsch ist. Weitere Ungleichheitsdimensionen wie der Bildungshintergrund der Eltern, die Aufenthaltsdauer in Österreich, sowie die Literalität, welche bereits in der Erstsprache erfolgt haben kann oder nicht, müssen ebenso berücksichtigt werden.

Im Hinblick auf die migrationspädagogische Perspektive und das Kooperationsprojekt ergeben sich für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache wesentliche Aspekte, die beachtet werden müssen. Wie in den Ausführungen oben ersichtlich wurde, werden Bildungssprache und Textkompetenz stufenweise und über Jahre hinweg aufgebaut. Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache, die noch nicht ihr Leben lang eine deutschsprachige Schule besuchen, fällt bildungssprachliches Lernen, Sprechen und Schreiben vielfach besonders schwer. Hier muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Schüler_innen denselben Zugang zu Textualität und Bildungssprache haben, weshalb auch nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schüler_innen über ein kognitives-abstrahierendes Sprachdenken verfügen, um sich bildungssprachlich zu äußern und komplexe wissenschaftliche Texte zu verstehen. Doch mit der Einführung der VWA wird von allen AHS-Schüler_innen verlangt, sich mit einer komplexen schriftsprachlich geprägten Bildungs- und Fachsprache auseinanderzusetzen und eine Themenstellung zu bearbeiten, die wissenschaftlichen Anforderungen entspricht. Die Schule hat durch die VWA ein Selektionsinstrument geschaffen, um Schüler_innen, die nicht über die verlangten bildungssprachlichen Anforderungen verfügen, auszuschließen. Dadurch werden vor allem sozial und sprachlich benachteiligte Schüler_innen schlechter gestellt und positioniert, was sich in weiterer Folge auch auf den weiteren Bildungs- und Berufsweg negativ auswirken kann. Damit alle Schüler_innen erfolgreich ihre VWA verfassen können, müssen Lehrende für die oben genannten Aspekte sensibilisiert werden und Schüler_innen gezielt beim Erwerb, beim Aufbau und bei der Entwicklung von Bildungssprache und Textkompetenz unterstützen.

3.2.3. Indikatoren für Textkompetenz

Um Schüler_innen beim Aufbau und bei der Entwicklung von Textkompetenz zu unterstützen, müssen Instrumentarien entwickelt werden, welche das Vorhandensein dieser Kompetenz erkennen lässt. Wie bereits festgestellt wurde, besteht Textkompetenz aus vielen verschiedenen Teilkompetenzen, die allerdings nicht alle einfach mess- und sichtbar sind. Durch Schreibprodukte sowie durch die Verbalisierung der Schreib- und Leseprozesse können jedoch Teile der

Textkompetenz aufgezeigt werden. Sabine Schmölder-Eibinger (2007) hat in einer qualitativen Untersuchung *Indikatoren für Textkompetenz* erarbeitet, welche Lehrende dabei unterstützen sollen, die Textkompetenz der Lernenden einzuordnen. Die Indikatoren, welche sich auf Texte und auf den Lese- und Schreibprozess konzentrieren, bedingen und beeinflussen einander auf vielfältige Weise und können als Orientierung und Grundlage für die Förderung von Textkompetenz herangezogen werden.

Die Indikatoren für Textkompetenz können wie folgt zusammengefasst werden:

- **Veränderungen am Text**

Lernende mit hoher Textkompetenz überarbeiten ihre Formulierungen laufend im Zuge der Textproduktion. Lernende mit niedriger Textkompetenz verändern ihre Formulierungen kaum und nehmen selten Bezug auf vorangegangene Textpassagen.

- **Perspektivenwechsel und Strategievielfalt**

Lernende mit hoher Textkompetenz konzentrieren sich während dem Lese- und Schreibprozess abwechselnd auf die lokale und globale Ebene des Textes und beachten sprachliche Details und Gesamtzusammenhänge. Lernende mit einer niedrigen Textkompetenz lenken ihre Aufmerksamkeit beim Leseprozess nur auf die lokale Ebene des Textes und lesen diese nicht mehrfach.

- **Fokussierung von Kernaussagen**

Lernende mit hoher Textkompetenz können relevante Inhalte in einem Text erkennen und ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rücken. Lernende mit niedriger Textkompetenz können relevante Inhalte und sinngabende Wörter in einem Text nicht erkennen und dadurch auch bei der Textproduktion nicht ins Zentrum rücken.

- **Bedeutungskonstruktion im Kontext**

Lernende mit hoher Textkompetenz deuten und interpretieren Wortbedeutungen und Sinnstrukturen beim Lesen richtig. Im Schreibprozess werden die Begriffe präzise verwendet, Äußerungen klar formuliert, Kontexte hergestellt und Sinnzusammenhänge nachvollziehbar dargestellt. Lernende mit niedriger Textkompetenz verwenden Begriffe ungenau und ihre Äußerungen sind unklar, teilweise lückenhaft und redundant. Wissen über außersprachliche Kontexte, die für das Textverständnis eine Rolle spielen, werden vorausgesetzt und nicht explizit hergestellt. Beim Schreibprozess liegt die Konzentration auf einzelne Wörter und Textelemente und nicht auf die Gesamtheit des Textes.

- **Themenentfaltung und Textkohärenz**

Lernende mit hoher Textkompetenz leiten thematische Zusammenhänge verständlich und nachvollziehbar her und stellen Sachverhalte explizit und präzise dar. Lernende mit

niedriger Textkompetenz entfalten ein Thema wenig nachvollziehbar und produzieren vielfach einen brüchigen Text mit einer brüchigen Wiederaufnahmestruktur.

- **Sprachliche Variation**

Lernende mit hoher Textkompetenz gestalten Texte stilistisch und lexikalisch variantenreich und zeichnen sich durch einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz sowie durch den Einsatz von einfachen und komplexen Adjektiven, Adverbien, Verben und Sätzen aus.

Texte von Lernenden mit niedriger Textkompetenz sind durch geringe sprachliche Variation sowie durch einfache, kurze Sätze und einen begrenzten Wortschatz gekennzeichnet. In Textwiedergaben entnehmen sie oft ganze Sätze oder Wortgruppen unanalysiert aus dem Input (vgl. Schmölzer-Eibinger 2007: 211-214).

Damit Lehrende die Textkompetenz ihrer Schüler_innen mit den oben angeführten Indikatoren richtig beurteilen können, müssen sie die Schüler_innen während ihres Schreibprozesses sehr genau beobachten, dies kann z. B. durch die Unterrichtsmethode des kooperativen Schreibens erfolgen. Viele der Indikatoren lassen sich außerdem ermitteln, wenn die Schüler_innen ihren Schreib- und Leseprozess durch lautes Denken verbalisieren. Dies erscheint allerdings sehr aufwändig und ist mit mehreren Schüler_innen in der Klasse wohl kaum durchführbar. Mittels geschriebener Texte der Schüler_innen lassen sich jedoch manche Teilkompetenzen durchaus eruieren, wie z. B. die Themenentfaltung und Textkohärenz. Die Indikatoren von Sabine Schmölzer-Eibinger liefern gute erste Ansätze, um Teile der Textkompetenz der Lernenden einzuschätzen, damit in weiterer Folge entsprechende Förderpläne erstellt werden können. Im Rahmen des Kooperationsprojekts, nämlich in der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schüler_innen und Student_innen und einer Schreibberatung für einzelne Schüler_innen erscheinen die Indikatoren als brauchbares und wertvolles Instrument.

4. Förderung

Damit allen Schüler_innen ermöglicht werden kann, sich bildungssprachliche Kompetenzen und Textkompetenz schrittweise anzueignen, müssen Lehrende sich über sprachliche Anforderungen ihrer Aufgabenstellungen im Unterricht bewusst sein. Leisen (2010) plädiert für einen sprachsensiblen Unterricht. Für ihn sollen Lehrende fachlich authentische Sprachsituationen schaffen, die zu bewältigen sind und deren Sprachanforderungen nach dem Prinzip von *scaffolding* knapp über dem individuellen Sprachvermögen der Lernenden angesiedelt sind. Wichtig erscheint ihm weiter, die sprachlichen Inhalte zu explizieren, um den Schüler_innen klar zu machen, was und vor allem warum eine sprachliche Struktur behandelt und geübt wird (vgl. Leisen 2010: 86).

Leisen liefert einige Anregungen und Tipps für Lehrende, um einen sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, wie z. B. den Unterricht auf Kommunikation im Fach hin auszurichten; die Sprache am Verstehen der Schüler_innen zu orientieren und nicht an der Sprache des Faches; Sprache als eine von vielen Darstellungsformen zu nutzen und sie den Schüler_innen bewusst zu machen; die Schüler_innen zum Sprechen zu ermutigen und sprachliche Misserfolge möglichst zu vermeiden; sprachliche Standardsituationen mit Methoden-Werkzeugen zu unterstützen; Begriffe und fachsprachliche Strukturen über Stufen sprachlicher Fassungen zu bilden; beim Lesen von Texten Hilfen geben und das Textverstehen zu üben; verhindern, dass sich Fachlernprobleme und Sprachlernprobleme vermischen; metareflexive Phasen in den Unterricht zu integrieren und Sprachbewusstsein zu schaffen (vgl. Leisen o. J.: 11-12).

Barbara Herzog-Punzenberger und Birgit Springsits (2015) plädieren für eine Durchgängige Sprachbildung in Österreich und haben ein entsprechendes Konzept entwickelt, welches sich an das von Gogolin und Lange (2010) entwickelte Konzept der Durchgängigen Sprachbildung anlehnt. Herzog-Punzenberger und Springsits haben folgende Komponenten des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung herausgearbeitet:

- **Informationsoffensive Sprachbildung**

Bei Entscheidungsträger_innen und Meinungsbildner_innen sollte Verständnis dafür geschaffen werden, dass Kinder unterschiedliche sprachliche Ressourcen, unterschiedliche Bildungs- und Lernvoraussetzungen und unterschiedliche Sprachbildung durch ihre soziale Herkunft mitbringen. Sprachvarianten und Bildungssprache müssen als Reproduktion von Bildungsungleichheit und durchgängige Sprachbildung als Instrument der Chancengleichheit verstanden werden. Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer sollte als Normalität etabliert werden und Eltern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sollten von Anfang an gut über die Bildungsinstitutionen, die Arbeits- und Funktionsweisen von Schulen und über die verschiedenen Möglichkeiten der Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder informiert werden (vgl. Herzog Punzenberger/Springsits 2015: 16).

- **Durchgängigkeit**

Bildungssprachliche Dimension: Durch schulstufen-übergreifende (vertikale) Dimensionen und Kooperationen soll Sprachbildung als Querschnittsaufgabe in den verschiedenen Stationen der Bildungslaufbahn vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe berücksichtigt werden. Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen ist hier wesentlich. Herzog-Punzenberger und Springsits schlagen Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Einrichtungen, wie z. B. gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen, die

Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts der sprachlichen Bildung und übergreifende Förderung einzelner Kinder vor. Für Gymnasien sollte in den ersten Klassen bereits auf die Hinführung zur Bildungssprache in allen Fächern geachtet werden.

Thematische Dimension: Durch fächerübergreifende (horizontale) Dimension soll Sprachbildung als Querschnittsaufgabe in allen Fächern und in den Lehr- und Lerninhalten berücksichtigt werden, denn Sprachbildung ist nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts.

Mehrsprachigkeitsdimension: Damit Sprachbildung in mehrsprachigen Kontexten gelingen kann, wird eine Abkehr des monolingual ausgerichteten Schulsystems in Österreich benötigt (vgl. Herzog Punzenberger/Springsits 2015: 17ff).

- **Sprachstandsdiagnostik, Portfolio und Standards**

Damit Kinder individuell gefördert werden können, ist es wichtig den aktuellen Sprachentwicklungsstand mittels Sprachstandserhebungsinstrumente (z. B. USB DaZ, Tulpenbeet, NB DaZ etc.) zu eruieren und ein Sprachkompetenz-Profil der Schüler_innen zu erstellen. Als Grundlage und Orientierung für Fördermaßnahmen können von den Lehrenden und/oder Bildungsberater_innen die sprachlichen Basisqualifikation von Ehlich (2012) herangezogen werden. Dazu zählen die rezeptiven und produktiven phonischen Qualifikationen, die pragmatischen, semantischen, morphologisch-syntaktischen, diskursiven und die literalen Qualifikationen. Die Basisqualifikationen orientierten sich an den Erwerbsphasen im Verlauf der Sprachaneignung von Kindern, wodurch Fördermaßnahmen auf passender Erwerbsstufe herausgearbeitet werden können (vgl. Herzog Punzenberger/Springsits 2015: 21ff).

- **Pädagog_innenbildung & Leadership**

Damit mehrsprachige Schüler_innen besser gefördert und unterstützt werden können, benötigen Pädagog_innen eine verpflichtende Weiterbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, sprachlicher Bildung und im Bereich der Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung. Nur so können Pädagog_innen einen bildungssprachförderlichen Unterricht gestalten. Weiters könnten an Schulstandorten mit hohem Anteil an mehrsprachigen Schüler_innen Sprachlernkoordinator_innen als Ansprechpersonen fungieren und spezifische Aufgaben, wie z. B. die Koordination der Maßnahmen zur sprachlichen Bildung wahrnehmen. Ein weiteres Ziel ist die Sensibilisierung der Schulleitungen für die durchgängige Sprachbildung (vgl. Herzog Punzenberger/Springsits 2015: 28-31).

- **Bilinguale Unterrichtsmodelle**

Bilinguale bzw. mehrsprachige maturaführende Schullaufbahnmodelle sollen für jene Gruppen in Österreich eingeführt werden, die in Österreich bei den höheren Bildungsabschlüssen und bei höheren beruflichen Positionen unterrepräsentiert sind, um den betroffenen Schüler_innen eine chancengerechtere Bildung zu ermöglichen (vgl. Herzog Punzenberger/Springsits 2015: 32-33).

Für nähere Informationen zur Durchgängigen Sprachbildung verweise ich auf die Machbarkeitsstudie „Sprachliche Bildung und Sprachförderung – ein Konzept für Österreich“ von Barbara Herzog-Punzenberger und Birgit Springsits (2015) und die Handreichung „Durchgängige Sprachbildung“ von Ingrid Gogolin und Imke Lange (2010).

5. Zusammenfassung

Wie sich in den theoretischen Ausführungen gezeigt hat, sind Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Schule und beim Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit mit vielen Herausforderungen und Benachteiligungen konfrontiert. So verlangt die VWA weit mehr als andere Formen des Schreibens an der Schule, was für alle Schüler_innen eine Erschwernis darstellt, doch den Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache wurden durch die Einführung der VWA zusätzliche Stolpersteine in den Bildungsweg gelegt. Besonders im Hinblick auf die Bildungssprache und Textkompetenz, welche beide wesentlich für das Verfassen der VWA und letztlich für den Bildungserfolg sind, ergeben sich gravierende Benachteiligungen. So müssen die Schüler_innen über Textkompetenz verfügen und komplexe schriftsprachlich geprägte Bildungs- und Fachsprachen verstehen können und mit diesen lesend, schreiben und vortragend umgehen können, da sie Medium des Lehrens und Lernens sind und die Schulen jene Fähigkeiten voraussetzen. Doch dabei wird oft übersehen, dass die bildungssprachlichen Aspekte im Unterricht nicht gelehrt oder gelernt werden, sondern diese von den Schüler_innen vielfach vorausgesetzt werden. Doch wie in der Theorie aufgezeigt werden konnte, haben Schüler_innen mit anderen Erstsprachen vielfach Probleme, bildungssprachliche Äußerungen zu verstehen und zu formulieren, sowie Texte als Grundlage und Instrument des Lernens zu nutzen, da Schüler_innen mit anderen Erstsprachen in einer monolingualen Unterrichtssituation, wie sie in Österreich vorherrscht, meist mehrere Jahre benötigen, um eine mit der monolingualen schulischen Norm vergleichbare Bildungssprache zu entwickeln.

So trägt das Schulsystem durch seine sprachlichen Erwartungen und Anforderungen zu einer systematischen Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit bei, was sich vor allem auch durch die

Einführung der VWA zeigt, denn durch die VWA wurde eine formale Hürde, nämlich ein Selektionsinstrument geschaffen, welches diese gesellschaftliche Ungleichheit weiter verstärkt. So werden die unterschiedlichen Bildungs- und Lernvoraussetzungen, welche Schüler_innen mit anderen Erstsprachen in die Schule mitbringen, vom Schulsystem nicht berücksichtigt und die Herausforderungen, mit welchen diese Schüler_innen in der Schule und durch die VWA zusätzlich konfrontiert sind, werden ignoriert. Somit kommen Schulen ihrer Aufgabe, nämlich allen Schüler_innen, unabhängig ihrer Erstsprachen, Bildungsvoraussetzungen und Lebenslagen, eine chancengerechte Bildung zu ermöglichen, nicht nach. Das Kooperationsprojekt, welches im empirischen Teil der Masterarbeit vorgestellt wird, setzt hier an und möchte einen Beitrag dazu leisten, den oben beschriebenen Benachteiligungen entgegenzuwirken. So setzten sich die Lehramtsstudent_innen des Kooperationsprojekts neben den Themen Bildungssprache und Textkompetenz im Rahmen der VWA auch mit der Thematik der Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem auseinander und werden für die Herausforderungen und Benachteiligungen von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sensibilisiert. Sie sollten durch das Projekt Perspektiven dafür entwickeln, wie sie künftig als Lehrer_innen zu einer chancengerechteren Schule beitragen können.

6. Methodik und Forschungsdesign

Nachdem der theoretische Rahmen in den vorliegenden Kapiteln dargestellt wurde, wird nun die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit näher beschrieben. Dabei wird zu Beginn kurz in die quantitative und qualitative Sozialforschung eingeführt, bevor die Evaluationsforschung betrachtet wird und das Kooperationsprojekt vorgestellt wird. Im Anschluss werden Forschungsmethoden theoriegeleitet präsentiert und begründet, um ein allgemeines Verständnis für die wichtigen Begriffe der empirischen Untersuchung zu erlangen. Danach wird die Gestaltung und Durchführung der Datenerhebung, die Erhebungssituation, sowie die Auswertungsmethode dargelegt, bevor die Stichprobe, die Datenbeschreibung und Auswertung erfolgt und die Ergebnisse präsentiert werden.

6.1. *Quantitative und qualitative Sozialforschung*

Im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hängt – wie auch in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen – die Wahl eines Forschungsansatzes von den zu untersuchenden Gegenständen und Forschungsfeldern, den jeweiligen Fragestellungen und damit verbundenen Erkenntnisinteressen und Zielen ab. Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, das Kooperationsprojekt zu evaluieren, die subjektive Sicht der Schüler_innen und Student_innen des Projekts zu erfassen und Empfehlungen für das Verfassen der VWA und die Förderung von Bildungssprache und Textkompetenz für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache herauszuarbeiten.

In der Sozialforschung kann grundsätzlich zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen unterschieden werden, die jeweils unterschiedliche Voraussetzungen, Herangehensweisen, Potentiale, Ziele und Methoden implizieren.

Für Grotjahn (1987) sind quantitative Forschungsansätze „analytisch-nomologisch“ und qualitative Forschungsansätze „explorativ-interpretativ“. Somit zielen quantitative Forschungen auf das Beschreiben und Erklären menschlichen Verhaltens „aus der Außenperspektive mit dem Ziel, generalisierbare Gesetzmäßigkeiten größerer Reichweite zu erkennen.“ (Riemer 2014: 20-21) Dabei werden vorab Hypothesen aufgestellt, die im Verlauf der Forschung getestet, d. h. verifiziert oder falsifiziert werden.

Qualitative Sozialforschung zielt auf Exploration und Verstehen ab. Dabei sollen aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer_innen Untersuchungsgegenstände nachvollzogen

verstanden werden. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, sollen im Rahmen einer qualitativen Forschung Hypothesen und Theorien erst erschlossen und entwickelt werden. Somit ist qualitative Sozialforschung in der Regel hypothesengenerierend und erhebt in der Regel nicht quantifizierbare Daten, sondern solche, die als verbale, nicht standardisierte Daten vorliegen (vgl. Riemer 2014: 21-22). So gehen quantitative Forschungen in die Breite und ermitteln dabei Mengen, Häufigkeiten und statistische Zusammenhänge während qualitative Forschungen Offenheit und Flexibilität zulassen, in die Tiefe gehen und Sinnstrukturen, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster analysieren und interpretieren. Quantitative und qualitative Forschungsmethoden ergänzen sich gegenseitig und in empirischen Untersuchungen werden vielfach Mischformen und Kombinationen aus beiden eingesetzt.

Für die vorliegende Untersuchung wurden ebenfalls quantitative (Fragebögen) und qualitative Forschungsmethoden (Beobachtungen, Interviews) herangezogen und kombiniert, um das Kooperationsprojekt umfassend zu evaluieren. Ein quantitativer Forschungsansatz wurde gewählt, um am Anfang einen Gesamtüberblick zu erhalten und anhand definierter Erfolgsindikatoren eine Beurteilung des Kooperationsprojektes vornehmen zu können. Die aus der quantitativen Befragung gewonnenen Erkenntnisse wurden im Anschluss im Rahmen qualitativer Interviews vertieft, um die betroffenen Personen selbst zu Wort kommen zu lassen und um einen umfassenderen Blick über den Untersuchungsgegenstand zu erhalten. Dies erwies sich als bedeutsam, um z. B. zu verstehen, mit welchen Herausforderungen Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der VWA konfrontiert sind.

6.1.1. Gütekriterien

Quantitative und qualitative Sozialforschung muss wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und bestimmte Gütekriterien erfüllen. In der empirischen Sozialforschung werden allgemein folgende drei zentralen Hauptkriterien unterschieden: Objektivität, Reliabilität und Validität, wobei Validität auf den anderen beiden Gütekriterien aufbaut. Validität bezeichnet die Gültigkeit einer Messung und gibt Auskunft darüber, ob eine Methode tatsächlich das misst, was gemessen werden soll. Objektivität zielt auf die Nachvollziehbarkeit der Forschungsmethode und damit ihre Replizierbarkeit ab. So sollen Forscher_innen unabhängig voneinander zu denselben Ergebnissen kommen. Unter Reliabilität wird die Genauigkeit, „mit der ein Untersuchungsinstrument ein Merkmal misst bzw. erfasst; und zwar unabhängig davon, ob das Instrument auch wirklich das Merkmal misst, das gemessen werden soll. Ein Instrument sollte also beim Einsatz in zwei vergleichbaren Stichproben zu dem gleichen Ergebnis kommen, weil seine Messung durch

möglichst wenige zufällige Messfehler beeinflusst wird.“ (Schmelter 2014: 38-40) Lars Schmelter weist darauf hin, dass die traditionellen Gütekriterien quantitativer Sozialforschung nicht zur Bewertung von Forschung in qualitativen Forschungsansätzen geeignet sind, da qualitative Forschungen viel offener angelegt und qualitative Forschungsmethoden vielfältiger sind (vgl. Schmelter 2014: 34). Mayring (2002) hat sich eingehend mit Gütekriterien qualitativer Forschung beschäftigt und hat folgende Kriterien herausgearbeitet: die Verfahrensdokumentation, die argumentative Interpretationsabsicherung, die Regelgeleitetheit, die Nähe zum Forschungsgegenstand, die kommunikative Validierung sowie die Triangulation (vgl. Mayring 2002: 144ff). Damit der Forschungsprozess für die Öffentlichkeit nachvollziehbar wird, ist eine genaue Dokumentation und Beschreibung der Methoden erforderlich. Daher wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die einzelnen Schritte (Datenerhebung, Auswertung und Analyse der Daten) genau dokumentiert und in der Masterarbeit beschrieben. Um die Interpretationen argumentativ zu begründen wurden die Ergebnisse und Interpretation jeweils mit Zitaten belegt sowie ein Vorverständnis im Hinblick auf die Interpretationen dargelegt. Um regelgeleitet vorzugehen, wurden bereits vor der Untersuchung der Untersuchungsgegenstand, die Erhebungs-, Auswertungs- und Analysemethoden genau festgelegt. Die Nähe zum Gegenstand wurde in der vorliegenden Untersuchung erreicht, indem alle Erhebungen in der jeweiligen schulischen bzw. universitären Umgebung stattfanden. Im Rahmen der Interviews wurde durch dezidiertes Nachfragen und Wiederholen der Antworten, die sich auf die Aussagen der interviewten Personen bezogen, die Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse angestrebt. Triangulation wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden (Beobachtungen, Fragebögen, Interviews) erreicht.

6.2. Evaluation

Der Begriff Evaluation entstammt dem lateinischen Wort „valor“ (Wert) und bedeutet *eine Bewertung vornehmen*. Evaluation kann auf verschiedene Referenzebenen angesiedelt sein und kann alltägliches Bewerten oder auch ein nachprüfbares Verfahren des Bewertens meinen. Weiters kann damit ein spezifisches Handeln, nämlich die Durchführung eines Evaluationsprojekts oder auch das Resultat eines Evaluationsprozesses gemeint sein (vgl. Kromrey 2005: 2). Der Begriff Evaluation wird im Alltag ebenso wie in der Politik, in der Methodologie empirischer Wissenschaft oder im Zusammenhang mit der Umfrageforschung gebraucht, wobei sich dahinter unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen befinden. Alltagsevaluationen, die nicht nach wissenschaftlichen Kriterien und unter Berücksichtigung fachlicher Standards von qualifizierten Personen durchgeführt werden, sind mit Risiken behaftet. So können Sachverhalte einseitig oder falsch dargestellt werden

oder auch bestimmte Interessen über- oder unterbewertet werden (vgl. Stockmann 2007: 27). Wissenschaftlich oder professionell durchgeführte Evaluationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf einen klar definierten Gegenstand bezogen sind, von befähigten Personen durchgeführt werden, die Bewertung anhand explizit auf den zu evaluierenden Sachverhalt und anhand präzise festgelegter und offengelegter Kriterien vorgenommen wird, für die Informationsgenerierung objektivierende empirische Datenerhebungsverfahren und für die Informationsbewertung systematisch vergleichende Verfahren herangezogen werden (vgl. Stockmann 2007: 27). Evaluationen stellen ein wichtiges Instrument zur Generierung von Erfahrungswissen dar und werden mit einer Bewertung verknüpft. Gegenstände von Evaluationen können u. a. Personen, Organisationen, Produkte, Reformen, Gesetze, Maßnahmen, Projekte, Programme, soziale Tatbestände oder auch Evaluationen selbst sein (vgl. Stockmann 2007: 25-26).

6.2.1. Evaluationsformen

Komrey (2005) unterscheidet verschiedene Evaluationsarten, welche unterschiedliche Konsequenzen für die Forschung und den Forschungsverlauf haben. Im Hinblick auf den Evaluationsgegenstand kann zwischen einer *Implementations- und Wirkungsforschung* unterschieden werden. Im Rahmen einer *Wirkungsforschung* stehen die Effekte, die von den Maßnahmen eines Projekts hervorgerufen werden, im Vordergrund, während bei einer *Implementationsforschung* die systematische Untersuchung der Planung, der Durchsetzung und des Vollzugs im Vordergrund stehen. Nach dem Zeitpunkt der Evaluation kann zwischen einer *projektbegleitenden, formativen und abschließenden, summativen Evaluation* unterschieden werden. Da bei begleitender Evaluation zugleich regelmäßige Rückmeldungen von Ergebnissen in das Projekt vorgesehen sind, hat die Forschung auch Konsequenzen für dessen Verlauf und wirkt programmgestaltend oder -formend, weshalb man auch von einer *formativen Evaluation* spricht. Wird gegen Ende oder nach Abschluss eines Projekts eine Evaluation durchgeführt, spricht man von einer *abschließenden bzw. summativen Evaluation*. Im Hinblick auf die Durchführungsform kann zwischen *interner Evaluation* und *externer Evaluation* unterschieden werden. Eine interne Evaluation wird durch das eigene Personal des Projektträgers durchgeführt, während eine externe Evaluation durch außenstehende unabhängige Forscher_innen durchgeführt wird. Weiters muss noch berücksichtigt werden, wer die Bewertungen vornimmt und woher die Bewertungs- und Beurteilungskriterien stammen. Hier kann zwischen einer evaluationsinternen und -externen Instanz unterschieden werden (vgl. Komrey 2005: 6-8). Für die Masterarbeit fand eine Wirkungsforschung sowie eine externe und summative Evaluation statt, wobei projektbegleitend auch zwei

Beobachtungen durchgeführt wurden, welche allerdings keinen Einfluss auf den Projektverlauf hatten.

6.2.2. Evaluationsgegenstand

Gegenstand der Evaluation ist das Kooperationsprojekt, welches im nächsten Kapitel näher vorgestellt werden soll.

6.2.2.1. Kooperationsprojekt

Die Lehrveranstaltung „Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit“ fand im Wintersemester 2017/18 an der Universität Wien statt und ist Teil des Projekts „LernPower! Wege an die Universität für junge Menschen mit Migrationsgeschichte“. Die Lehrveranstaltung wurde als Kooperationsprojekt zwischen der Universität Wien und dem Bundesrealgymnasium und Oberstufengymnasium (BRgORG) Henriettenplatz im 15. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung beraten und begleiten Lehramtstudent_innen der Universität Wien Schüler_innen einer 7. Klasse des BRgORG beim Verfassen ihrer VWA und setzen sich mit Theorie und Praxis Sprachlicher Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache auseinander. Die Pilotphase des Kooperationsprojekts fand von Oktober 2017 bis Ende Jänner 2018 statt. Die Student_innen arbeiteten mit den Schüler_innen teilweise im Regelunterricht, teilweise im Rahmen der Unverbindlichen Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ und vereinzelt im Rahmen von Einzelmentoring. Dabei erhielten die Schüler_innen von den Student_innen Unterstützung bei der Themenfindung, der Formulierung der Forschungsfrage und des Erwartungshorizonts, der Literaturrecherche und bei der Auswahl der Literatur. Weiters führten die Student_innen, in Absprache mit den jeweiligen Lehrer_innen, Minisequenzen zum wissenschaftlichen Arbeiten bzw. zur Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten im Regelunterricht durch und erarbeiteten Materialien, welche im Rahmen eines VWA-Blogs allen Lehrer_innen und Schüler_innen des BRgORG zur Verfügung gestellt wurden. Durch das Kooperationsprojekt erhielten die Student_innen einen Einblick in den Unterrichtsalltag in sprachlich heterogenen Klassen, lernten konkrete Möglichkeiten zur Förderung von Textkompetenz von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch kennen und konnten diese in der Praxis erproben. Die Schüler_innen erhielten im Gegenzug nicht nur eine Unterstützung und Beratung hinsichtlich ihrer VWA, sondern wurden auch mit dem Thema Universität konfrontiert und erhielten Einblicke in das studentische Leben und Lernen. Die Schüler_innen besuchten mit den Student_innen die Universität, lernten einige Bibliotheken, Lese- und Hörsäle kennen und konnten

den Student_innen Fragen zum Studium, zur Universität, den Prüfungen und dem Lernen und Leben als Student_in stellen. So erhielten sie Informationen aus erster Hand und konnten Hochschulluft schnuppern.

Für die Student_innen fanden im Rahmen der Lehrveranstaltung regelmäßig Begleit- bzw. Weiterbildungsveranstaltungen an der Universität statt. Dabei erhielten sie Input zu den Themen Durchgängige Sprachbildung, Vorwissenschaftliche Arbeit, Sprache im Fach, Lesen und Lesestrategien, wissenschaftliches Arbeiten und wurden auf die Hospitationen und Unterrichtssequenzen vorbereitet. Außerdem fand ein regelmäßiger Austausch zwischen den Student_innen und den Lehrveranstaltungsleiter_innen statt und es wurde über die Erfahrungen in den Klassen reflektiert und diskutiert.

Das Kooperationsprojekt verfolgte folgende Ziele: Die Schüler_innen sollen durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen beim Verfassen ihrer VWA unterstützt werden. Die Lehramtstudent_innen sollen für die Herausforderungen und Benachteiligungen von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sensibilisiert werden. Darüber hinaus soll das Projekt einen ersten Beitrag zur Förderung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem leisten.

Die folgende Zeitleiste gibt einen Überblick über das Kooperationsprojekt und die begleitende Evaluation im Rahmen der Masterarbeit.

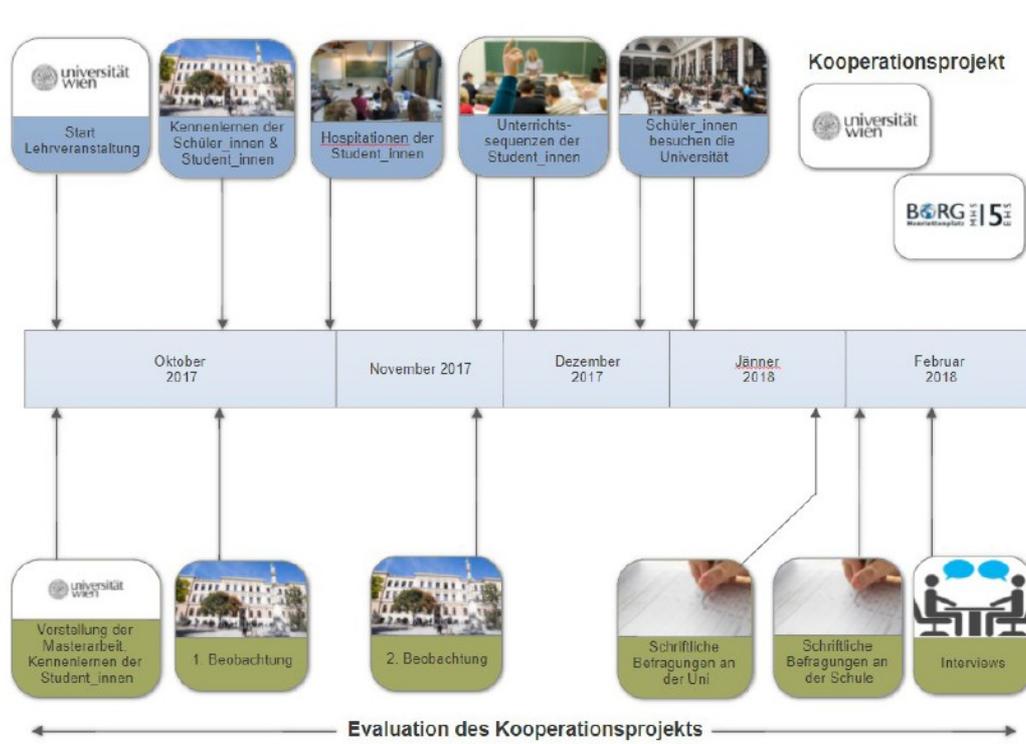


Abbildung 5: Zeitleiste Kooperationsprojekt & Evaluation

6.2.3. Evaluationsziele

Im wissenschaftlichen Kontext werden empirische Forschungsmethoden zur Informationsgewinnung und systematische Verfahren zur Informationsbewertung anhand offener Kriterien verwendet, die eine intersubjektive Nachprüfung ermöglichen. Evaluationen tragen dazu bei, Prozesse transparent zu machen, Wirkungen zu dokumentieren und Zusammenhänge aufzuzeigen, um Entscheidungen treffen zu können. Nach Stockmann lassen sich vier Ziele von Evaluationen unterscheiden, die eng miteinander verbunden sind:

- **Erkenntnis:** Ziel der Informationssammlung ist die Gewinnung von Erkenntnissen, um diese anhand der vereinbarten oder der bereits vorgegebenen Bewertungskriterien bzw. Erfolgsindikatoren zu beurteilen und daraus Entscheidungen abzuleiten.
- **Kontrolle:** Mit jeder Evaluation ist direkt oder indirekt auch eine Form von Kontrolle gebunden. Dabei geht es u. a. darum, festzustellen bzw. zu kontrollieren, ob die in der Planung festgelegten Ziele erreicht wurden.
- **Entwicklung:** Evaluationen liefern meist auch Befunde, die für die Entwicklung eines Programms genutzt werden können.
- **Legitimation:** Evaluationen können auch die durchgeführten Programme oder Maßnahmen legitimieren (vgl. Stockmann 2007: 37-38).

Die oben genannten Ziele spielen auch in der Evaluation des Kooperationsprojekts eine Rolle, wobei das Hauptziel wie folgt formuliert wurde: *Das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen unterstützt die beteiligten Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der VWA.* Dieses Ziel wurde mit sechs Erfolgsindikatoren operationalisiert, die im Rahmen der Evaluation überprüft wurden, um in weiterer Folge Empfehlungen für eine Weiterführung des Projekts, sowie Empfehlungen für das Verfassen der VWA und die Förderung von Bildungssprache und Textkompetenz für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache zu formulieren.

6.2.4. Erfolgsindikatoren

Erfolgsindikatoren sind Messfaktoren, welche dabei helfen sollen, Aussagen über den Erfolg oder Misserfolg eines Projekts zu treffen. Für die Formulierung der Erfolgsindikatoren wurden folgende SMART-Kriterien aus dem Projektmanagement herangezogen: *Spezifisch:* Ziele müssen eindeutig definiert sein; *Messbar:* Ziele müssen messbar sein; *Ausführbar:* Ziele müssen erreichbar und

angemessen sein; *Realistisch*: Ziele müssen möglich sein; *Terminierbar*: Ziele müssen eine klare Terminvorgabe haben (vgl. Wolf 20017: 93). Für das Kooperationsprojekt und das formulierte Hauptziel wurden folgende Erfolgsindikatoren herausgearbeitet:

1. 80% der Schüler_innen und Student_innen empfinden das Projekt für die Arbeit an der VWA als hilfreich.
2. Der Mehrheit der Schüler_innen fällt durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen die Eingrenzung des Themas für die VWA leichter.
3. Der Mehrheit der Schüler_innen fällt durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen die Formulierung einer Forschungsfrage für die VWA leichter.
4. Die Mehrheit der Schüler_innen erhält durch das Projekt hilfreiche Tipps für die Arbeit an der VWA, z. B. für die Literatursuche.
5. Die Mehrheit der Schüler_innen fühlt sich für das Schreiben der VWA gut bzw. eher gut vorbereitet.
6. 80% der Schüler_innen und Student_innen haben zufriedenstellende Erfahrungen mit dem Projekt gemacht.

Die Erfolgsindikatoren werden im Rahmen der Evaluation durch schriftliche Befragungen mittels Fragebögen und mündliche Befragungen mittels Interviews gemessen.

Der erste Erfolgsindikator soll die allgemeinen Empfindungen der Beteiligten hinsichtlich der Nützlichkeit des Projekts für die Schüler_innen eruieren. Der zweite und dritte Erfolgsindikator geht in die Tiefe des Projekts und betrachtet die Hilfestellung für die ersten Aufgaben der VWA, welche im Projekt u. a. im Fokus standen, nämlich die Themeneingrenzung und die Formulierung der Forschungsfrage. Der vierte Erfolgsindikator betrachtet im Detail, welche hilfreichen Tipps und welche hilfreiche Unterstützung im Rahmen des Kooperationsprojekts vermittelt werden konnten. Der fünfte Erfolgsindikator geht der subjektiven Wahrnehmung der Schüler_innen und Student_innen nach und soll aufzeigen, ob bzw. inwieweit sich die Schüler_innen nach Projektende für den Schreibprozess der VWA gut oder weniger gut vorbereitet fühlen. Der letzte Erfolgsindikator soll die allgemeine Zufriedenheit mit dem Projekt und der Zusammenarbeit eruieren. Die Zufriedenheit der Projektbeteiligten ist wesentlich, um Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Kooperationsprojekts herauszuarbeiten und das Projekt dementsprechend zu verbessern.

6.3. Forschungsmethoden

Im folgenden Kapitel werden die quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, welche im Zuge der Evaluation zum Einsatz kamen, erläutert und näher beschrieben.

6.3.1. Beobachtung

Die empirische Forschungsmethode der Beobachtung kommt im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache häufig zur Anwendung. Unter einer wissenschaftlichen Beobachtung wird das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt des Geschehens verstanden (vgl. Atteslander 2003: 79). Beobachtungen werden häufig als ergänzende Forschungsmethode in explorativen Studien eingesetzt, um Forschungshypothesen zu generieren. Ziel der Beobachtung ist die Beschreibung bzw. Rekonstruktion menschlichen Verhaltens in natürlichen Situationen, im Hintergrund einer Forschungsfrage. Wird die Methode der Beobachtung verwendet, sollte man sich als Forscher bzw. Forscherin im Klaren darüber sein, dass eine Beobachtung immer subjektiv ist und nicht nur dem Erfassen, Festhalten und Deuten sozialen Handelns dient, sondern auch selbst soziales Handeln darstellt (vgl. Atteslander 2003: 80). So fließt die Reflexion des Forschers bzw. der Forscherin über die Beobachtung im Feld in die Interpretation und in die Datenauswertung ein. Gegenstände der Beobachtung können Personen, Interaktionen, Alltagsroutinen, Formen nonverbaler Kommunikation, Kulturen, Institutionen etc. sein. Dabei lassen sich folgende Beobachtungsarten unterscheiden: *verdeckte* und *offene Beobachtung*, *teilnehmende* und *nicht-teilnehmende Beobachtung*, *strukturierte* und *unstrukturierte Beobachtung* und *Selbst-* und *Fremdbeobachtungen* und *Beobachtungen* die *online* und *offline* erfolgen.

Zu beachten ist bei einer Beobachtung das Beobachterparadoxon: So wirkt sich der Prozess des Beobachtens, wenn die beobachteten Personen über diese informiert wurden, auf die beobachtete Situation aus und beeinträchtigt deren Natürlichkeit, doch aus rechtlichen und ethischen Gründen müssen die beobachteten Personen in der Regel über die Beobachtung und das Vorhaben informiert und um Einverständnis gebeten werden (vgl. Brede 2014:137-139).

Für die vorliegende Masterarbeit wurde eine offene, nicht-teilnehmende, halbstrukturierte Fremdbeobachtung gewählt. Im Rahmen der Beobachtungen wurden außerdem Beobachtungsprotokolle verfasst, welche im Anhang ersichtlich sind.

6.3.2. Befragungen

Befragungen können mittels Fragebögen, Interviews oder Gruppendiskussionen durchgeführt werden und mündlich via Telefon oder persönlich sowie schriftlich als *Paper-and-pencil-Version* oder als Online-Befragung erfolgen. Unterschieden werden können sie außerdem nach dem Grad der Offenheit bzw. der Strukturierung sowie nach der Standardisierung. So können Fragen offen oder eher geschlossen gestellt werden, was wiederum vom Offenheitsgrad der Antwortmöglichkeiten abhängt. Bei offenen Fragen handelt es sich meist um *W-Fragen*, während geschlossene Fragen in der Regel verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgeben, wobei sich die befragten Personen zwischen einer Antwort oder mehrere Antworten aus einer geschlossenen Anzahl von Möglichkeiten entscheiden können. Schriftliche Befragungen erfolgen meist mittels geschlossener und mündliche Befragungen mittels offener Fragen. Vielfach werden in Fragebögen allerdings auch freie Antworten ermöglicht, indem ein Textfeld zum Ausfüllen zur Verfügung gestellt wird. Dadurch wird den befragten Personen die Möglichkeit gegeben, Äußerungen außerhalb der vorgegebenen Skalen zu geben. Standardisierte Befragungen beinhalten für alle befragten Personen dieselben Fragen und Antwortkategorien und sollen die Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse bei der Datenauswertung gewährleisten. Mündliche Befragungen unterscheiden sich von schriftlichen Befragungen, indem sie keine standardisierten und festgelegten Antwortmöglichkeiten vorgeben (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 103-104).

6.3.2.1. Schriftliche Befragung

Für die Evaluation des Kooperationsprojekts wurde nach Abschluss des Projekts eine schriftliche Befragung mithilfe von Fragebögen durchgeführt. Die schriftliche Befragung eignet sich zur Messung und Quantifizierung von Sachverhalten, weshalb sie sich gut als Erhebungsinstrument zur Evaluation des Projekts im Rahmen der Masterarbeit eignet. Schriftliche Befragungen bieten aufgrund ihrer Anonymität den Vorteil von den befragten Personen ehrlichere Antworten zu erhalten, wobei diese meist weniger tiefgründig ausfallen.

6.3.2.1.1. Fragebogen – Erstellung

Für die Evaluation wurden zwei unterschiedliche, strukturierte Fragebögen für die Schüler_innen und die Student_innen erstellt, welche beide im Anhang ersichtlich sind. Das Hauptaugenmerk bei der Erstellung der Fragebögen lag auf den definierten Erfolgsindikatoren.

Erfolgsindikator: *80% der Schüler_innen und Student_innen empfanden das Projekt als hilfreich.*
Um herauszufinden, ob das Kooperationsprojekt den beteiligten Schüler_innen bei der Arbeit an der

VWA geholfen hat, wurden die Schüler_innen explizit danach gefragt und mussten ihre Antwort dazu zusätzlich auch in einem Textfeld begründen. Dadurch sollte herausgefunden werden, inwieweit den Schüler_innen durch das Projekt tatsächlich geholfen werden konnte und womit ihnen geholfen wurde. Auch die Student_innen wurden dazu nach ihrer Meinung gefragt.

Erfolgsindikator: *Der Mehrheit der Schüler_innen fiel durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen die Eingrenzung des Themas für die VWA leichter.*

Da im Zuge der Beobachtung bereits herausgefunden wurde, dass viele Schüler_innen Probleme beim Eingrenzen ihres Thema für die VWA hatten, wurde in beiden Fragebögen der Frage nachgegangen, ob den Schüler_innen durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen die Eingrenzung des Themas für die VWA leichter fiel.

Erfolgsindikator: *Der Mehrheit der Schüler_innen fiel durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen die Formulierung einer Forschungsfrage für die VWA leichter.*

Da im Zuge der Beobachtung auch festgestellt wurde, dass viele Schüler_innen Probleme beim Formulieren von Forschungsfragen hatten, fokussierte auch jeweils eine Frage in beiden Fragebögen auf diese Thematik.

Erfolgsindikator: *Die Mehrheit der Schüler_innen erhält durch das Projekt hilfreiche Tipps für die Arbeit an der VWA, z. B. für die Literatursuche.*

Um herauszufinden, ob die Schüler_innen hilfreiche Tipps für die Vorarbeiten zur VWA und für das Schreiben und Lesen für die VWA erhalten haben, wurde in beiden Fragebögen gezielt danach gefragt. So wurde die Frage gestellt, ob die Student_innen bei der Literatursuche helfen konnten und ob sie den Schüler_innen hilfreiche Tipps für die Arbeit an der VWA geben konnten.

Erfolgsindikator: *Die Mehrheit der Schüler_innen fühlt sich für das Schreiben der VWA gut vorbereitet.*

Um herauszufinden, ob die Schüler_innen sich nach Projektende für das Schreiben der VWA gut vorbereitet fühlen, wurden die Schüler_innen explizit im Fragebogen danach gefragt und mussten ihre Antwort dazu zusätzlich auch in einem Textfeld begründen. Auf diese Weise sollte festgestellt werden, warum sich die Schüler_innen nun gut bzw. noch nicht gut vorbereitet fühlten. Auch die Student_innen wurden danach gefragt, ob ihrer Meinung nach die Schüler_innen durch das Kooperationsprojekt für das Verfassen ihrer VWA gut vorbereitet wurden und ob die Schüler_innen auch ohne das Kooperationsprojekt gut vorbereitet wären.

Erfolgsindikator: *80% der Schüler_innen und Student_innen haben zufriedenstellende Erfahrungen mit dem Projekt gemacht.*

Da auch die Zufriedenheit der Student_innen und Schüler_innen eine große Rolle für das Gelingen des Projekts spielt, wurde in beiden Fragebögen die Zufriedenheit ermittelt, welche in einem Textfeld begründet werden musste.

Weiters wurde für die Erstellung des Fragebogens die Theorie der Masterarbeit berücksichtigt. So wurde auch der Frage nachgegangen, ob die Schüler_innen eine Unterstützung im Familien- oder Bekanntenkreis für das Schreiben ihrer VWA haben. Da die Themen Bildungssprache und Textkompetenz für die VWA wichtige Rolle spielen und im Fokus der Masterarbeit standen, wurde im Fragebogen der Student_innen auch der Frage nachgegangen, ob sie im Rahmen des Projekts und der Zusammenarbeit einen Lernbedarf der Schüler_innen im Hinblick auf die Bildungssprache feststellen konnten. Dadurch sollte eine erste Einschätzung identifiziert werden, inwieweit die Bildungssprache möglicherweise für das Verfassen der VWA für die betroffenen Schüler_innen eine Herausforderung darstellt.

6.3.2.1.2. Fragebogen – Aufbau und Inhalt

Die beiden strukturierten Fragebögen für die Schüler_innen und Student_innen umfassten geschlossene Fragen wie Ja-Nein-Fragen und Auswahlfragen mit Antwortvorgaben (wie z.B. *sehr geholfen/ geholfen/ eher nicht geholfen/ nicht geholfen*) sowie offene Fragen. Bei den Antwortvorgaben der Auswahlfragen wurde bewusst keine Mittelkategorie angegeben, sondern vier Abstufungen angeführt (z.B. ja/eher ja/eher nein/nein). Da erwiesen wurde, dass Personen, welche die Antwort verweigern oder sich nicht festlegen oder nicht entscheiden wollen, in vielen Fällen die Mittelkategorie auswählen (vgl. Pilshofer 2001: 15), wurde auf eine Mittelkategorie verzichtet. Hier ergibt sich der Nachteil, dass die befragten Schüler_innen und Student_innen, die wirklich mittelmäßig ausgewählt hätten, da dies ihre Empfindung entsprochen hätte, zu einem Überdenken ihrer Entscheidung und zu einer Wahl ohne Mittelkategorie gedrängt werden.

Zu Beginn folgt in beiden Fragebögen jeweils ein Einleitungstext, der auf das Ziel der Untersuchung aufmerksam macht, Informationen zur Vertraulichkeit und Anonymität der Daten und einen Ausdruck zur Wertschätzung beinhaltet. Die Reihenfolge der Fragen richtet sich nach der Aufmerksamkeitskurve der befragten Personen. So wurden die wichtigsten Fragen zu Beginn gestellt und die soziodemografischen Daten finden sich am Schluss des Fragebogens. Es wurde darauf geachtet, die Fragen einfach, verständlich und klar zu formulieren, Fremdwörter und abstrakte Begriffe sowie hypothetische Formulierungen und Suggestivfragen zu vermeiden. Die

beiden Fragebögen wurden vor dem Einsatz überprüft, getestet und überarbeitet, bevor diese zum Einsatz kamen.

Der Fragebogen für die Schüler_innen enthielt exklusive der soziodemografischen Daten 15 Fragen, wobei das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen und die VWA im Mittelpunkt standen. Zwölf Fragen waren geschlossen und drei Fragen waren offen zu beantworten. Im Fragebogen wurden die Schüler_innen zu folgenden Themenbereichen befragt:

- Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen
 - Nützlichkeit des Projekts für die Arbeit an der VWA
 - Zufriedenheit des Projekts und der Zusammenarbeit mit den Student_innen
- Vorwissenschaftliche Arbeit
 - Themeneingrenzung
 - Formulierung der Forschungsfrage und des Erwartungshorizonts
 - Literatursuche
 - Tipps der Student_innen für die VWA
 - Unterstützung zuhause für die VWA
 - Sichtweise zur eigenen Vorbereitung für die VWA
- Demografische Daten
 - Alter, Nationalität, Erstsprache, weitere gesprochene Sprachen im Haushalt, Dauer des Schulbesuchs in Österreich, Fächer der Betreuungslehrerin/des Betreuungslehrers

Der Fragebogen für die Student_innen enthielt exklusive der soziodemografischen Daten 19 Fragen, wobei ebenfalls das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen und die VWA im Mittelpunkt standen. Bei 15 Fragen handelte es sich um geschlossen Fragen und vier Fragen waren als offene Fragen zu beantworten. Im Fragebogen wurden die Student_innen zu folgenden Themenbereichen befragt:

- Projekt und die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen
 - Nützlichkeit des Projekts für die Arbeit an der VWA
 - Zufriedenheit des Projekts und der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen
 - Eventuelle Probleme bei der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen
 - Erneute Teilnahme am Projekt
 - Verbesserungsvorschläge für das Projekt
 - Rolle als Mentor_in
- Vorwissenschaftliche Arbeit
 - Themeneingrenzung

- Formulierung der Forschungsfrage und des Erwartungshorizonts
- Strategien zur Literaturrecherche und Literaturanalyse
- Tipps zum Schreiben und Lesen aus persönlichen Erfahrungen
- Sichtweise zur Vorbereitung der Schüler_innen für das Verfassen der VWA durch das Projekt und ohne das Projekt
- Demografische Daten
 - Alter, Studienrichtung und Zweitfach, Erstsprache, weitere gesprochene Sprachen im Haushalt

Die beiden Fragebögen sind im Anhang der Masterarbeit ersichtlich.

6.3.2.2. Interview/ Mündliche Befragung

Interviews spielen in der empirischen Sozialforschung eine wichtige Rolle, da sie die beteiligten Personen zu Wort kommen lassen und verschiedene Sichtweisen, Sinnzusammenhänge und Bedeutungskonstruktionen aufzeigen können. Wie Dresing und Pehl (2018) erläutern, lassen sich durch Interviews auch vielfach Aspekte finden, die vorher gar nicht bedacht oder für unbedeutend erklärt wurden (vgl. Dresing/Pehl 2018: 7). Dadurch können neue Blickwinkel oder Erkenntnisse entstehen, welche die Forschung auch in andere Richtungen lenken kann. Wesentlich ist auch, dass man gegenüber einem Fragebogen eine andere inhaltliche Perspektive und Haltung als in einem offenen Gespräch einnimmt. Die Gesprächspartner_innen werden weiter ausholen und es besteht die Möglichkeit, konkreter nachzufragen und nonverbale Signale der Personen wahrzunehmen und zu deuten (vgl. Dresing/Pehl 2018: 8).

Allgemein gesehen ist das Interview eine Gesprächssituation, welche von den Forschenden bewusst hergestellt wird, um Informationen zu erhalten. In den Sozialwissenschaften existieren viele verschiedene Interviewarten und -formen, welche nach dem Grad der Standardisierung, nach der Strukturierung und nach der beabsichtigten Richtung des Informationsflusses durch die Interviewerin/den Interviewer unterschieden werden können. Je nach Interviewform wird das Gespräch unterschiedlich stark von der interviewten Person gesteuert. Die Wahl der richtigen Interviewmethode ist ausschlaggebend für die Forschungsergebnisse.

Fragen haben in mündlichen Interviews die Funktion, das Thema für die Interviewpartner_innen zu verdeutlichen und Erzählanreize zu setzen. Die Fragen sollen einfach verständlich formuliert sein und die Interviewpartner_innen dazu animieren, ausführlich zu berichten. Pehl und Dresing schlagen für qualitative Interviews u. a. textgenerierende, aufrechterhaltende, prozessorientierte, offene, proaktive, kurze, verständliche und beantwortbare Fragen vor. Vermieden werden sollten Ja-Nein-Fragen, geschlossene, komplizierte, suggestive und wertende Fragen sowie Fragen, die die Kenntnis der befragten Personen übersteigen, direkt gestellte abstrakte Hauptforschungsfragen und

zu frühe Faktenfragen, da diese den selbstläufigen Kommunikationsprozess ruinieren können (vgl. Dresing/Pehl 2018: 9-11).

Für die Evaluation des Kooperationsprojekts wurde als Interviewform das semistrukturierte Interview ausgewählt, welches die am häufigsten vorkommende Interviewform in den angewandten Sprachwissenschaften ist. Im semistrukturierten Interview gibt ein Interviewleitfaden Struktur und Richtung des Interviews vor, dient als Unterstützung und Überblick, um die wesentlichen Fragen nicht aus dem Auge zu verlieren und bietet dennoch Raum für offene Erzählungen. Das Interview eignet sich gut als zusätzliches Erhebungsinstrument zur Evaluation des Projekts, da durch die theoretischen Ausführungen und die schriftliche Befragung vorab bereits ein Überblick über das Untersuchungsfeld und das Projekt besteht, sodass gezielt Fragen für das Interview formuliert werden können. Dabei dient der Interviewleitfaden der Wissensexplizierung und -organisation vor der Untersuchung. Der Gesprächsverlauf orientiert sich beim semistrukturierten Interview an den Äußerungen der interviewten Person und die Reihenfolge der Fragen des Leitfadens ergibt sich aus der spezifischen Interviewsituation. Dabei wird im Laufe des Interviews von der/dem Interviewer_in permanent entschieden, ob eine Frage des Interviewleitfadens bereits vorab beantwortet wurde und somit ausgelassen werden kann (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 111).

6.3.2.2.1. Interviewleitfaden

Für die Untersuchung wurden zwei unterschiedliche Interviewleitfäden verfasst. Ausgehend vom theoretischen Teil der Masterarbeit, den Forschungsfragen und den Fragebögen wurden die Interviewleitfäden konstruiert, erprobt und abschließend verwendet. Der formale Aufbau der Leitfäden folgte folgendem Prinzip: Einstiegsfrage, Erzählaufforderung und gezieltes Nachfragen mit Detailfragen.

Die beiden Interviewleitfäden für die Interviews mit den Schüler_innen und Student_innen gliedern sich in zwei bzw. in drei Bereiche: Kooperationsprojekt, VWA und Lernbedarf. Die Fragen zum Projekt sollten die Erfahrungen der Schüler_innen bzw. Student_innen mit dem Kooperationsprojekt und der Zusammenarbeit mit den Student_innen bzw. Schüler_innen eruieren. Die Fragen zur VWA zielten darauf ab, die Ergebnisse der schriftlichen Befragung weiter zu vertiefen und zu spezifizieren, um einen besseren und detaillierteren Eindruck über die Unterstützung durch das Projekt und über die Sichtweise der Schüler_innen und auch der Student_innen im Hinblick auf die Vorbereitung zur VWA zu erhalten. Weiters wurden die Student_innen noch nach dem Lernbedarf der Schüler_innen befragt. Dabei wurden auch die Themen Bildungssprache und Textkompetenz, welche für die VWA wesentliche Rollen spielen, berücksichtigt.

Der Interviewleitfaden für die Schüler_innen des Projekts enthielt folgende Themenschwerpunkte:

- Erfahrungen mit dem Projekt
- Zusammenarbeit mit den Student_innen
- VWA: Themenfindung, -eingrenzung, Formulierung einer Forschungsfrage und des Erwartungshorizonts, Literatursuche, Zitieren, Aufbau der VWA, Vorbereitung und Unterstützung für die VWA

Der Interviewleitfaden für die Student_innen des Projekts enthielt folgende Themenschwerpunkte:

- Erfahrungen mit dem Projekt
- Zusammenarbeit mit den Schüler_innen
- VWA: Allgemeines zur VWA, Themeneingrenzung, Formulierung einer Forschungsfrage und des Erweiterungshorizonts mit den Schüler_innen
- Tipps zum wissenschaftlichen Arbeiten
- Bildungssprache
- Textkompetenz

Die detaillierten Interviewleitfäden sind im Anhang ersichtlich.

7. Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgte dreistufig. Zu Beginn und während des Kooperationsprojekts wurden zwei Beobachtungen an der Schule durchgeführt. Am Ende des Projekts wurde an der Universität Wien eine schriftliche Befragung der Student_innen aus dem Projekt sowie eine schriftliche Befragung der Schüler_innen aus dem Projekt am BrgORG Henriettenplatz durchgeführt, bevor zwei Student_innen und zwei Schüler_innen des Projekts interviewt wurden.

7.1. Beobachtungen

Die erste Beobachtung wurde am 18.10.2017 am BrgORG Henriettenplatz durchgeführt und hatte das Kennenlernen der Schüler_innen und Student_innen als Gegenstand der Beobachtung. Dabei standen folgende Leitfragen im Vordergrund: *Wie verläuft das Kennenlernen der Schüler_innen und Student_innen? Welche Rolle nehmen die Student_innen ein? Wie verhalten sich die Schüler_innen? Welche Interaktionen gibt es zu beobachten? Welche Probleme und Herausforderungen sehen die Schüler_innen beim Verfassen der VWA?*

Die erste Beobachtung dauerte insgesamt eine Stunde 30 Minuten und verlief unproblematisch. Es wurden insgesamt drei Gruppen von Student_innen und Schüler_innen beim Kennenlernprozess und bei der Zusammenarbeit näher beobachtet. Die restlichen Gruppen konnten, aufgrund der

kurzen Zeit, nicht näher beobachtet werden. Die Schüler_innen und Student_innen der drei beobachteten Gruppen fühlten sich durch meine Anwesenheit nicht gestört oder irritiert, sondern waren jeweils auf die Student_innen bzw. die Schüler_innen fokussiert. Ich wurde nicht in den Prozess des Kennenlernens oder der Zusammenarbeit miteinbezogen, sondern konnte als stille Beobachterin zuschauen und mir Notizen machen.

Die zweite Beobachtung fand am 14.11.2017 am BrgORG Henriettenplatz statt und hatte die unverbindliche Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ der Klasse 7E zum Gegenstand der Beobachtung. Zwei Student_innen hospitierten den ersten Teil der unverbindlichen Übung und unterstützten im zweiten Teil der Übung die Schüler_innen der Klasse beim Prozess der Themenfindung und bei der Entwicklung einer Forschungsfrage für ihre VWA. Ziel der unverbindlichen Übung war eine allgemeine Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten für die VWA, eine erste Themeneingrenzung und eine erste Auseinandersetzung mit beispielhaften Forschungsfragen. Dabei standen folgende Leitfragen im Vordergrund: *Welche Unterstützung benötigen die Schüler_innen im Hinblick auf die Themenfindung und Eingrenzung für ihre VWA? Welche Probleme oder Herausforderungen für die Schüler_innen lassen sich im Zuge der unverbindlichen Übung und im weiteren Verlauf für die Auseinandersetzung mit der VWA erkennen? Wie verläuft die Zusammenarbeit mit den Student_innen? Können die Student_innen die Schüler_innen bei der Themeneingrenzung unterstützen?*

Die zweite Beobachtung dauerte insgesamt zwei Stunden. Beobachtet wurde zu Beginn die Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten und anschließend der Prozess der Themenfindung bzw. Themeneingrenzung der Schüler_innen, wobei dieser alleine, in Kleingruppen und teilweise durch die Unterstützung der Student_innen stattfand. Die Schüler_innen und Student_innen fühlten sich durch meine Anwesenheit nicht gestört. Ich wurde immer wieder in den Unterricht und in die Aktivitäten der Schüler_innen und Student_innen eingebunden. So wurde aus meiner Beobachtung im Laufe der unverbindlichen Übung eine teilnehmende Beobachtung.

7.2. Schriftliche Befragung

Die Termine für die beiden schriftlichen Befragungen an der Universität Wien und am BRgORG Henriettenplatz wurden jeweils mit der Lehrveranstaltungsleitung und mit der Klassenvorständin der 7E persönlich vereinbart.

Die schriftliche Befragung der Student_innen des Projekts fand am 24.1.2018 in der Lehrveranstaltung „Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit“ an der Universität Wien statt. Der Termin erschien passend, da die Lehrveranstaltung jeweils an einem

Mittwoch stattfand und das letzte Treffen zwischen den Student_innen und Schüler_innen bereits vor dem Termin erfolgte. Somit konnten die Student_innen das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen reflektieren und ihre Eindrücke in den Fragebogen einbauen. Bevor die Fragebögen den Student_innen ausgeteilt wurden, wurde erneut über die Untersuchung und Evaluation des Projekts im Rahmen der Masterarbeit informiert. Weiters wurde auf die Anonymität der Befragung aufmerksam gemacht und die Student_innen wurden gebeten, alle Fragen des Fragebogens umfassend zu beantworten und gegebenenfalls auch weitere, wichtig erscheinende Informationen zum Projekt, welche eventuell durch die angeführten Fragen nicht thematisiert wurden, zusätzlich auf der Rückseite des Fragebogens zu notieren. Die schriftliche Befragung dauerte rund 20 Minuten, vier Student_innen kamen 5-15 Minuten verspätet und erhielten den Fragebogen und die Informationen, nachdem sie im Seminarraum Platz nahmen und die anderen Student_innen bereits vertieft die Fragen schriftlich beantworteten. Der Fragebogen schien für die Student_innen klar und verständlich, da während der Befragung keine Fragen auftauchten. Nachdem ersichtlich war, welche Student_innen den Fragebogen bereits vollständig ausgefüllt hatten, wurden die jeweiligen Fragebögen einzeln eingesammelt. Eine Studentin kam erst in die Lehrveranstaltung, als die meisten Student_innen den Fragebogen bereits vollständig ausgefüllt hatten. Sie füllte den Fragebogen erst nach der Lehrveranstaltung aus, welcher eine Woche nach der Befragung per E-Mail übermittelt wurde.

Die schriftliche Befragung der Schüler_innen fand am 1.2.2018 am BRgORg Henriettenplatz statt. Dieser Termin erschien passend, da die Schüler_innen kurz vor ihren Semesterferien standen und das Projekt zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossen war. Zu Beginn der Unterrichtsstunde wurde während der Anwesenheit der Klassenvorständin, den Schüler_innen der 7E erklärt, warum sie einen Fragebogen erhalten, was das Ziel der Untersuchung ist und was mit ihren Daten geschieht. Es wurde auf die Anonymität hingewiesen und die Schüler_innen wurden gebeten, alle Fragen so genau und ehrlich wie möglich zu beantworten. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass die Erfahrungen und Meinungen der Schüler_innen zum Projekt für die Evaluation und für die weitere Fortführung des Projekts sehr wertvoll und entscheidend sind. Dadurch wurde die Wichtigkeit der Meinung aller Schüler_innen unterstrichen. Zusätzlich wurden die Schüler_innen auch darauf aufmerksam gemacht, dass weitere, wichtig erscheinende Informationen zum Projekt, welche eventuell durch die angeführten Fragen nicht angesprochen wurden, zusätzlich auf der Rückseite des Fragebogens notiert werden können. Fünf Schüler_innen hatten jeweils eine Frage zu den demografischen Daten am Schluss des Fragebogens. Drei Schüler_innen erkundigten sich, ob mit Nationalität die Staatsbürgerschaft gemeint war und zwei Schüler_innen waren verunsichert, ob sie

ihre gesamte Schulzeit in Österreich oder die Schulzeit im BRgORg Henriettenplatz anführen sollten. Alle Fragen konnten relativ rasch geklärt werden. Als ersichtlich war, welche Schüler_innen den Fragebogen bereits vollständig ausgefüllt hatten, wurden die jeweiligen Fragebögen einzeln eingesammelt. Die schriftliche Befragung der Schüler_innen dauerte ebenfalls rund 20 Minuten.

7.3. Interviews

Um auch die beteiligten Personen des Projekts zu Wort kommen zu lassen und ihre Erfahrungen mit dem Projekt miteinzubeziehen, wurden zwei Interviews mit Schüler_innen und zwei Interviews mit Student_innen durchgeführt. Bevor die Schüler_innen und Student_innen interviewt wurden, wurde ein Probeinterview im eigenen Freundeskreis durchgeführt, um das technische Equipment zu testen. Vor jedem Interview hat ein kurzes Vorgespräch mit der interviewten Person stattgefunden. Dabei wurden der Anlass und die Ziele des Interviews erläutert und eine Einverständniserklärung vorgelegt, welche von den Interviewteilnehmer_innen unterzeichnet wurde. In der Einverständniserklärung wurde auch jeweils auf die anonymisierte Verarbeitung des Interviews und auf datenschutzrechtliche Bestimmungen der erhobenen Daten hingewiesen. Weiters wurden auch organisatorische und technische Punkte der Interviewdurchführung, wie etwa die Aufzeichnung, besprochen.

Die ersten Interviews wurden mit zwei Schüler_innen am BRgORg Henriettenplatz, im Anschluss an die schriftliche Befragung, am 1.2.2018 durchgeführt. Die Termine für die Interviews wurden am selben Tag der schriftlichen Befragung ausgewählt, da das Projekt für die Schüler_innen kurz davor beendet war und die Semesterferien ebenso kurz vor der Tür standen. Somit war den Schüler_innen das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen gut im Gedächtnis und sie hatten einen freieren Kopf für eine Befragung. Vor der Verteilung des Fragebogens wurde den Schüler_innen bereits mitgeteilt, dass nach der schriftlichen Befragung zwei Schüler_innen für ein kurzes Interview gesucht werden. Dadurch konnten die Schüler_innen bereits vorab darüber nachdenken, ob sie im Anschluss an die schriftliche Befragung für ein Interview bereit stehen möchten. Nachdem alle Fragebögen eingesammelt wurden, wurden die Schüler_innen erneut über das mündliche Interview informiert und es wurde nach freiwilligen Schüler_innen gesucht. Um die Schüler_innen für eine mündliche Befragung zu motivieren, wurde den Schüler_innen auch mitgeteilt, dass sie für ihre zeitliche Mühe ein kleines Geschenk im Anschluss an das Interview erhalten würden, woraufhin sich ein/e Schüler_in für das Interview meldete. Nachdem sich keine weiteren Schüler_innen meldeten, ergriff die Klassenvorständin das Wort und informierte die Schüler_innen, dass vor allem jene Schüler_innen, die im Rahmen ihrer VWA selbst ein Interview durchführen möchten, die Möglichkeit ergreifen sollten, an diesem Interview teilzunehmen, da sie

dadurch bereits erste Erfahrungen sammeln könnten. Danach meldete sich ein/e weitere/r Schüler_in für ein Interview. Einige Schüler_innen bekundeten Interesse daran, den Interviews als Beobachter_innen beizuwohnen. Da jedoch Beobachter_innen die Interviewsituation beeinflussen können und dadurch auch die Gefahr besteht, dass sich die interviewten Personen nicht frei äußern bzw. sich eventuell gehemmter und zurückhaltender äußern, wurde dies abgelehnt.

Da ein benachbarter Klassenraum leer stand, zog ich mich für die beiden Interviews jeweils mit den Schüler_innen alleine in diesen zurück. Zu Beginn der Interviews wurden erneut der Anlass und die Ziele des Interviews erläutert und über die Aufzeichnung des Interviews informiert. Es wurde versucht, in den beiden Interviews von Anfang an eine offene und freundliche Atmosphäre zu schaffen. Am Ende wurde die Bereitschaft, am Interview teilzunehmen, mit einem Geschenk, nämlich einem Taschenbuch zum wissenschaftlichen Arbeiten, einer Schokolade und einer kleinen Gewürzpflanzen, gewürdigt. Die Schüler_innen freuten sich beide sichtlich darüber. Das erste Interview dauerte 9 Minuten und 39 Sekunden, das zweite Interview dauerte 8 Minuten und 13 Sekunden.

Die Kontaktaufnahme mit den beiden Student_innen, die sich für ein Interview bereit erklärten, erfolgte bereits während der zweiten Beobachtung am BRgORg Henriettenplatz. Die Termine für die einzelnen Interviews mit den Student_innen wurden jeweils telefonisch vereinbart.

Das dritte Interview erfolgte am 1.2.2018 am Nachmittag an der Universität Wien und das vierte Interview erfolgte am 12.2.2018 am Abend, ebenfalls an der Universität Wien. Wir trafen uns jeweils vor der Hauptbibliothek und zogen uns für das Interview ins Tiefparterre der Universität zurück. Vor Beginn des Interviews wurde mit den Student_innen jeweils kurz Smalltalk geführt und allgemein über das Studium gesprochen. Dadurch konnte jeweils eine lockere, freundliche Atmosphäre geschaffen werden. Zu Beginn der Interviews wurden erneut der Anlass und die Ziele erläutert und über die Aufzeichnung des Interviews informiert. Die Interviews mit den beiden Student_innen dauerten jeweils unterschiedlich lang. So dauerte ein Interview 19 Minuten und 7 Sekunden und das letzte Interview 34 Minuten und 53 Sekunden. Den Student_innen wurde jeweils mit einer Schachtel Pralinen für die Teilnahme gedankt.

Im Anschluss an die Interviews wurde jeweils ein Postskript erstellt, um Eindrücke und nonverbale Aspekte wie Raumsituation, zeitliche Verortung, Mimik und Gestik direkt nach dem Gespräch festzuhalten, welche im Anhang ersichtlich sind.

8. Datenaufbereitung

Um die Daten für die Analyse und in weiter Folge für die Evaluation auswerten zu können, müssen die mündlich aufgenommenen Interviews entsprechend verschriftlicht werden. Im nächsten Kapitel wird daher auf die Transkription der gesammelten Daten näher eingegangen.

8.1. Transkription der Daten

Im Anschluss an die Interviews wurden die erhobenen, aufgezeichneten Audiomitschnitte der Interviews schriftlich festgehalten bzw. transkribiert. Transkripte können die aufgenommenen Audiodaten nie vollständig in ihrer Komplexität abbilden, weshalb eine Fokussierung auf die für die Untersuchung relevanten Aspekte stattfinden muss. Für die Transkription der vier Interviews wurde ein semantisch-inhaltliches Transkriptionssystem gewählt, wobei der Fokus auf der guten Lesbarkeit und dem semantischen Inhalt des Gesprächs liegt. Ein semantisch-inhaltliches Transkript lässt einen schnelleren Zugang zum Gesprächsinhalt zu und verzichtet auf genaue Details zur Aussprache. Dabei wird wortwörtlich transkribiert, Wortschleifungen werden an das Schriftsprache angenähert, Dialekte werden ins Standarddeutsche übersetzt, Interpunktionen werden zugunsten der Lesbarkeit geglättet und Rezeptionssignale, die den Redefluss der interviewten Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert (vgl. Pehl/Dresing 2018: 18-22). Die Transkripte der vier Interviews sind im Anhang ersichtlich.

Folgende Zeichen wurden für die Transkription verwendet:

I:	Interviewerin
St1:	Student_in 1
St2:	Student_in 2
Sch1:	Schüler_in 1
Sch2:	Schüler_in 2
(.)	1 Sekunde Pause
(..)	2 Sekunden Pause
(...)	3 Sekunden Pause
(lacht)	lacht
(unv.)	unverständlich

Die Interviews wurden mit dem Programm MAXQDA 18 transkribiert. Das Programm ermöglicht den Import von Interviewdaten mit Zeitmarken sowie eine Weiterverarbeitung und Auswertung der transkribierter Daten, welche in den nächsten Kapiteln näher beleuchtet werden.

9. Datenanalyse & -auswertung

Die Analyse und Auswertung der erhobenen Daten ist ein wesentlicher Schritt, um aus den Rohdaten wissenschaftlich relevante Erkenntnisse abzuleiten. Während der Projektphase konnte vielfältiges Datenmaterial durch die oben beschriebenen Erhebungsmethoden gesammelt werden. Die Beobachtungsprotokolle, die ausgefüllten Fragebögen, die transkribierten Audiodaten und Postskripts der Interviews waren die Grundlage für die anschließenden Datenanalyse und -auswertung.

9.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitativen Daten wurden mit der Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring ausgewertet. Die Qualitative Inhaltsanalyse ist ein Textanalyseverfahren und ein Instrument zur Reduzierung der Komplexität des Materials sowie zur systematischen Interpretation qualitativer Daten. Sie soll als theorie- und regelgeleitetes, methodisch kontrolliertes Verfahren unter Einbeziehung theoretischer Vorinformationen die Exploration neuer Erkenntnisse zur Fragestellung unterstützen. Im Analyseverlauf wird zwischen drei Techniken unterschieden: der zusammenfassenden, explizierenden und strukturierenden Inhaltsanalyse. Im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Textmaterial so weit reduziert, dass die Kerninhalte erhalten bleiben, in der explizierenden Inhaltsanalyse wird zusätzliches Material integriert, um einen höheren Verständnisgrad zu erreichen und die strukturierende Inhaltsanalyse ordnet den Text unter einem formalen oder inhaltlichen Gesichtspunkt neu (vgl. Demirkaya 2014: 218).

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewählt, dabei wurden die wesentlichen Aussagen und Inhalte der Beobachtungen und Interviews sowie die offenen Fragen der Fragebögen auf den Punkt gebracht, verdichtet und strukturiert und auf relevante Inhalte, Besonderheiten, Häufigkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge untersucht. Durch die Qualitative Inhaltsanalyse wird eine sehr große Datentiefe erreicht und durch das mehrmalige Untersuchen und Bearbeiten des Materials wird die Herausbildung von Kategorien ermöglicht. Dies geschieht durch Zuordnung von relevanten Textpassagen in Codes und Kategorien mit relevanten Bedeutungsaspekten, welche durch die Theorie und Forschungsfragen beeinflusst werden.

Mayring schlägt für die zusammenfassende Inhaltsanalyse folgendes Ablaufmodell vor:

- Bestimmung der Analyseeinheiten: Festlegung der Textstellen, die ausgewertet werden
- Paraphrasierung Inhalt tragender Textstellen: Umschreibung der Kodiereinheiten in knappe, nur noch auf deren Inhalt beschränkte grammatikalische Kurzformen

- Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter dieses Abstraktionsniveau: die Paraphrasen werden generalisiert (allgemeiner formuliert)
- Reduktion durch Selektion, Streichung bedeutungsungleicher Paraphrasen
- Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf angestrebtem Abstraktionsniveau
- Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
- Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial (vgl. Larcher 2010: 3-4).

9.1.1. Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Nachdem die Interviews transkribiert wurden, wurden sie mehrmals durchgesehen und untersucht, um sich einen Überblick über die erhobenen Daten zu verschaffen. Erste Auffälligkeiten wurden markiert und mit Kommentaren versehen. Anschließend wurden aus einem Wechselspiel aus einer deduktiven und induktiven Vorgehensweise verschiedene Kategorien und Unterkategorien gebildet. So wurden die Kategorien einerseits vor der Analyse des Datenmaterials durch die Theoriekonzepte und Forschungsfragen der Masterarbeit und durch die Interviewleitfäden definiert und andererseits wurden Kategorien auch direkt aus dem Material abgeleitet.

Die Durchführung und Dokumentation der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgt nach Mayring in einer Zusammenfassungsmaske und wurde als Tabelle aufbereitet. Dabei wurden einzelne Sinneinheiten des Materials den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Wie der Auszug aus einer der Tabellen auf der nächsten Seite zeigt, gibt Spalte eins die Interviewnummer an. Spalte zwei listet die Seitenanzahl der Fundstellen im Primärtext auf, die paraphrasiert wurden, Spalte drei enthält die laufende Nummer der Paraphrasen und Spalte vier die Zitate mit markierten Stellen, die relevant erschienen. In Spalte fünf finden sich die Paraphrasen und in Spalte sechs die Generalisierungen. In Spalte sieben sind als Ergebnis des Reduktionsschrittes verschiedene Kategorien und Unterkategorien zusammengestellt. Anschließend wurden die Aussagen der Interviewpartner_innen miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Äußerungen identifiziert.

I	S.	Nr.	Zitate	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3	1	1	St1: Erstens mal war das Projekt (.) find ich wirklich wertvoll. (..) Das war des erste Projekt, was ich auf der Uni gemacht hab, wo wirklich die Schule dezidiert miteinbezogen war und es kein theoretisches Seminar war zu (...) man hätte das auch ganz theoretisch zur VWA machen können, also das war wirklich wertvoll, auch für mich weil ich selber viel gelernt hab über den Umgang mit Schüler_innen und auch (...) über die VWA weil ich finde, man hat ehrlich gesagt wenig Einblick vor allem weil ich in einer HAK war. Ich habe eine Diplomarbeit geschrieben und hab eigentlich nicht viel Ahnung von einer VWA gehabt.	Das Projekt war wertvoll und hilfreich. Schule war miteinbezogen und die/der Student_in hat viel gelernt über den Umgang mit Schüler_innen und über die VWA.	Das Projekt ist hilfreich beim Umgang mit Schüler_innen und für Infos zur VWA.	Projekt / Unterstützung / VWA / Schule / Erfahrung mit Schüler_innen
3	1	2	St1: Im Umgang mit den Schüler_innen war es recht angenehm. Meine zwei Schüler_innen waren total nett	Die Kommunikation und die Beziehung zu den Schüler_innen war angenehm.	Kommunikation zwischen den Beteiligten war positiv.	Projekt / Zusammenarbeit / Kommunikation
3	1	3	St1: Ich hab ein Glück gehabt bei der Themenwahl weil sie haben beide ein frauen- und geschlechtsgeschichtliches Thema bei ihrer VWA und (..) das ist mein Spezialgebiet im Geschichtstudium, Frauen- und Geschlechtergeschichte, also von dem her konnte ich ihnen inhaltlich helfen	Student_in konnte den Schüler_innen inhaltlich helfen, da die VWA-Themen zu ihrem Studium passen.	Student_in konnte den Schüler_innen inhaltlich bei der VWA helfen	Projekt / Unterstützung / VWA / Thema
3	1	4	St1: hab ich ihnen frei zur Verfügung gestellt, dass sie mir Fragen stellen können sowohl inhaltlich als auch formale Fragen, wie wann muss ich was abgeben oder so oder dass ich ihnen was korrigiere, was sie schreiben (...) wirklich in Anspruch genommen haben sie es nicht (..) also es sind wenige Fragen gekommen	Student_in hat den Schüler_innen frei zur Verfügung gestellt, ihr formale und inhaltliche Fragen betreffend der VWA zu stellen. Die Schüler_innen haben das Angebot nicht wirklich in Anspruch genommen.	Student_in war offen was die Zusammenarbeit und Unterstützung betrifft, die Schüler_innen haben wenig gefragt.	Projekt / Zusammenarbeit

9.1.1.1. Kategoriensystem und Kodierung

Die beiden Mind-Maps auf der nächsten Seite zeigen das Kategoriensystem, welches im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse aus den vier Interviews herausgearbeitet wurde. Das Kategoriensystem umfasst zwei Oberkategorien (Projekt und VWA), mit insgesamt 17 Unterkategorien auf erster Ebene und 31 Unterkategorien auf zweiter Ebene. Anhand der unterschiedlich starken Besetzung der Kategorien und Unterkategorien lassen sich die Themenschwerpunkt der Interviews identifizieren.

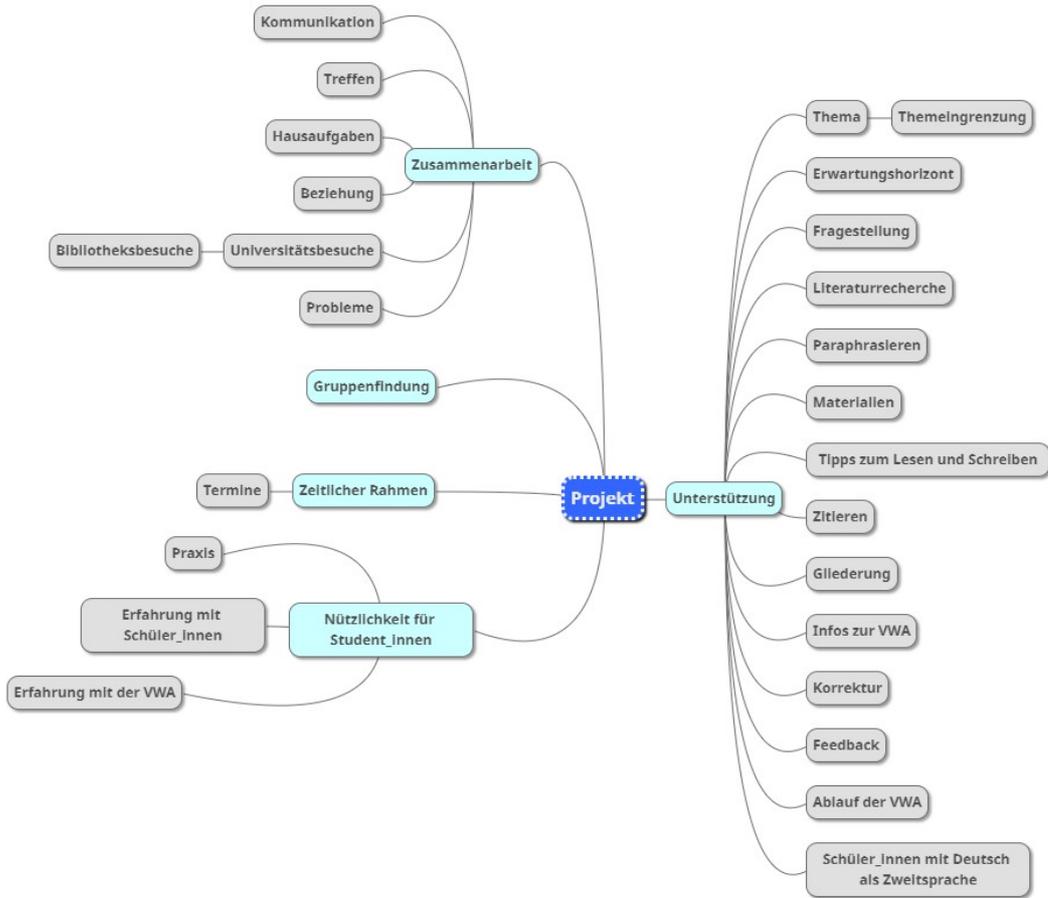


Abbildung 6: Oberkategorie Projekt

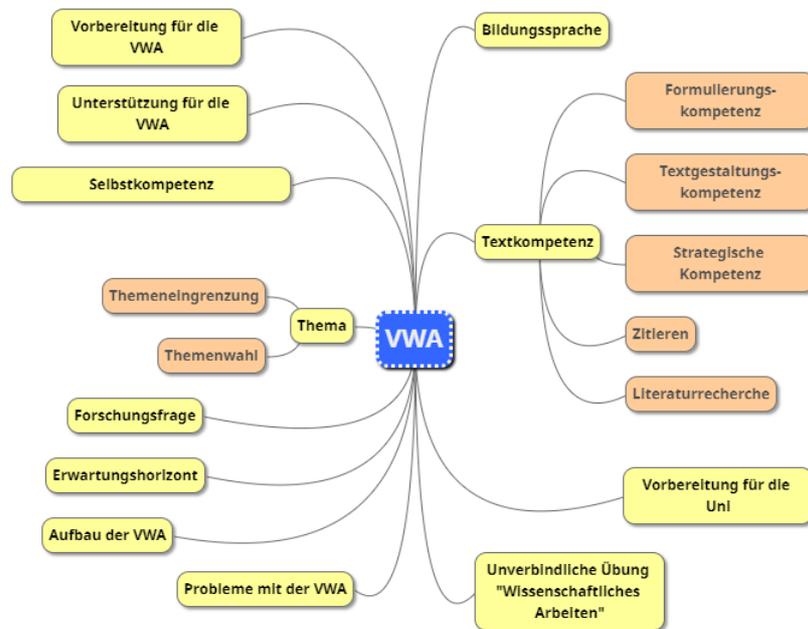


Abbildung 7: Oberkategorie VWA

10. Beschreibung der Daten

Die deskriptive Statistik ist Ausgangspunkt jeder Datenanalyse in der quantitativen Forschung. Dabei erfolgt die Beschreibung und Darstellung der Daten, welche u. a. in Form von Diagrammen und aufbereitet wird. Nach der Durchführung der schriftlichen Befragungen wurden zwei Kodierpläne für die Fragebögen der Student_innen und der Schüler_innen erstellt, welche ein einheitliches und einfaches Eintragen der gesamten erhobenen Daten in ein Open Office-Calc-Sheet ermöglichte. Im Anschluss wurden alle einzelnen Fragen ausgewertet und die dazugehörigen Diagramme erstellt.

10.1. Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe der empirischen Untersuchung war durch das Kooperationsprojekt und die beteiligten Schüler_innen und Student_innen bereits im Vorhinein festgelegt. Es nahmen insgesamt 16 Schüler_innen am Projekt teil, die Schüler_innen waren zum Zeitpunkt des Projekts zwischen 16 und 19 Jahre alt (fünf Schüler_innen waren 16 Jahre, fünf Schüler_innen 17 Jahre, vier Schüler_innen 18 Jahre und 2 Schüler_innen 19 Jahre alt). Der sprachliche Hintergrund der Schüler_innen und Schüler gestaltet sich sehr vielfältig. Insgesamt sind neben dem Deutschen acht verschiedene Erstsprachen innerhalb der Stichprobe vertreten. Jeweils drei Schüler_innen gaben an Arabisch bzw. Türkisch als Erstsprache zu sprechen. Je zwei Schüler_innen sprechen Polnisch, Bengalisch oder Deutsch als Erstsprache und je ein/e Schüler_in spricht Punjabi, Spanisch, Bosnisch oder Russisch als Erstsprache. Weiters spricht die Mehrheit der Schüler_innen (81%) zwei oder drei Sprachen im Haushalt. Die Schüler_innen besuchten unterschiedlich lange die Schule in Österreich. Im Detail wurde eruiert, dass zwei Schüler_innen die Schule in Österreich seit drei bzw. vier Jahren, zwei Schüler_innen die Schule seit sieben bzw. acht Jahren besuchen und die restlichen zwölf Schüler_innen eine österreichische Schule seit zehn bzw. elf Jahren in Österreich besuchen.

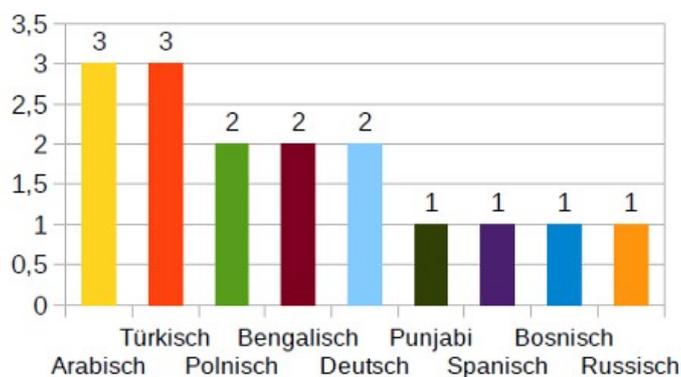


Abbildung 8: Sprachen der Schüler_innen

Es nahmen insgesamt 18 Student_innen der Universität Wien am Projekt teil. Zum Zeitpunkt des Projekts waren die Student_innen zwischen 23 und 34 Jahre alt. 17 Student_innen gaben als Studienrichtung Lehramt Deutsch an und ein/e Student_in studierte im Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Als Zweitfach ihres Lehramtstudiums gaben fünf Student_innen Geschichte, drei Student_innen Latein, je zwei Student_innen Biologie bzw. Englisch an und je ein/e Student_in belegte als zweites Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie, Sozialkunde und Politische Bildung, Geographie und Wirtschaftskunde, Italienisch bzw. Sport. Der sprachliche Hintergrund der Student_innen unterschied sich stark von den Schüler_innen. So sprechen alle Student_innen des Projekts Deutsch als Erstsprache. Drei Student_innen gaben an, weitere Sprachen (Albanisch, Ungarisch, Englisch und Italienisch) in ihrem Haushalt zu sprechen.

10.2. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

10.2.1. Wie hilfreich war das Projekt für die Schüler_innen?

Insgesamt waren 13 Schüler_innen (81,25%) der Meinung, dass das Projekt für die Arbeit an der VWA hilfreich war. Im Detail gaben 4 Schüler_innen (25%) an, dass ihnen das Projekt sehr geholfen und 9 Schüler_innen (56,25%), dass ihnen das Projekt eher geholfen hat. Zwei Schüler_innen (12,5%) führten an, dass ihnen das Projekt eher nicht geholfen hat und ein/e Schüler_in (6,25%) empfand das Projekt nicht hilfreich.

Im Gegensatz dazu waren alle Student_innen der Meinung, dass den Schüler_innen das Projekt bei der VWA geholfen hat. Fünf Student_innen (27,8%) waren der Auffassung, dass den Schüler_innen das Projekt sehr geholfen hat, während der Großteil, nämlich 13 Student_innen (72,2%), der Meinung war, dass den Schüler_innen das Projekt eher geholfen hat.



Abbildung 9: Nützlichkeit des Projekts

Die Schüler_innen empfanden das Kooperationsprojekt hilfreich, weil sie Unterstützung bei der Gliederung, der Themeneingrenzung, der Formulierung ihres Titels, der Fragestellung und bei ihrem Erwartungshorizont erhalten haben. Weiters wurde ihnen bei der Literatursuche, beim Formulieren, beim Zitieren und Paraphrasieren geholfen und sie erhielten allgemeine Informationen zur VWA und Tipps für das wissenschaftliche Arbeiten. Ein/e Schüler_in merkte an, dass durch das Projekt mehr Druck herrschte und der/die Schüler_in dadurch nicht faul sein konnte, sondern sich mit der VWA beschäftigen musste, was positiv hervorgehoben wurde. Ein/e Schüler_in führte weiter aus, dass vor dem Projekt die VWA sehr unklar war und erst durch die Student_innen verstanden wurde, was eine VWA ist und wie man mit dieser am besten beginnt. Drei Schüler_innen gaben an, dass sie mehr Unterstützung von ihrem/ihrer Betreuungslehrer_in erhalten haben, dass sie das meiste schon zu Hause erledigen konnten und dass die Student_innen teilweise für Ungewissheit gesorgt haben, woraufhin ein/e Schüler_in das VWA-Thema geändert hat.

10.2.2. Themeneingrenzung

Im Hinblick auf die Themeneingrenzung gab die Mehrheit der Schüler_innen (56,25%) an, dass sie ihr Thema durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen eingrenzen konnten. Wie die Grafik unten im Detail zeigt, konnten fünf Schüler_innen (31,25%) ihr Thema durch das Projekt eingrenzen und vier Schüler_innen (25%) konnten ihr Thema durch das Projekt eher eingrenzen. Je ein/e Schüler_in (6,25%) konnte das Thema nicht bzw. eher nicht durch das Projekt eingrenzen, vier Schüler_innen (25%) haben ihr Thema unabhängig vom Projekt und ein/e Schüler_in (6,25%) hat das Thema bereits vor dem Projekt eingegrenzt.

Im Gegensatz dazu gaben alle Student_innen des Projekts an, dass sie mit den Schüler_innen im Rahmen des Projekts gemeinsam ein Thema für die VWA eingrenzen konnten. Wie in der Grafik auf der nächsten Seite ausführlich ersichtlich, waren zwölf Student_innen (66,7%) der Meinung, dass sie ein Thema mit den Schüler_innen für die VWA eingrenzen konnten und sechs Student_innen (33%) eher ein Thema mit den Schüler_innen eingrenzen konnten.

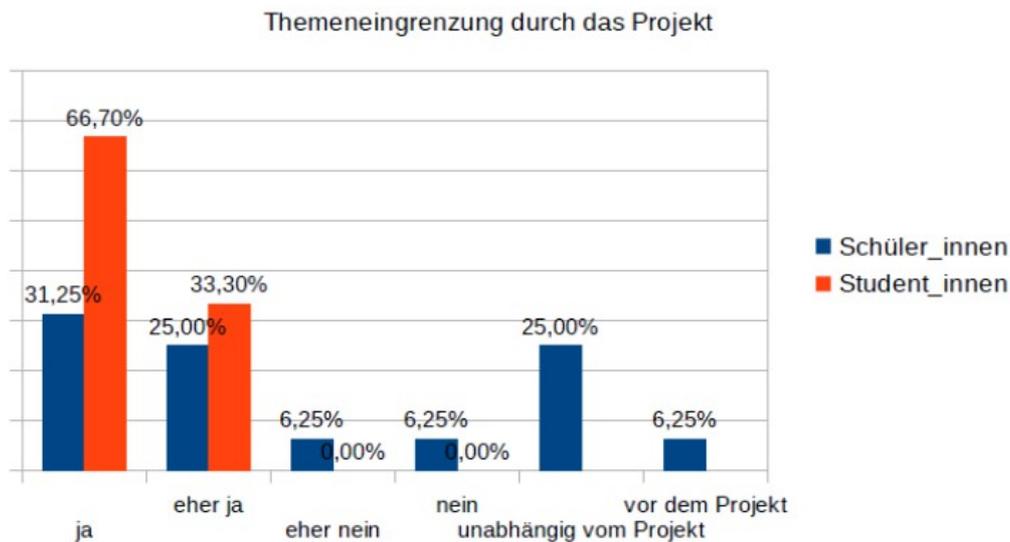


Abbildung 10: Themeneingrenzung

10.2.3. Forschungsfrage

Wie die Grafik unten zeigt, konnte die Mehrheit der Schüler_innen (neun Schüler_innen bzw. 56,25%) eine Forschungsfrage bzw. eher eine Forschungsfrage für ihre VWA durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen verfassen. Fünf Schüler_innen gaben an, dass sie eine Forschungsfrage vor dem Projekt bzw. unabhängig vom Projekt eingrenzen konnten und zwei Schüler_innen gaben an, dass sie durch das Projekt eher keine Forschungsfrage formulieren konnten.

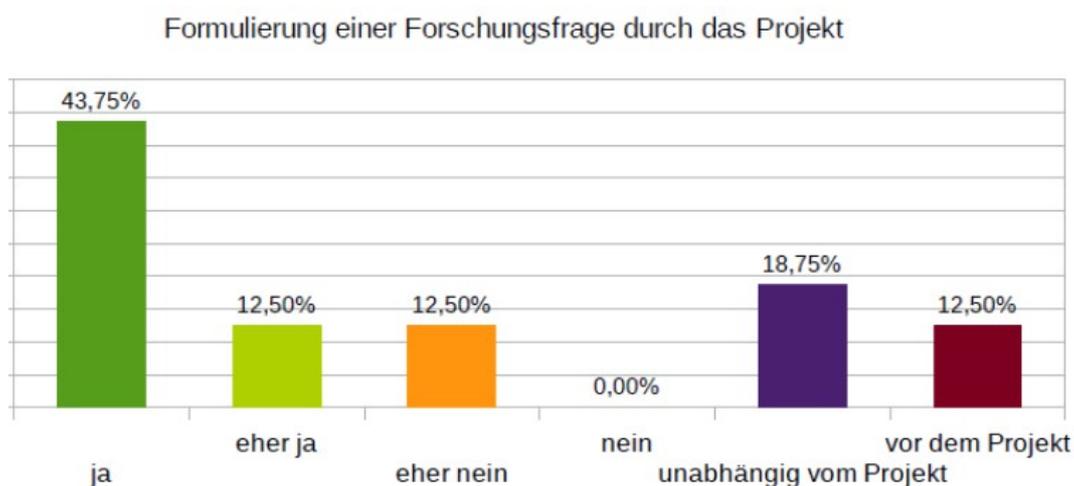


Abbildung 11: Formulierung der Forschungsfrage

Im Gegensatz dazu gaben alle Student_innen an, dass sie zumindest einen/eine Schüler_in bzw. mehrere Schüler_innen beim Verfassen der Forschungsfrage für die VWA unterstützen konnten.

Konntest du die Schüler_innen beim Verfassen ihrer Forschungsfrage helfen?

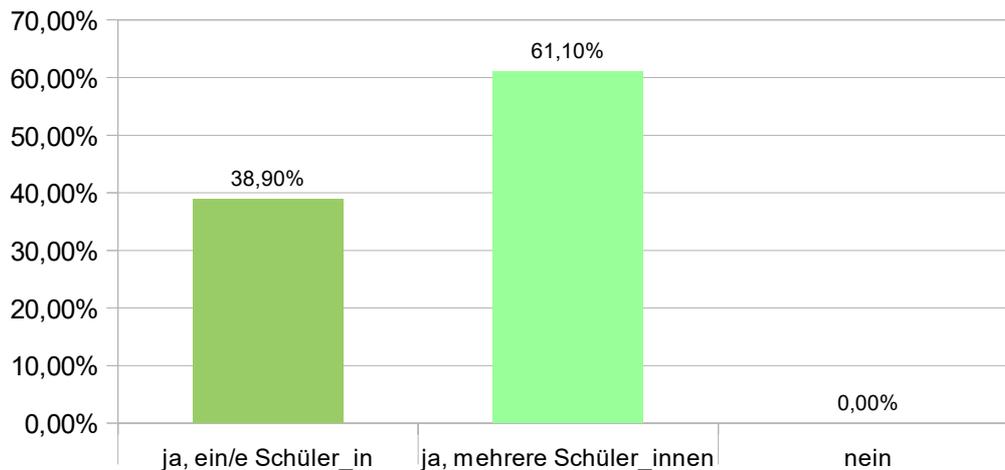


Abbildung 12: Hilfestellung beim Verfassen der Forschungsfrage

10.2.4. Erwartungshorizont

Die Hälfte der Schüler_innen konnte durch das Projekt und durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen beim Erwartungshorizont für die VWA unterstützt werden. Wie die Grafik unten darstellt, konnten insgesamt vier Schüler_innen (25%) beim Verfassen des Erwartungshorizonts unterstützt werden und vier Schüler_innen (25%) konnten beim Verfassen des Erwartungshorizonts eher durch das Projekt und die Zusammenarbeit unterstützt werden. Zwei Schüler_innen (12,5%) gaben an, dass sie den Erwartungshorizont eher nicht durch das Projekt erstellen konnten und zwei Schüler_innen (12,5%) konnten den Erwartungshorizont nicht durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen ausarbeiten. Weiters konnten vier Schüler_innen (25%) den Erwartungshorizont unabhängig vom Projekt verfassen.

Formulierung eines Erwartungshorizont durch das Projekt

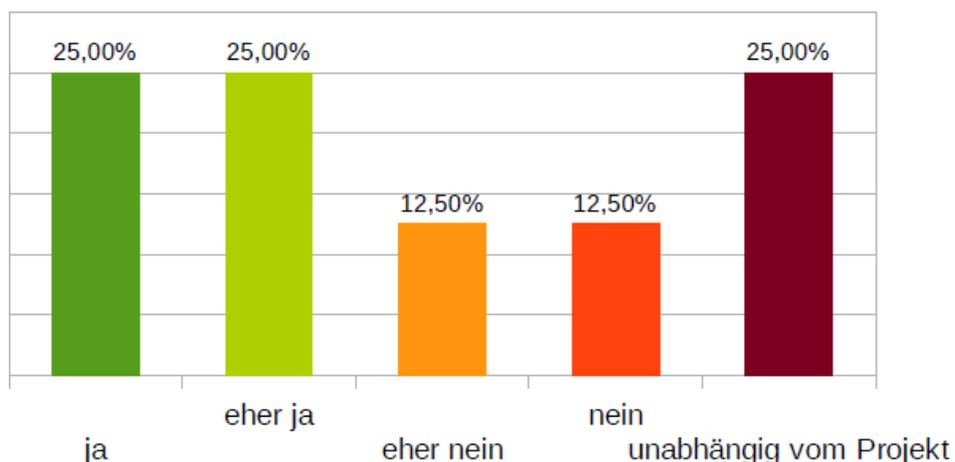


Abbildung 13: Formulierung eines Erwartungshorizonts

Im Vergleich dazu waren die meisten Student_innen (15 Student_innen bzw. 83,3%) der Meinung, dass sie einem/einer Schüler_in bzw. mehreren Schüler_innen beim Verfassen ihres Erwartungshorizonts helfen konnten, während drei Student_innen (16,70%) die Schüler_innen nicht dabei unterstützen konnten. Hier stellt sich die Frage, ob die Schüler_innen und Student_innen den vollständigen, finalen Erwartungshorizont oder bereits erste Teile des Erwartungshorizonts (persönliche Impuls, Leitfragen, Methodenwahl, Gliederung) für die Beantwortung der Frage zählten. Das lässt sich im Nachhinein jedenfalls nicht mehr eruieren.

10.2.5. Literaturrecherche

Im Hinblick auf die Literaturrecherche gaben insgesamt zwölf Schüler_innen (75%) an, dass ihnen das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen geholfen bzw. eher geholfen hat während vier Schüler_innen der Meinung waren, dass ihnen das Projekt bei der Literatursuche eher nicht bzw. nicht helfen konnte. Im Gegensatz dazu waren nur zwei Student_innen (11,1%) davon überzeugt, dass sie den Schüler_innen bei der Literaturrecherche helfen konnten und sieben Student_innen (38,9%) waren der Meinung, dass sie den Schüler_innen eher dabei helfen konnten. Die Hälfte der beteiligten Student_innen (9 Student_innen) waren der Ansicht, dass sie die Schüler_innen eher nicht bei der Literaturrecherche für ihre VWA unterstützen konnten.

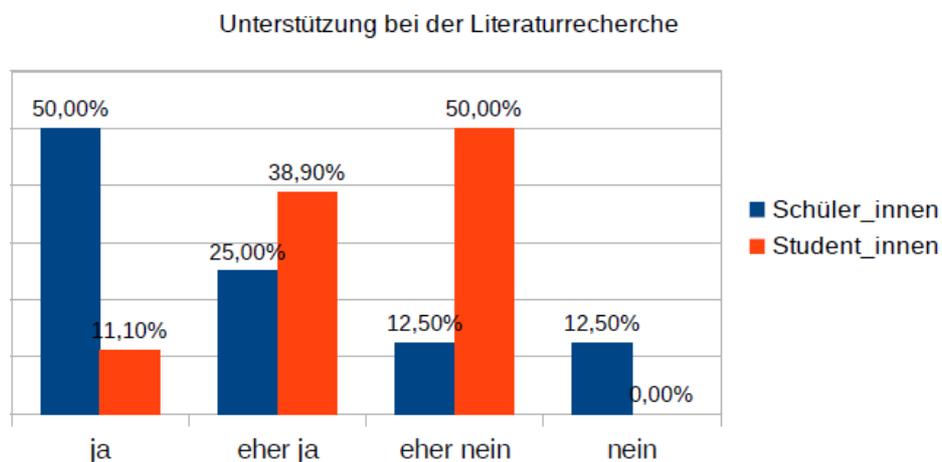


Abbildung 14: Unterstützung bei der Literatursuche

10.2.6. Hilfreiche Tipps der Student_innen

Wie in der Grafik auf der nächsten Seite ersichtlich ist, empfanden fast alle Schüler_innen (87,5%) die Tipps der Student_innen für die Arbeit an der VWA als sehr hilfreich bzw. hilfreich. Lediglich zwei Schüler_innen empfanden die Tipps eher nicht als hilfreich.

Wie hilfreich waren die Tipps der Student_innen für die Arbeit an der VWA?

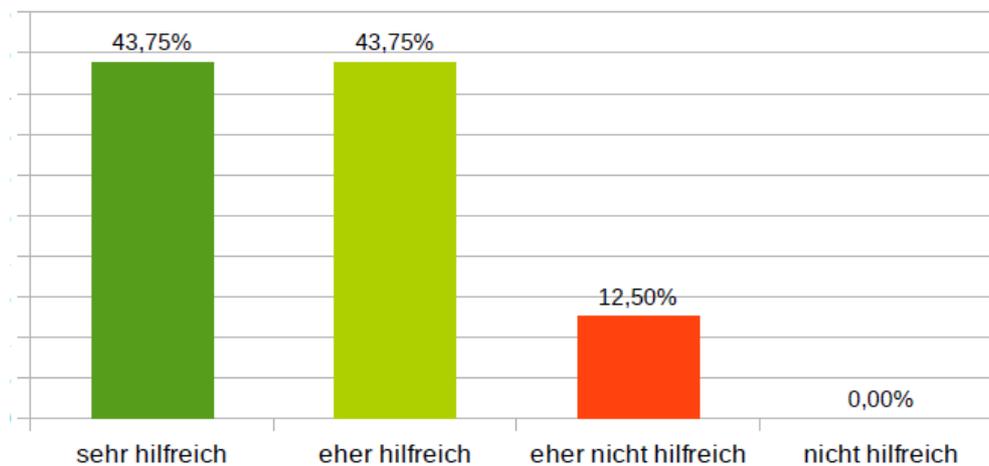


Abbildung 15: Hilfreiche Tipps der Student_innen

Die Mehrheit der Student_innen (61,1%) konnte den Schüler_innen während des Projekts ihre eigenen Schreib- und Leseerfahrungen weitergeben. Im Detail waren fünf Student_innen (27,8%) der Meinung, dass sie ihre Erfahrungen weitergeben konnten und sechs Student_innen (33,3%) waren der Ansicht, dass sie ihre Erfahrungen eher an die Schüler_innen weitergeben konnten. Fünf Student_innen (27,8%) konnten ihrer Meinung nach ihre Schreib- und Leseerfahrungen während des Projekts eher nicht an die Schüler_innen weitergeben und zwei Student_innen waren der Ansicht, dass sie ihre Erfahrungen nicht weitergeben konnten.

Konntest du den Schüler_innen die eigenen Schreib- und Leseerfahrungen weitergeben?

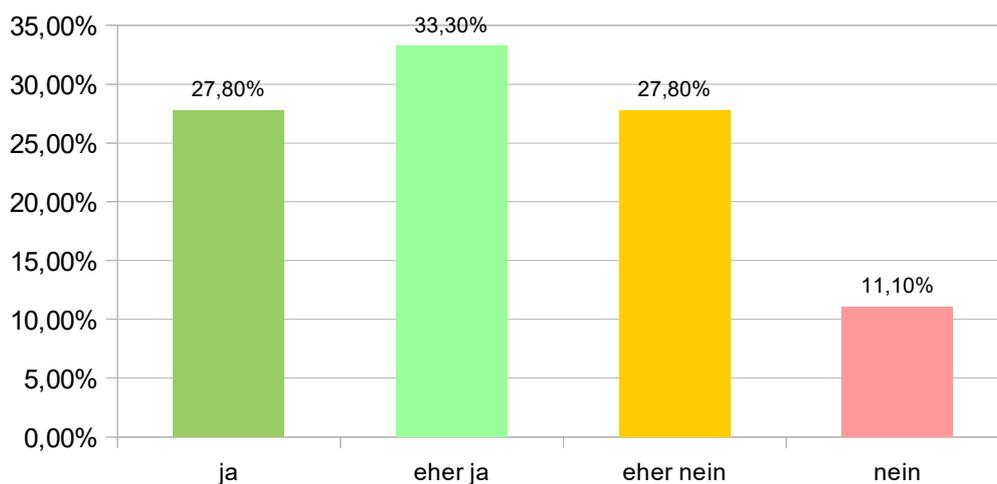


Abbildung 16: Weitergeben von Schreib- und Leseerfahrungen

10.2.7. Unterstützung für die VWA zuhause

Fast alle Schüler_innen des Projekts (12 Schüler_innen bzw. 75%) haben zuhause keine bzw. eher keine Unterstützung beim Schreiben der VWA. Je zwei Schüler_innen (12,5%) gaben an, dass sie zuhause auf eine Unterstützung bzw. eher auf eine Unterstützung für das Schreiben ihrer VWA zurückgreifen können. Somit sind fast alle Schüler_innen des Kooperationsprojekts beim Verfassen ihrer VWA auf sich alleine gestellt.

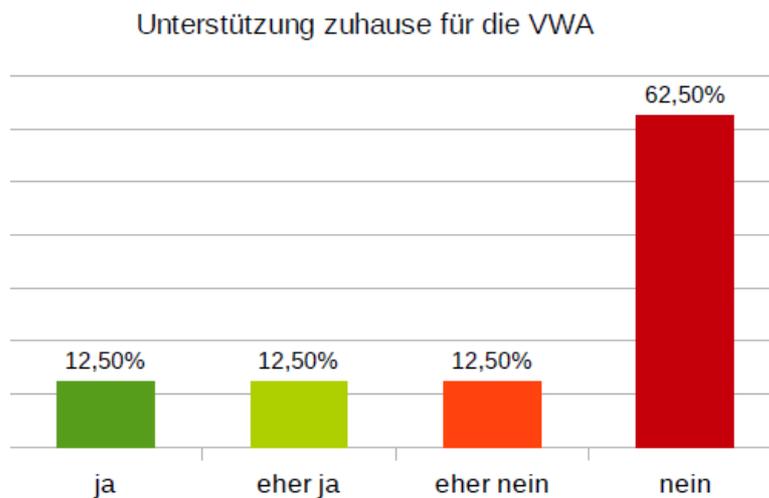


Abbildung 17: Unterstützung für die VWA zuhause

10.2.8. Vorbereitung für die VWA

Wie in der Grafik unten ersichtlich ist, fühlen sich keine der befragten Schüler_innen nach dem Projekt für die VWA gut vorbereitet. Die Mehrheit der Schüler_innen (56,25%) fühlt sich für die VWA sogar eher nicht (sieben Schüler_innen bzw. 43,75%) bzw. nicht gut (zwei Schüler_innen, 12,5 %) vorbereitet, während sieben Schüler_innen (43,75%) der Meinung sind, dass sie sich für die VWA eher gut vorbereitet fühlen.

Im Vergleich dazu war die Mehrheit der Student_innen (15 Student_innen bzw. 83,3 %) der Meinung, dass die Schüler_innen durch das Projekt für das Verfassen der VWA gut bzw. eher gut vorbereitet wurden. Lediglich drei Student_innen (16,7%) waren der Ansicht, dass die Schüler_innen durch das Projekt eher nicht gut vorbereitet wurden. Hier lässt sich eine große Diskrepanz zwischen der subjektiven Wahrnehmung der Schüler_innen und Student_innen im Hinblick auf die Vorbereitung zur VWA feststellen.

Sind die Schüler_innen für das Verfassen der VWA gut vorbereitet?

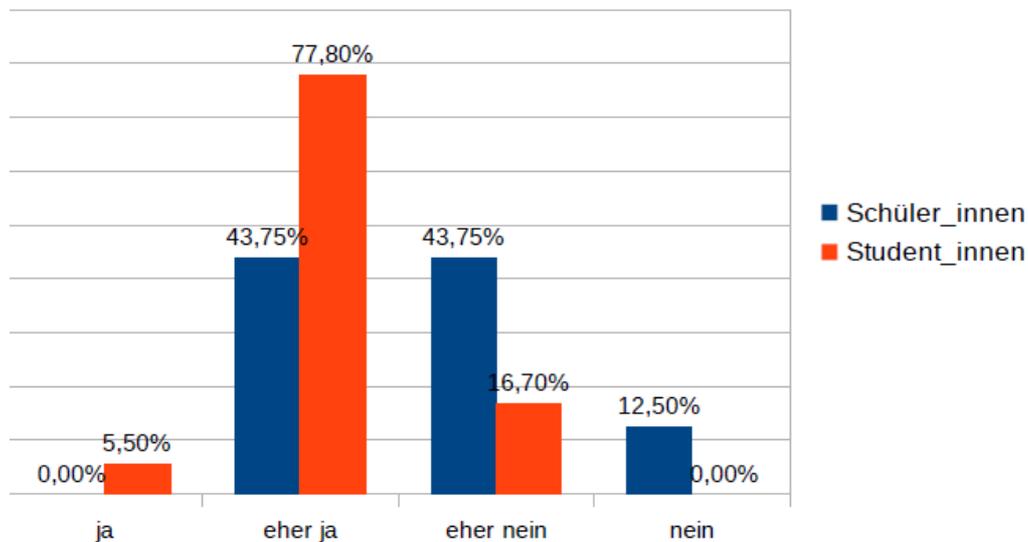


Abbildung 18: Vorbereitung für die VWA I

Als Gründe, warum sich die Schüler_innen eher gut vorbereitet fühlen, gaben sie an, dass sie mit den Student_innen im Rahmen des Projekts die Universitätsbibliothek besucht, bereits geeignete Literatur gefunden und gemeinsam eine Gliederung erstellt haben. Sie fühlen sich außerdem eher gut vorbereitet, weil sie das Zitieren mit den Student_innen geübt haben und im Hinblick auf die VWA nicht mehr so ahnungslos sind, wie vor dem Projekt. Ein/e Schüler_in gab an, dass die betreuende Lehrkraft in der Schule stets zur Verfügung steht und es im Internet hilfreiche Seiten zur VWA gibt und ein/e Schüler_in betonte, dass das gewählte Thema interessant sei, weshalb sie/er sich eher gut vorbereitet fühlt. Aus den Antworten lässt sich erschließen, dass sich manche Schüler_innen durch das Projekt und die Unterstützung der Student_innen besser für ihre VWA vorbereitet fühlen.

Die Gründe, warum sich die Schüler_innen für die VWA eher nicht bzw. nicht gut vorbereitet fühlen, sind sehr unterschiedlich. So gab ein/e Schüler_in an, das Zitieren nicht zu beherrschen und sich mit dem Format am Computer für die VWA nicht auszukennen. Ein/e weitere/r Schüler_in begründete die Antwort dadurch, sich mit dem VWA-Thema noch nicht gut genug beschäftigt zu haben. Ein/e Schüler_in des Projekts gab an, Angst vor dem Schreibprozess und vor schlechtem Feedback zu haben. Ein/e weitere/r Schüler_in ist sich unsicher, wie bei der VWA vorgegangen werden soll, während ein/e andere/r Schüler_in im Moment keinen klaren Überblick über das Thema hat und sich deswegen nervös und unvorbereitet fühlt. Ein/e Schüler_in weiß nicht wie er/sie mit dem Schreibprozess beginnen soll. Zwei Schüler_innen betonen, dass sie noch nie eine

schriftliche Arbeit dieser Art verfasst haben und nicht genau wissen, was auf sie zukommt. Ein/e Schüler_in ist sich seiner/ihrer Sache nicht ganz sicher, betont allerdings, dass dies nichts mit den Student_innen und dem Kooperationsprojekt zu tun hat. Eine weitere Begründung blieb allerdings aus. Die Student_innen waren alle der Meinung, dass die Schüler_innen ohne das Kooperationsprojekt eher nicht bzw. nicht gut für das Verfassen der VWA vorbereitet sind. Hier äußerten sich die Student_innen klar für die Nützlichkeit des Kooperationsprojekts.

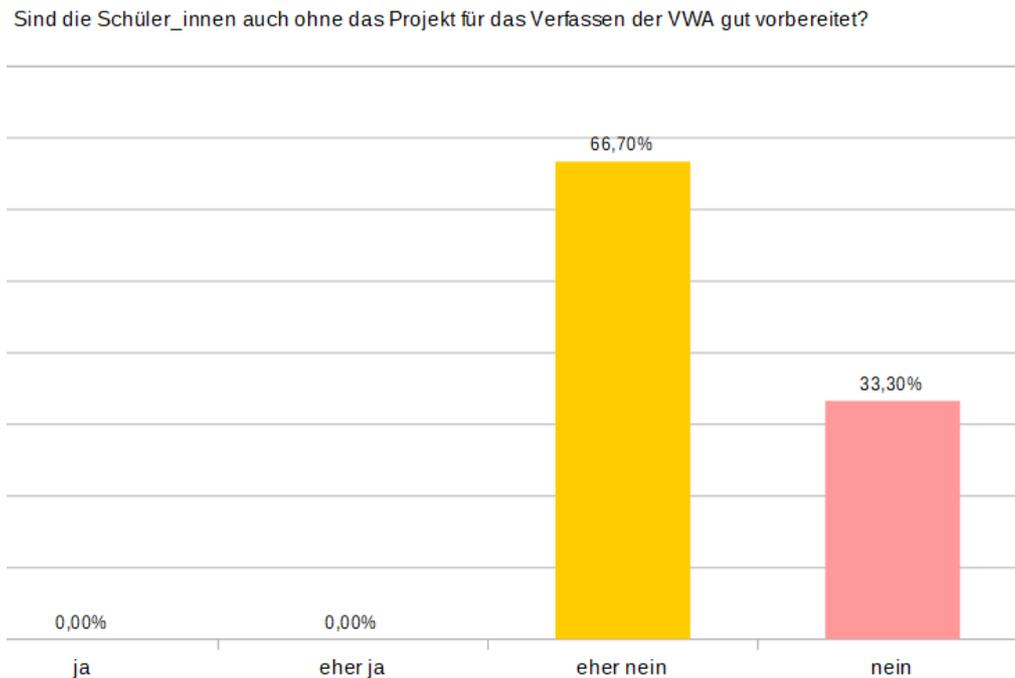


Abbildung 19: Vorbereitung für die VWA II

10.2.9. Bildungssprache

Die Student_innen wurden nach dem Kooperationsprojekt gefragt, ob sie einen Lernbedarf der Schüler_innen im Hinblick auf die Bildungssprache feststellen konnten. Die Mehrheit der Student_innen (16 Student_innen bzw. 89%) ist der Meinung, dass die Schüler_innen des Kooperationsprojekts einen Lernbedarf im Hinblick auf die Bildungssprache haben. Wie sich in der Grafik auf der nächsten Seite zeigt, sind im Detail sieben Student_innen (39%) der Ansicht, dass ein Lernbedarf besteht und die Hälfte der Student_innen ist eher der Meinung, dass die Schüler_innen einen Lernbedarf hinsichtlich der Bildungssprache haben. Je ein/e Student_in (5,5%) konnte bei den Schüler_innen keinen Lernbedarf im Hinblick auf die Bildungssprache feststellen.

Lernbedarf im Hinblick auf die Bildungssprache

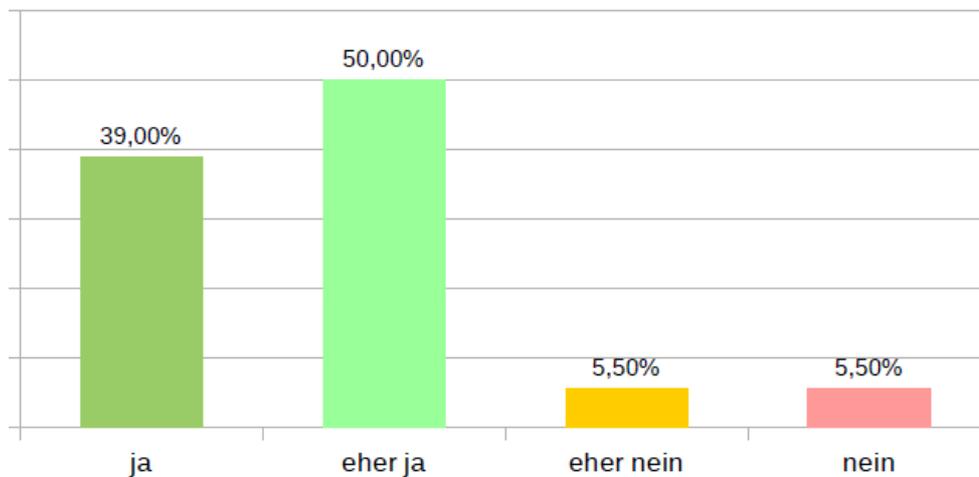


Abbildung 20: Bildungssprache

10.2.10. Zufriedenheit mit dem Projekt

Der Großteil der Schüler_innen war mit dem Projekt und der Zusammenarbeit mit den Student_innen sehr zufrieden (5 Schüler_innen bzw. 31,25%) bzw. eher zufrieden (8 Schüler_innen bzw. 50%). Auch die meisten Student_innen waren mit dem Projekt sehr zufrieden (22%) bzw. eher zufrieden (8 Student_innen bzw. 44%) während fünf Student_innen (27,8%) mit dem Projekt lediglich zufrieden waren. Im Vergleich dazu waren drei Schüler_innen (18,75%) und ein/e Student_in mit dem Projekt nicht zufrieden.

Zufriedenheit mit dem Projekt

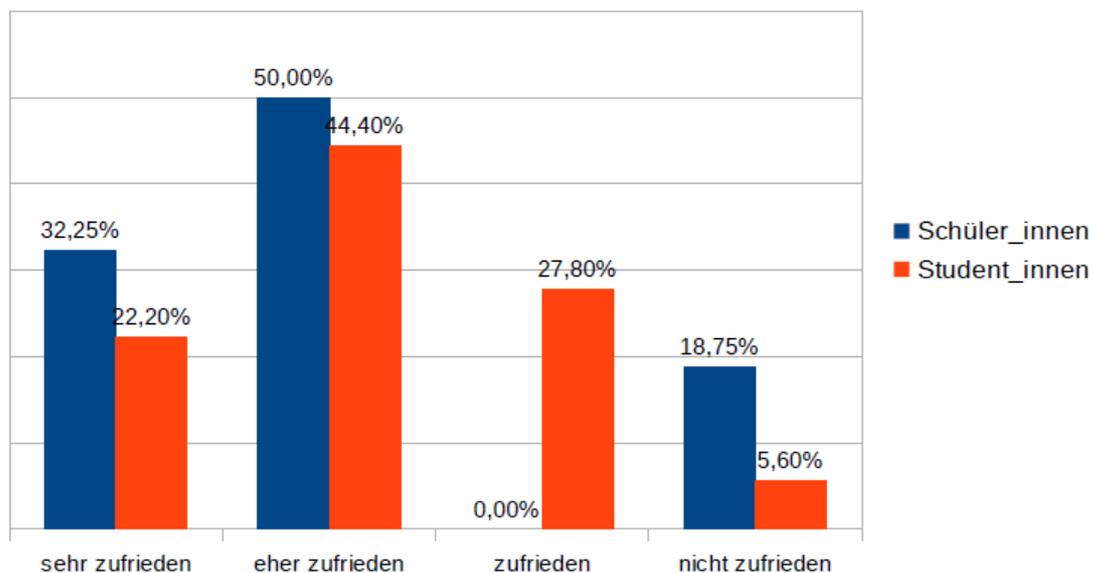


Abbildung 21: Zufriedenheit mit dem Projekt

Zufrieden zeigten sich die Schüler_innen, weil sie durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen ihr Thema eingrenzen konnten, sie Unterstützung von den Student_innen bekamen und einen Zeitplan für ihre VWA erstellen konnten. Weiters gaben mehrere Schüler_innen an, dass die Student_innen bei Fragen oder Unklarheiten immer zur Verfügung standen. Ein/e Schüler_in betonte, dass die Student_innen geholfen haben, wo sie nur konnten und auf alle Fragen per Mail schnell geantwortet haben und hilfsbereit waren. Mehrere Schüler_innen gaben auch an, viel Neues gelernt haben, z. B. wie man zitiert und auch viele hilfreiche Tipps, z. B. für die Literaturrecherche, erhalten haben. Mehrere Schüler_innen waren sich der Tatsache bewusst, dass sie einen Vorteil gegenüber anderen Klassen hatten und sie durch das Projekt mit ihrer VWA im Hinblick auf das Thema, den Titel und den Erwartungshorizont weitergekommen sind. Ein/e Schüler_in war der Meinung, dass sie/er durch das Projekt allgemein eine bessere Übersicht über die VWA und die Anforderungen erhalten hat.

Drei Schüler_innen waren mit dem Projekt eher unzufrieden und gaben an, dass die Unterstützung zwar nett war, aber es ihnen nicht viel geholfen hat und die Tipps der Student_innen sie eher durcheinander gebracht haben.

Fast alle Student_innen gaben an, dass sie keine bzw. eher keine Probleme mit den Schüler_innen während dem Projekt hatten. Für eine/n Student_in war es problematisch, dass die Schüler_innen so viel zu tun hatten und sich deshalb nicht treffen wollten. Der/Die Student_in führte weiter aus, dass die „Schüler_innen glaubten, alles wäre schon gut vorbereitet, dann aber eigentlich doch nicht.“

Die Student_innen wurden auch gefragt, ob sie erneut am Kooperationsprojekt teilnehmen würden. Die Mehrheit der Student_innen hat die Frage klar mit „Ja“ beantwortet (11 Student_innen bzw. 61%), vier Student_innen (22%) haben die Frage mit „Eher Ja“ beantwortet und drei Student_innen (17%) würden eher nicht mehr am Projekt teilnehmen. Als Gründe, warum die Student_innen eher nicht mehr teilnehmen würden, gaben sie an, dass zu viel Theorie und Reflexionen für so viel Praxis verlangt wurden und sie nicht über die richtigen Erfahrungen verfügen, um die Schüler_innen umfangreich zu unterstützen. Ein/e Student_in merkte an, dass zu wenig Zeit mit den Schüler_innen zur Verfügung stand. Gründe, die für eine erneute Teilnahme sprachen waren vor allem die Praxiserfahrung und die Unterstützung der Schüler_innen für die VWA, welche die meisten Student_innen als sehr sinnvoll erachteten.

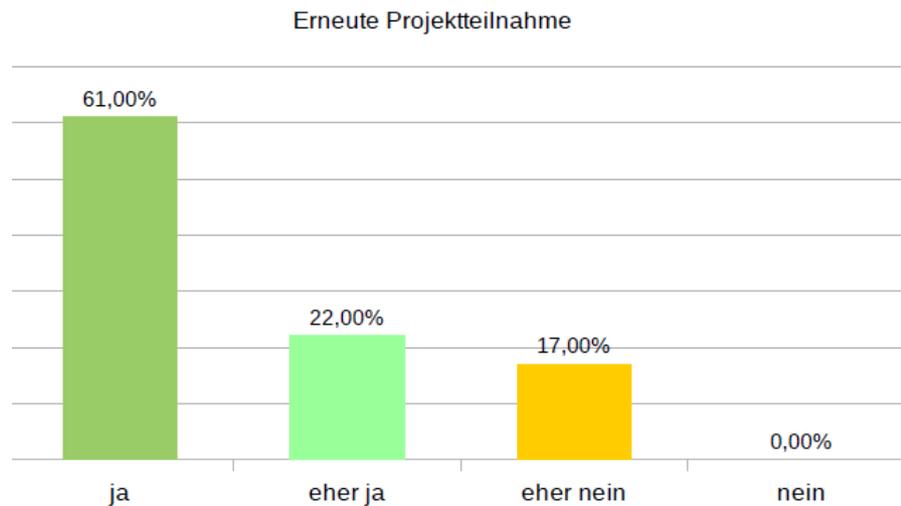


Abbildung 22: Erneute Projektteilnahme

10.2.11. Rolle als Mentor_innen

Die Student_innen wurden auch gefragt, wie sie sich im Rahmen des Projekts in ihrer Rolle als Mentor_in gefühlt haben. Dabei gaben fast alle Student_innen an, dass sie sich in ihrer Rolle sehr gut (acht Student_innen bzw. 44,4%) bzw. gut (acht Student_innen bzw. 44,4%) gefühlt haben. Lediglich zwei Student_innen (11,2%) fühlten sich als Mentor_in eher nicht gut. Dabei führten die beiden Student_innen an, dass Unklarheit über genauere Anforderungen der VWA und effiziente Vorgehensweisen herrschte, da sie selbst keine VWA verfasst haben und sie nur mit eigenen Erfahrungen durch VWA-ähnliche Projekte helfen konnten. Weiters merkten die Student_innen an, dass die Schüler_innen wenig Wissen und auch zu wenig recherchiert hatten, sodass die Student_innen die Schüler_innen umfangreich informieren mussten. Drei Student_innen hatten den Eindruck, dass die Schüler_innen keine Hilfe benötigten bzw. keine Hilfe wollten, wenig Interesse an einer Zusammenarbeit hatten und sich nicht wirklich für ihr Thema interessierten, was die Zusammenarbeit erschwerte. Ein/e Student_in betonte, dass im Rahmen des Projekts der Eindruck entstanden ist, dass die VWA-Vorbereitungen noch etwas weit entfernt von den Schüler_innen lagen. Manche Student_innen waren sich unsicher, wie sie den Schüler_innen weiterhelfen konnten.

Die Student_innen, welche sich in ihrer Rolle sehr gut fühlten, waren der Ansicht, dass ihnen ihre Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten auf der Uni im Rahmen des Projekts und bei der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen geholfen haben. So konnten sie die Schüler_innen unterstützen, ihre Fragen beantworten und ihnen teilweise auch die Angst vor der VWA nehmen. Mehrere Student_innen machte es Spaß, den Schüler_innen zu helfen und das Vertrauen der Schüler_innen zu genießen. Weiters betonten einige Student_innen, die Dankbarkeit,

Aufmerksamkeit und Freude der Schüler_innen. Ein/e Student_in hob am Projekt die konkrete Auseinandersetzung mit Problemen positiv hervor und ein/e weitere/r Student_in merkte an, dass es spannend war, die VWA aus Sicht der Schüler_innen zu betrachten.

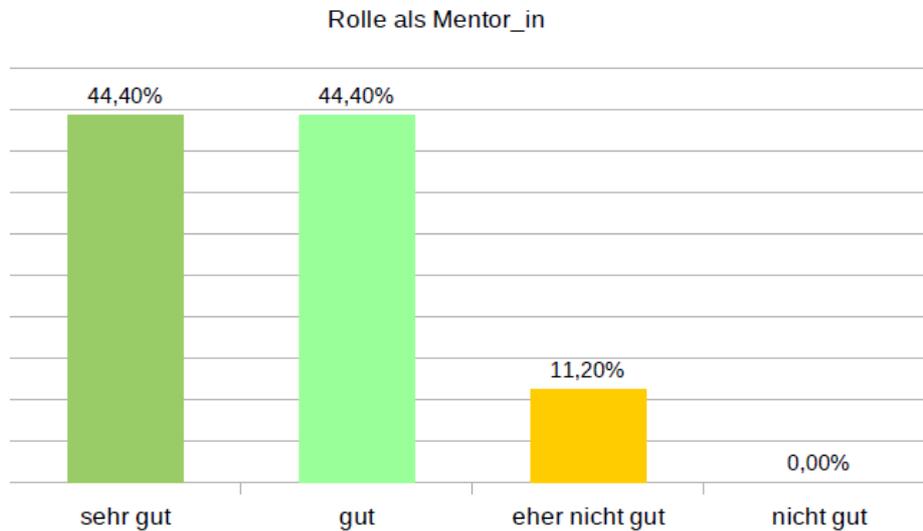


Abbildung 23: Rolle als Mentor_in

10.2.12. Verbesserungsvorschläge

Mehrere Student_innen führten als Verbesserungsvorschläge an, dass das Kennenlernen und die Gruppeneinteilung im Projekt früher passieren sollte. Viele wünschen sich eine fixe Zuteilung von Schüler_innen bereits von Anfang an, manche wünschen sich eine intensive Zusammenarbeit mit lediglich einem Schüler oder einer Schülerin, da zu viel Input Schüler_innen verwirren könnten. Vier Student_innen plädieren für mehr Treffen, um den Schüler_innen effektiver helfen zu können, wobei ein/e Student_in auch ein privates Treffen vorschlägt. Drei Student_innen würden sich mehr praktisches Material, z. B. zur Recherche oder zu Zitierübungen, mehr Hilfe und Arbeit mit den Stundenbildern und mehr konkrete Informationen zum VWA-Prozess wünschen. Ein/e Student_in ist der Meinung, dass die Themen für den eigenen Unterricht früher koordiniert und in der Lehrveranstaltung besprochen werden sollen. Als Beispiel wurde angeführt, dass zwei Gruppen zum Thema Zitierregeln, weitere Gruppen zum Thema Exposé etc. unterrichten könnten. Ein/e weitere/r Student_in wünscht sich, dass die Schüler_innen konkret zu ihren Themen arbeiten und mit dem wissenschaftlichen Arbeiten an Texten früher in der Schule beginnen. Ein/e Student_in wünscht sich eine intensivere Anleitung von den Lehrenden und ein/e Student_in ist der Meinung, dass die Koordination zwischen der Schule und der Universität verbesserungswürdig ist, führt jedoch nicht weiter aus, was daran verbessert werden sollte.

11. Auswertung der Interviews

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vier Interviews vorgestellt, welche auf Basis der Kategorien (vgl. 8.1.1.1. Kategoriensystem und Kodierung) ausgewertet wurden. Hier ist zu beachten, dass die Aussagen, Meinungen und Einstellungen der interviewten Schüler_innen und Student_innen nicht repräsentativ für alle am Projekt beteiligten Personen sind. Um einige Aussagen zu untermauern, wurden direkte Zitate aus den Interviews verwendet. Weiters wurden manche Aussagen im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung nicht nur einer Kategorie zugeordnet, weshalb manche mehrfach an unterschiedlichen Stellen genannt werden. Viele der angesprochenen Themen wurden auch in den schriftlichen Befragungen der Schüler_innen und Student_innen bereits aufgegriffen. Zu Beginn wurde näher auf das Projekt als Oberkategorie und die Zusammenarbeit eingegangen, wobei dabei auch relevante Themen der VWA betrachtet wurden. Danach wurde das Thema VWA beleuchtet, da das Thema sich auch allgemein aus den Interviews ohne direktem Zusammenhang zum Projekt und der Zusammenarbeit herauskristallisierte. Zunächst wird jeweils die Oberkategorie präsentiert, bevor die Unterkategorien erläutert, näher beschrieben und interpretiert werden.

11.1. Projekt

Die Oberkategorie *Projekt* betrachtet alle wesentlichen Aktivitäten und Inhalte, welche im Rahmen des Kooperationsprojekts wichtige Rolle spielen und in den Interviews thematisiert wurden. Dabei steht zu Beginn die Unterstützung für die Schüler_innen im Mittelpunkt, bevor auf die Nützlichkeit des Projekts für die Student_innen, die Zusammenarbeit zwischen den Schüler_innen und Student_innen, die Gruppenfindung und auf den zeitlichen Rahmen des Kooperationsprojekts eingegangen wird.

11.1.1. Unterstützung

Aus allen Interviews geht hervor, dass die befragten Schüler_innen und Student_innen das Projekt und die Zusammenarbeit als unterstützend und hilfreich für die Arbeit an der VWA wahrgenommen haben. Die Unterstützung wurde dabei von den Beteiligten in verschiedenen Bereichen registriert, angefangen von allgemeinen Informationen zur VWA, zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten und der Unterstützung bei der Themeneingrenzung und beim Formulieren einer Forschungsfrage und des Erwartungshorizonts bis hin zum Zitieren, der Unterstützung bei der Literaturrecherche und dem zur Verfügung stellen von hilfreichen, weiterführenden Materialien für

die VWA. Vielen Schüler_innen bereitete die Themeneingrenzung große Probleme, weshalb die Schüler_innen die Unterstützung im Hinblick darauf besonders hervorhoben:

„Mir persönlich gings eigentlich ziemlich gut, weil es hat mir sehr viel weitergeholfen. Vor allem was das Eingrenzen vom Thema betrifft, weil am Anfang wars noch sehr, sehr groß.“⁵

Auch die allgemeinen Informationen zur VWA und speziell zum Erwartungshorizont und dessen Inhalt wurden von den Schüler_innen positiv angemerkt:

„Durch die Studenten ist es (Anmerkung: das Formulieren des Erwartungshorizonts) mir leichter gefallen, weil als mir meine Betreuerin gesagt hat ich soll ihr das schicken, wenns fertig ist, wusste ich nicht was sie meint, weil wir habens nie im Unterricht gehabt, was genau das ist. Und durch die Studenten wusste ich dann, okay dass ist das.“⁶

Die Tatsache, dass den Schüler_innen durch das Kooperationsprojekt eine weitere, zusätzliche Betreuungsperson zur Verfügung stand, welche ihnen bei Unklarheiten oder bei Fragen zur Seite stand und ihnen Feedback gab, wurde von den Schüler_innen sehr positiv angenommen und wahrgenommen. Vor allem da das Verhältnis mit den Student_innen von den Schüler_innen als sehr locker und freundschaftlich beschrieben wurde, konnten die Schüler_innen sehr offen und mit unterschiedlichen Fragen auf die Student_innen zugehen und hatten weniger Hemmungen, als in der Kommunikation mit Lehrenden.

„Sie haben mir auch sehr viel geholfen und z. B. bei E-Mails, also als ich eine Frage hatte, haben sie mir sofort geantwortet, also jetzt nicht so nach ein paar Tagen oder so sondern gleich sofort und haben mir noch so Tipps gegeben und auch noch geholfen für meine Recherche für die VWA und ein paar Studenten sind auch in die Klasse gekommen und haben uns noch was für die VWA gezeigt.“⁷

Einige Schüler_innen konnten auch inhaltlich bei ihrer VWA unterstützt werden, da manche Student_innen Expertise in dem gewählten Themengebiet mitbrachten.

„Ich hab ein Glück gehabt bei der Themenwahl, weil sie haben beide ein frauen- und geschlechtsgeschichtliches Thema bei ihrer VWA und das ist mein Spezialgebiet im Geschichtestudium, Frauen- und Geschlechtergeschichte, also von dem her konnte ich ihnen inhaltlich helfen.“⁸

Besonders betont wurde von den Student_innen die Aufklärungsarbeit hinsichtlich der Literatur und dem Leseprozess für die VWA. So waren viele Schüler_innen während der Projektphase der

⁵ Interview Schüler_in 2

⁶ Interview Schüler_in 2

⁷ Interview Schüler_in 1

⁸ Interview Student_in 1

Meinung, dass sie für ihre VWA von Anfang an sehr viele Bücher vollständig lesen müssten. Neben mehreren Bibliotheksbesuchen wurden die Schüler_innen dann darüber informiert, zu Beginn jeweils das Inhaltsverzeichnis relevanter Bücher zu betrachten und nur Kapiteln zu lesen, welche für ihr VWA-Thema bedeutsam erscheinen.

„Deswegen hab ich auch die Überforderung am Anfang gut verstanden, weil sie gemeint haben, sie lesen da jetzt ein Buch nach dem anderen und ich hab gesagt, ihr müsst euch nur die thematischen Aspekte raussuchen, die zu eurem VWA-Thema passen.“⁹

Von den Schüler_innen wurde positiv hervorgehoben, dass sie durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen mehr Druck hatten, sich mit ihrer VWA und ihrem Thema näher zu beschäftigen und dadurch auch nicht faul sein konnten. In weiterer Folge konnte auch festgestellt werden, dass Schüler_innen, die sich bereits vor dem Projekt und auch während der Projektphase intensiver mit ihrer VWA und ihrem Thema auseinandergesetzt hatten, besser unterstützt werden konnten, da sie den Student_innen gezieltere Fragen stellen konnten.

Für die Student_innen wiederum wäre ein tieferer Einblick in die VWA und eine intensivere Beschäftigung mit dem zeitlichen Ablauf der VWA vor der Zusammenarbeit förderlicher gewesen, da die Schüler_innen dadurch besser unterstützt werden könnten.

„Ich glaub, hätte ich grundsätzlich mehr Plan gehabt von dem wie der zeitliche Ablauf von der VWA eigentlich ausschaut, hätte ich ihnen noch weit mehr helfen können. Also weil ich grundsätzlich nicht so viel Einblick gehabt hab in die VWA und auch dieser Zeitplan der auf dem VWA-Blog war, sehr sehr vage war und vor allem auch total missverständlich.“¹⁰

11.1.2. Nützlichkeit für Student_innen

Das Kooperationsprojekt war hingegen auch für die beteiligten Student_innen sehr hilfreich, da sie im Rahmen ihres Studiums Praxis und Theorie verbinden konnten und erste Erfahrungen mit der VWA und im Umgang mit Schüler_innen sammeln konnten. Durch das Projekt konnten sie ihren Horizont erweitern und die VWA auch aus Schüler_innenperspektive betrachten, was sich in weiterer Folge positiv bei ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit als Lehrende auswirken kann. Sie erhielten außerdem einen Einblick in den Alltag von Lehrenden und in den schulischen Alltag einer AHS-Klasse.

„Grad im Lehramtsstudium ist es eigentlich das Wichtigste, dass man den Kontakt zu den Schüler_innen findet und den Umgang mit den Schülerinnen lernt (...) und sind es nur

⁹ Interview Student_in 1

¹⁰ Interview Student_in 1

Sachen, dass man lernt, wie man damit umgeht, dass die Schülerinnen und Schüler einfach nicht rechtzeitig Hausübungen schicken oder, dass man zumindest ein bisschen einen Alltag von einem Lehrer mitkriegt.“¹¹

*„Wir selber werden ja auch irgendwann VWAs betreuen. Das ist schon gut, dass wir jetzt wissen wie das geht und wir haben uns jetzt damit befassen müssen.“*¹²

11.1.3. Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen den Schüler_innen und den Student_innen erfolgte im Rahmen des Projekts in Kleingruppen bzw. zu zweit im Einzelmentoring, teilweise im Regelunterricht in der Schule und im Rahmen der Lehrveranstaltung an der Universität Wien, sowie in der Unverbindlichen Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“. Weiters kommunizierten die projektbeteiligten Schüler_innen und Student_innen auch außerhalb der Unterrichtszeiten per E-Mail und/oder whatsapp und teilweise auch noch nach Projektschluss. Manche Student_innen erteilten den Schüler_innen Hausaufgaben, welche per E-Mail übermittelt wurden. Sie korrigierten erste Formulierungen und Textteile der Schüler_innen und gaben ihnen Feedback.

Den Schüler_innen wurde von den Student_innen frei zur Verfügung gestellt, sich im Hinblick auf jegliche formale und inhaltliche Fragen zur VWA, direkt an die Student_innen zu wenden, wobei die Student_innen anmerkten, dass das Angebot nicht wirklich in Anspruch genommen wurde und relativ wenig Fragen von den Schüler_innen kamen. Weiters wurde den Schüler_innen zur Verfügung gestellt, sich auch außerhalb des Projekts zu treffen, allerdings ließ sich der Stundenplan der Schüler_innen und der Student_innen nicht vereinbaren, weshalb keine privaten Termine zustande kamen.

Die Schüler_innen beschrieben die Zusammenarbeit mit den Student_innen im Rahmen des Kooperationsprojekts großteils als sehr positiv. So haben die Student_innen die Fragen der Schüler_innen meist relativ rasch per E-Mail, whatsapp oder persönlich beantwortet. Weiters hoben die Schüler_innen die Besuche an der Universität und die Zusammenarbeit mit den Student_innen an der Universität mit den Bibliotheksbesuchen positiv hervor. Den Schüler_innen hat die Zusammenarbeit mit den Student_innen Spaß gemacht, sie haben sich wohl gefühlt und empfanden das Verhältnis als freundschaftlich.

¹¹ Interview Student_in 1

¹² Interview Student_in 2

„Ich hab mich wohl gefühlt dabei. Es war jetzt nicht so als wären sie wie Lehrer sondern eher so wie Freunde quasi.“¹³

Auch die Student_innen beschrieben die Kommunikation mit den Schüler_innen großteils als angenehm. So waren die Schüler_innen offen für das Projekt und auch die Student_innen gingen ebenso offen in das Projekt hinein.

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit gaben die Student_innen an, dass es schwierig war, den Schüler_innen eine Gliederung und Kapiteln zu erklären und dass die Schüler_innen Probleme mit dem Formulieren des Erwartungshorizonts hatten. So übernahm ein/e Schüler_in eine beispielhafte Gliederung und Formulierung der Student_innen, ohne eigenen Input oder eigener Gedanken beizutragen. Die Student_innen erklärten den Schüler_innen daraufhin, dass fremde Gedanken nicht einfach übernommen werden können und erklärten in weiterer Folge auch den Arbeitsschritt des Zitierens.

„Einer Schülerin hab ich gesagt, ja, so z. B. kann eine Gliederung ausschauen und hab eins bis fünf Punkte gemacht und hab irgendeinen Text dazu geschrieben, hab aber gesagt, dass ist nur ein Beispiel. Das hat sie dann, als wir uns das nächste Mal auf der Uni getroffen haben, vollkommen übernommen gehabt und hat einfach genau das geschrieben, was ich ihr als Beispiel gegeben hab, dann hab ich ihr gesagt, sie muss das leider nochmal umändern, weil sie kann nicht meine Worte verwenden, die ich auch nur so kurz als Beispiel eben gegeben hab und (...) das nicht aussagekräftig genug für eine VWA wäre.“¹⁴

Probleme gab es bei der Abgabe von erteilten Hausaufgaben, da einige Schüler_innen immer nur Teilabschnitte lieferten und nicht, wie mit den Student_innen vereinbart, den Gesamtteil der Hausaufgabe. Weiters waren nicht immer alle Schüler_innen und Student_innen zu den vereinbarten Terminen anwesend und manche Schüler_innen und Student_innen meldeten sich auch nicht, wie vereinbart, bei ihren betreuenden Student_innen oder ihren zu betreuenden Schüler_innen.

„Ich hab von anderen gehört, dass eine Schülerin einer Studentin nie geantwortet hat und war auch zu dem Treffen nicht da. Es waren auch einmal ein paar Studenten bei den Treffen nicht da, was ich auch nicht in Ordnung find. Es muss beiden wichtig genug sein, dass sie auch regelmäßig kommen.“¹⁵

¹³ Interview Schüler_in 2

¹⁴ Interview Schüler_in 1

¹⁵ Interview Student_in 2

Die Student_innen gaben auch an, dass die Treffen im Rahmen des Projekts zu wenig waren. Freiwillige Treffen fanden nicht statt, da sich keine gemeinsamen Termine finden ließen. Es wurde erwähnt, dass die Treffen einen großen Aufwand darstellten und weitere Treffen zwar gut wären, aber auch zur Uni-Zeit zählen sollten und nicht außerhalb des Projekts stattfinden sollen.

„Es wäre halt besser wenn diese Treffen regelmäßiger stattfinden würden und das dann halt auch zur Uni-Zeit zählen würde, weil das ist ja für die Student_innen schon ein Aufwand.“¹⁶

11.1.4. Zeitlicher Rahmen

Das Kooperationsprojekt war relativ offen ausgelegt. Neben Hospitationen in verschiedenen Klassen zu Beginn des Projekts, führten die Student_innen Mitte des Semesters Unterrichtssequenzen zum wissenschaftlichen Arbeiten bzw. zur Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten am BrgORGg Henriettenplatz durch. Im Dezember 2017 und Jänner 2018 besuchten die Schüler_innen an zwei Terminen die Student_innen an der Universität, wobei sie in ihrer gemeinsamen Zeit in Kleingruppen oder im Einzelmentoring relativ frei an der VWA, der Fragestellung oder am Erwartungshorizont arbeiten konnten bzw. Bibliotheksbesuche für die Literaturrecherche durchführen konnten.

Die offene Gestaltung des Projekts wurde von den Student_innen sehr positiv angemerkt. Betont wurde allerdings, dass die Zeit im Projekt zukünftig besser und effektiver geplant werden sollte, da ein Semester sehr kurz ist und durch die Unterbrechung der Weihnachtsferien sehr viel Zeit verloren ging.

Weiters wurden die Hospitationen in Klassen, die später im Rahmen des Projekts von den Student_innen nicht betreut wurden, als nicht zielführend eingestuft. Stattdessen könnten weitere Treffen mit den zu betreuenden Schüler_innen angedacht werden.

„Das Hospitieren find ich unnötig, ich mein das Hospitieren in Klassen die du dann nicht betreust. Man sollte das nur in der Klasse machen, mit denen wir auch zusammenarbeiten. Ich hab zum Beispiel nicht in der Klasse vom Projekt hospitiert. Ich finds besser wenn ich dann in der Klasse hospitiere, die ich dann betreue. Da hätten wir das Hospitieren weglassen sollen und uns stattdessen privat mit den Schüler_innen treffen können.“¹⁷

¹⁶ Interview Student_in 2

¹⁷ Interview Student_in 2

11.1.5. Gruppenfindung

Die Gruppenfindung vollzog sich im Rahmen des Kooperationsprojekts sehr unterschiedlich. Während manche Student_innen und Schüler_innen bereits beim Kennenlernen eine Zusammenarbeit vereinbarten, haben andere Student_innen erst im Rahmen der Hospitationen oder im Rahmen der Unterrichtssequenzen mit Schüler_innen über eine Zusammenarbeit gesprochen. Die interviewten Student_innen haben erst im Zuge ihrer Hospitation im Rahmen der Unverbindlichen Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ mit zwei Schüler_innen eine Zusammenarbeit vereinbart und Kontaktdaten ausgetauscht. Beide Student_innen empfanden die Gruppenfindung für die Zusammenarbeit sehr spät und fügten an, dass diese in der Projektphase viel früher passieren müsste bzw. dass Schüler_innen den Student_innen von Anfang an zugeteilt werden sollten, um ein effektiveres Arbeiten von Beginn an zu ermöglichen und keine Zeit zu verschwenden.

„Also ich finde (..) am Anfang hätten Studenten zu Schüler zugeteilt werden müssen, weil dieser ganze Prozess von Kennenlernen bis Handynummern austauschen bis die Schüler_innen soweit waren, dass sie sich wirklich trauen, dass sie wirklich was fragen, das hat bis zu den Weihnachtsferien gedauert, bis sie bei uns auf der Uni waren und da hätten wir in den zwei Monaten schon viel weiter bringen können, was sich dann angestaut hat über die Weihnachtsferien und jetzt im Jänner, also ich glaub man hätte da schneller und effektiver voran kommen können, wenn man das gleich am Anfang zugeteilt hätte.“¹⁸

11.2. VWA

Die Oberkategorie *VWA* betrachtet wesentliche Aspekte der VWA für die angehenden Maturant_innen, von der Schwierigkeit einer Themenfindung und -eingrenzung, dem Formulieren der Forschungsfrage und des Erwartungshorizonts bis zum Aufbau der VWA und dem zeitlichen Ablauf. Weiters wird betrachtet wie gut oder weniger gut sich die Schüler_innen für das Schreiben der VWA vorbereitet fühlen, welche Probleme es dabei geben könnte, sowie welche Unterstützung die Schüler_innen für das Schreiben der VWA zuhause haben. Darüber hinaus wird auch die Selbstkompetenz, welche für das Verfassen der VWA, aber auch für die Beurteilung der VWA eine wesentliche Rolle spielt, thematisiert und die Textkompetenz und Bildungssprache im Hinblick auf das Verfassen der VWA angesprochen.

¹⁸ Interview Student_in 1

11.2.1. Thema

Die Themensuche und der Prozess der Themenwahl spielte im Kooperationsprojekt eine untergeordnete Rolle, da fast alle Schüler_innen bereits vor Projektbeginn ein Thema für ihre VWA gewählt hatten. Die Themenwahl für die VWA fiel den beiden Schüler_innen unterschiedlich schwer, während ein/e Schüler_in sich von Anfang an über das Thema der VWA im Klaren war, war sich ein/e andere/r Schüler_in nicht ganz so sicher bei der Themenwahl. Die Themeneingrenzung hingegen fiel beiden interviewten Schüler_innen sehr schwer, was wiederum auch die Student_innen bestätigten. Es wurde festgestellt, dass die Schüler_innen vor allem Probleme dabei hatten, richtig einzuschätzen, wann ein Thema im Rahmen der VWA bearbeitbar ist.

„Naja also ich hab jetzt ähm Hypnose als Thema und ich dachte ich werde jetzt nicht so Vieles darüber finden und ich wusste nicht wo ich mich eingrenzen soll...“¹⁹

„Die Themeneingrenzung fällt ihnen irrsinnig schwer“²⁰

11.2.2. Forschungsfrage

Eine Forschungsfrage zu formulieren fiel den interviewten Schüler_innen unterschiedlich schwer. Während einer/einem Schüler_in die Formulierung der Forschungsfrage relativ leicht fiel, da von Beginn an das Thema klar feststand und die/der Schüler_in wusste, in welche Richtung die VWA gehen sollte, war ein/e andere/r Schüler_in sich unklar darüber, was mit Forschungsfrage gemeint war. Erst bei weiterer Erklärung wurde erläutert, dass noch keine Forschungsfrage für die VWA gefunden und formuliert wurde.

I: „Und wie leicht oder schwer ist dir das Formulieren einer Forschungsfrage gefallen?“

„Eigentlich ziemlich leicht, es war für mich kein Problem. Ich wusste schon von Anfang an worüber ich genau schreiben möchte. Deswegen wars für mich nicht schwer.“²¹

„Ähm. Meinst du jetzt (..) also ich hab jetzt beim Titel die Anwendungsbereiche von der Kinderhypnose und die Arten der Kinderhypnotherapie (...) ich weiß nicht ich muss kurz überlegen. (...) Nein, ich habe noch keine.“²²

¹⁹ Interview Schüler_in 1

²⁰ Interview Student_in 2

²¹ Interview Schüler_in 2

²² Interview Schüler_in 1

11.2.3. Erwartungshorizont

Der Erwartungshorizont für die VWA besteht aus dem gewählten Thema und Titel der Arbeit, einem persönlichen Impuls, ersten Leitfragen, den Forschungsmethoden, einer ungefähren Gliederung und einer ersten gelisteten Basisliteratur. Der Erwartungshorizont musste von den beteiligten Schüler_innen nach Projektende, am 22. Februar 2018 in die VWA-Genehmigungsdatenbank hochgeladen werden. Viele Schüler_innen arbeiteten im Rahmen der beiden Treffen an der Universität und außerhalb des Projekts an ihrem Erwartungshorizont und wurden dabei von den Student_innen unterstützt.

Das Verfassen eines Erwartungshorizonts fiel beiden Schüler_innen sehr schwer. Nicht allen Schüler_innen war klar, was mit einem Erwartungshorizont gemeint war und was dieser beinhaltete. Erst durch das Kooperationsprojekt wurde den Schüler_innen die Aufgabenstellung, der Umfang und der Inhalt des Erwartungshorizonts bewusst.

„Also zuerst, ich wusste ja nicht wie ich mich eingrenzen soll und wir hatten letzten Sitzung Projekttag für das Erwartungshorizont und (...) ja ich hab bisschen länger gebraucht bis ich so gut formulieren kann, meinen Titel und so aber es hat (...) es war eigentlich eh gut.“²³

„Durch die Studenten ist es mir leichter gefallen, weil als mir meine Betreuerin gesagt hat, ich soll ihr das schicken, wenns fertig ist, wusste ich nicht was sie meint, weil wir habens nie im Unterricht gehabt, was genau das ist. Und durch die Studenten wusste ich dann, okay dass ist das. Das muss ich beantworten und das hat mir sehr weitergeholfen.“²⁴

11.2.4. Aufbau

Mit dem Aufbau einer VWA und dem Aufbau des Erwartungshorizonts haben viele Schüler_innen Probleme. Vor allem das Verfassen einer ersten Gliederung für die VWA fiel sehr vielen Schüler_innen schwer. Auch die Student_innen betonten die Probleme der Schüler_innen hinsichtlich einer Gliederung für die VWA und erklärten, dass manche Schüler_innen damit noch nie konfrontiert waren und das Konzept dahinter nicht verstanden, weshalb sie damit teilweise überfordert schienen. Manche Schüler_innen konnten durch das Projekt und durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen Klarheit im Hinblick auf den Aufbau und die Gliederung der VWA gewinnen, während sich manche Schüler_innen auch nach dem Projekt darüber noch unklar waren.

I: „Und weißt du jetzt wie eine VWA aufgebaut sein soll?“

²³ Interview Schüler_in 1

²⁴ Interview Schüler_in 2

„Ja, schon. Also von der Gliederung her weiß ich es viel besser als am Anfang.“²⁵

„(...) Naja, nicht so.“²⁶

„Ich hab versucht ihnen eine Gliederung zu erklären, wie eine Gliederung eigentlich aussieht, (...) wo ich mir eigentlich gedacht hab, dass das das Leichtere ist von dem Ganzen, aber es war eigentlich dann das Schwierigste, weil sie keinen Plan von einer Gliederung gehabt haben, sowas haben sie halt noch nie machen müssen und das hat dann eigentlich so circa die ganze Zeit in Anspruch genommen, dass ich ihnen erklär wie eine Gliederung funktioniert, was das auch ist und wie die vor allem auch formal ausschauen soll“²⁷

11.2.5. Vorbereitung für die VWA

Auch nach Projektende fühlen sich beide Schüler_innen für die VWA noch nicht optimal vorbereitet. Während ein/e Schüler_in angibt, sich allgemein für die VWA noch nicht gut vorbereitet zu fühlen, erläutert ein/e Schüler_in, dass sie/er sich noch nicht gut vorbereitet fühlt, da sie/er noch nicht gut genug in das Thema eingeleitet ist und mehr Informationen benötigt, um mit dem Schreiben beginnen zu können. Abgesehen von den fehlenden Informationen, fühlt sich die/der Schüler_in allerdings für den Prozess des Schreibens bereits gut vorbereitet.

I: „Und fühlst du dich jetzt eigentlich für das Schreiben von deiner VWA gut vorbereitet?“

„Naja, ich bin mir noch so unsicher aber (...) ja (...) ich denk (.) ich weiß nicht.“²⁸

„Noch nicht, weil ich muss mich noch mehr einlesen und mehr Informationen bekommen. Ich hab erst das erste Buch zur Hälfte gelesen und das reicht nicht. Ich muss mich noch einlesen.“²⁹

I: „Aber fühlst du dich prinzipiell für den Schreibprozess (.) also glaubst du, dass du für den Schreibprozess gut vorbereitet bist...“

„Ja, schon, also ich würd schon gern anfangen wollen zu schreiben aber naja, mir fehlen halt die Informationen.“

Hier stellt sich die Frage, wann Schüler_innen sich für eine VWA gut vorbereitet fühlen und was es dafür braucht, damit sie sich gut vorbereitet fühlen. Es konnte festgestellt werden, dass sich zumindest ein/e interviewte/r Schüler_in für den Schreibprozess gut vorbereitet fühlt und gerne

²⁵ Interview Schüler_in 2

²⁶ Interview Schüler_in 1

²⁷ Interview Student_in 1

²⁸ Interview Schüler_in 1

²⁹ Interview Schüler_in 2

bereits zu schreiben beginnen möchte, aber sich dafür noch in die Thematik intensiver einlesen muss, da die benötigten Informationen fehlen. Dies kann bereits als erstes positives Anzeichen einer Vorbereitung für die VWA gedeutet werden, denn der/die Schüler_in ist sich darüber bewusst, welche nächsten Schritte im Arbeitsprozess für die VWA folgen müssen und was dafür benötigt wird, um mit dem Schreibprozess zu starten.

Auch die Student_innen waren beide der Meinung, dass die Schüler_innen, welche sie betreut haben, noch nicht optimal für die VWA vorbereitet sind, merkten allerdings an, dass die Schüler_innen mit Sicherheit besser vorbereitet sind als ohne das Kooperationsprojekt. Während ein/e Student_in anführt, dass die Schüler_innen nach dem Sommersemester bzw. nach dem zweiten Teil des Projekts bestimmt gut vorbereitet sind, gab ein/e Student_in an, dass die Schüler_innen den Erwartungshorizont fertig gestellt haben und somit soweit vorbereitet sind, um mit dem Schreiben beginnen zu können.

„Sie kriegen ja neue Betreuer und Betreuerinnen oder Mentorinnen und wenn sie mit denen auch noch gearbeitet haben, dann sind sie sicher gut vorbereitet. Also sie sind sicher besser vorbereitet als die anderen Klassen, die dieses Projekt nicht in Anspruch haben nehmen können, das auf jeden Fall, also da bin ich mir ziemlich sicher, dass die Individualbetreuung sehr wohl was gebracht hat, aber sie stehen jetzt an einem Punkt, wo erst grad der Erwartungshorizont abgegeben wird und das reicht noch nicht, dass man wirklich VWA schreiben kann. Aber sie haben ja noch Zeit, also ich glaub wenn das Projekt dann nächstes Semester (..) weiter geht, dann am Ende von dem Sommersemester, sind sie sicher gut vorbereitet.“³⁰

„Soweit was wir jetzt mit ihnen gemacht haben, glaub ich schon, weil den Erwartungshorizont (..) den haben unsere beiden fertig und gewisse Formulierungshilfen, wenn sie sich das ein bisschen anschauen (..) ich würd schon sagen, soweit einmal gehts, also anfangen können sie mal.“³¹

11.2.6. Probleme

Im Rahmen der geführten Interviews konnten einige Probleme und Herausforderungen der Schüler_innen bei der weiterführenden Arbeit mit der VWA eruiert werden. So wurden vor allem die Gliederung, das Formulieren, die Rechtschreibung und Bildungssprache von den Schüler_innen und Student_innen als potentielle Schwierigkeiten hervorgehoben.

³⁰ Interview Student_in 1

³¹ Interview Student_in 2

I: „Und glaubst du, dass du irgendwelche Probleme hast beim Verfassen deiner VWA? Also wenn du jetzt überlegst an das Schreiben und an das Lesen, gibts irgendwas wo du Probleme siehst?“

„Beim Formulieren“

I: „Beim Formulieren der Sätze?“

SI: „Ja“³²

„Beistrichsetzung. Also ich mach manchmal Rechtschreibfehler, vor allem Beistrichsetzung und das wars aber. (..) Und ja (..) Bildungssprache muss man ja verwenden, keine Umgangssprache, vielleicht wird das ein Problem für mich sein.“³³

Ein/e Student_in des Kooperationsprojekts merkte an, dass ein/e Schüler_in ziemlich unsicher und völlig überfordert mit der VWA war und dass der/die Schüler_in auch keine dezidierten Fragen stellen konnte, weshalb die Student_innen auch nicht helfen konnten. Weiters wurde angemerkt, dass den Schüler_innen Schreib- und Leseerfahrungen fehlen und sie in weiterer Folge dadurch im Schreib- und Leseprozess vermutlich Probleme mit ihrer VWA haben werden. Weiters führte ein/e Student_in aus, dass die größte Herausforderung für die Schüler_innen die Frage ist, wie man mit der VWA überhaupt anfängt.

I: „Was ist deiner Meinung nach die größte Herausforderung für das Verfassen der VWA für die Schüler_innen und Schüler?“

„Überhaupt einmal wie man es angeht. Wir haben ihnen gesagt, schaut euch gelungene VWAs an, ihr habt welche in der Bibliothek stehen. Ich hab auch so angefangen, wenn ich jetzt noch eine Seminararbeit schreibe, dann borg ich mir von der Hauptbibliothek mal eine Dissertation oder so aus und schau einmal, so dass ich einen Weg hab und dass ich mal weiß, wo ich hin will. Das ist halt schwierig, sie können sich einfach nicht vorstellen, wie man das alles angeht.“³⁴

11.2.7. Unterstützung für die VWA

Wie bereits in der schriftlichen Befragung herausgestellt werden konnte, sind die meisten Schüler_innen mit ihrer VWA auf sich alleine gestellt und haben zuhause größtenteils keine Unterstützung. Eine/r der interviewten Schüler_in hat im Bekanntenkreis die Möglichkeit einer Unterstützung, da ein Freund eines Familienmitglieds eine Bachelorarbeit verfasst hat. Im

³² Interview Schüler_in 1

³³ Interview Schüler_in 2

³⁴ Interview Student_in 2

Gegensatz dazu erwähnt der/die zweite interviewte Schüler_in, dass es zuhause und im Freundes- und Bekanntenkreis bedauerlicherweise niemanden gibt, der bei der VWA unterstützen könnte.

Ein/e Student_in merkte auch an, dass viele Schüler_innen für die VWA großteils auf sich alleine gestellt sind, da die Betreuungslehrer_innen ihre Schüler_innen sehr unterschiedlich unterstützen.

„Wir haben den Schüler_innen schon gesagt so 25, 30 Seiten müsst ihr schreiben, aber das ist halt schon schwierig das zu schreiben, ob sie da hinkommen (..) alleine (...) und dann mit den Betreuern in der Schule, manche Betreuungslehrer sind halt mehr dahinter als andere, es heißt zwar es muss drei Treffen geben aber ob die jetzt am Gang stattfinden unter der 5-min. Pause oder ob die sich wirklich in einen Raum reinsetzen und der Lehrer sagt, so und so und so geht das (..) das weiß ich nicht“³⁵

11.2.8. Bildungssprache

Es konnte im Rahmen der geführten Interviews ein Lernbedarf der Schüler_innen im Hinblick auf die Bildungssprache wahrgenommen werden. So führten die Schüler_innen an, dass sie bei ihrer VWA vermutlich Probleme beim Formulieren haben werden. Auch das Thema Bildungssprache wurde in mehreren Interviews angesprochen. So wurde festgestellt, dass das Thema Bildungssprache in der Schule von den Lehrenden nicht thematisiert wird und die Schüler_innen auch sehr unsicher sind, ob Bildungssprache im Unterricht in der Schule überhaupt verwendet wird.

„Bildungssprache muss man ja verwenden, keine Umgangssprache, vielleicht wird das ein Problem für mich sein.“³⁶

I: „Hast du ein Problem mit Bildungssprache, glaubst du?“

„Ich weiß nicht. Ich hab (..) wir wenden es nicht wirklich an, hab ich das Gefühl, in der Schule auch.“

I: „Im Unterricht verwendet ihr nicht die Bildungssprache oder Fachsprache?“

„Ich weiß es gar nicht. (.) Oder vielleicht fällt es mir auch gar nicht auf. Ich hab mich nie damit näher beschäftigt.“

I: „Was verstehst du unter Bildungssprache?“

„Nicht so was wie (..) solche Sachen (..) einfach besser ausformulierte Sätze und all das, ich weiß nicht.“

³⁵ Interview Student_in 2

³⁶ Interview Schüler_in 2

I: „Und das verwendet ihr in der Schule nicht so oft, hast du das Gefühl?“

„Ja, wir reden einfach drauf los eigentlich. Manchmal.“

Auch die Student_innen konnten im Rahmen des Projekts feststellen, dass viele Schüler_innen nicht wissen, was Bildungssprache ist, da es nie explizit im Unterricht angesprochen wird und auch der Unterschied zur Alltagssprache nicht thematisiert wird.

„Also wir haben einmal über das Thema Bildungssprache gesprochen und da haben sie mir erzählt, dass sie eigentlich nicht genau wissen, was Bildungssprache ist, also sie sagen halt, ja, dass ist die 'schönere Sprache' (...) sie haben mir dann erzählt, dass Lehrer, auch wenn sie es (Anmerkung: Bildungssprache) vielleicht anwenden, es wird nie explizit im Unterricht angesprochen, dass das jetzt Alltagssprache und das jetzt Bildungssprache ist, also dass da ein Unterschied besteht oder dass man explizit sagt, okay, dass ist jetzt ein Wort, ein Satzbaustein, eine Phrase, die man wirklich als Bildungssprache bezeichnen kann.“³⁷

Die Student_innen betonen, dass den Schüler_innen erklärt werden sollte, was Bildungs- und Fachsprache bedeutet. Ein/e Student_in merkt an, dass es vielen Schüler_innen an sozialer Kompetenz und am Kontakt mit Schüler_innen und Erwachsenen mit Deutsch als Erstsprache in ihrer Freizeit fehlt, da sie wenig aus ihrem Grätzl herauskommen und zuhause nicht die Sprache der Schule sprechen. Die/Der Student_in führt weiter aus, dass Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch oft Probleme in der Schule, mit Deutsch und der VWA haben und die Matura nicht schaffen. Gerade diese Schüler_innen sind sozial und sprachlich benachteiligt und müssen unterstützt werden.

„Es gibt Lernbedarf in verschiedenen Bereichen und das mit Bildungssprache und Fachsprache, die hören sich supertoll an, aber das muss man den Schüler_innen mal erklären was das ist. Ich glaub sie wissen schon, dass man in der Schule halt Standarddeutsch spricht und den Slang vermeidet aber Bildungssprache weiß ich nicht.“³⁸

„Schulen an denen die meisten Kinder aus anderen Herkunftsländern kommen, das ist manchmal schwierig. Viele haben Probleme mit Deutsch und ich glaub, dass es schwierig ist, wenn du daheim nicht die Sprache der Schule sprichst. Ich glaub, dass ist in vielen Familien in der Schule am Henriettenplatz zutrifft. Die haben dann Probleme in der Schule, schaffen die Matura nicht. Viele haben dann auch mit der VWA Probleme.“³⁹

³⁷ Interview Student_in 1

³⁸ Interview Student_in 2

³⁹ Interview Student_in 2

11.2.9. Textkompetenz

Im Hinblick auf die Textkompetenz konnten mehrere Teilbereiche in den Interviews herausgearbeitet werden. So gaben im Hinblick auf die Formulierungskompetenz beide Schüler_innen an, dass sie Probleme haben, sich adäquat auszudrücken und Sätze für die VWA zu formulieren. Hinsichtlich der Textgestaltungskompetenz führten beide Student_innen an, dass den Schüler_innen die inhaltliche Strukturierung und Organisation eines Textes schwer fällt. So hatten manche Schüler_innen Probleme damit zu verstehen, wie ein Gliederung funktioniert.

In Bezug auf die strategische Kompetenz merkte ein/e Schüler_in an, dass vor allem das Lesen wissenschaftlicher Texte auch vor dem Projekt bereits klar war, weshalb die Tipps zum Umgang mit wissenschaftlichen Texten nicht wichtig erschienen. Ein/e weitere/r Schüler_in merkte an, dass bereits während der Schulzeit gelernt wurde, wie mit Texten umgegangen werden soll vor einem Schreibprozess.

Beide Schüler_innen merkten an, dass das Zitieren in der Schule noch nie thematisiert wurde und deshalb für die VWA im Rahmen des Projekts sehr wichtig und hilfreich war.

„Das mit dem Zitieren hat mir sehr gefallen und es war sehr hilfreich.“⁴⁰

Die Student_innen stellten fest, dass die Schüler_innen der gesamten Klasse mündlich relativ gut aber schriftlich sehr schwach sind. Durch eine Lehrerin erfuhr die Student_innen auch, dass viele Schüler_innen bei den Deutschscharbeiten regelmäßig negative Noten erhalten, weshalb die Textkompetenz bei einigen Schüler_innen gefördert werden sollte.

„Ich hab auch mit einer Lehrerin gesprochen, die hat auch gesagt, dass (..) die gesamte Klasse, dass sie mündlich alle relativ gut sind aber schriftlich extrem schwach sind, dass auch extrem viel Fünfer geschrieben werden bei den Deutschscharbeiten.“

„Also ich glaub, dass bei beiden Textkompetenz auf jeden Fall ausgebaut gehört.“⁴¹

11.2.10. Vorbereitung für die Universität

Ein/e Student_in ist der Meinung, dass die Einführung der VWA sinnvoll ist für Schüler_innen, die einmal studieren möchten, da die VWA für das wissenschaftliche Schreiben auf der Universität vorbereitet. So tun sich vor allem Studienbeginner_innen mit den ersten Seminararbeiten schwer.

⁴⁰ Interview Schüler_in 1

⁴¹ Interview Student_in 1

„Schlecht ist es (Anmerkung: die VWA) nicht, weil wenn sie studieren wollen (..) ich hab mir bei der ersten Seminararbeit auf der Uni schon ziemlich schwer getan.“⁴²

Beide Schüler_innen führten in den Interviews an, dass sie sich nach der Matura ein Studium an einer Fachhochschule oder einer Universität vorstellen können und auch planen.

11.2.11. Selbstkompetenz

Selbstkompetenz spielt im Rahmen der VWA eine besonders wichtige Rolle, da die VWA von den Schüler_innen selbstständig in der Freizeit geplant und geschrieben werden muss. Die Student_innen nahmen im Kooperationsprojekt eine beratende Funktion ein und unterstützten die Schüler_innen bei den Vorarbeiten für ihre VWA. Ein/e Student_in merkt an, dass die Einführung der VWA vor allem dann sinnvoll ist, wenn sie zur Selbstermächtigung führt und die Schüler_innen dadurch ihre Eigenständigkeit beweisen können. So wurde gefragt, ob die Einführung der VWA für Maturant_innen sinnvoll ist:

„Wenn man sagt, die VWA ist dazu da, dass sie zur Selbstermächtigung führt und Eigenständigkeit beweisen kann, dann ja, weil das sind zwei Eigenschaften die auf jeden Fall wichtig sind für junge Erwachsene.“⁴³

Doch wie die Student_innen im Rahmen des Projekts festgestellt haben, fehlt manchen Schüler_innen die Selbstständigkeit und das verantwortungsbewusste Handeln. So führte ein/e Student_in mehrmals an, dass die Schüler_innen wenig Eigeninitiative und wenig Engagement zeigten und die VWA zu wenig ernst nehmen. So hätten sich manche Schüler_innen die Materialien zur VWA auf der eigenen Schulhomepage nicht angesehen und ihre Themen auch nicht im Internet recherchiert.

„Sie sind halt ein bisschen faul, dass muss man schon sagen. Also sie haben da (Anmerkung: auf der Schulhomepage gibt es Materialien zur VWA) einfach gar nicht reingeschaut gehabt und dann Fragen gestellt... dann kommen sie und fragen Fragen, das les ich mir einmal durch und weiß das, weil da gibts ein vorgefertigtes Dokument, das steht auch auf der Schulhomepage und da steht halt drin was muss in der Einleitung drin sein, was kommt dann nachher, die Gliederung, was muss am Schluss drinnen stehen, also wirklich schöne Formulierungshilfen.“⁴⁴

⁴² Interview Student_in 2

⁴³ Interview Student_in 1

⁴⁴ Interview Student_in 2

„Und dann haben wir ihnen schon gesagt, man gibt das halt mal in Google ein. Sie sind halt ein bisschen faul. Die eine, wenn sie einfach ihr Thema eingegeben hätte, da wäre eine VWA gekommen. Natürlich darf sie das nicht übernehmen, das ist eh klar, aber sie hätte sich zumindest einmal anschauen können, wie hat die Person das gemacht (...) Ich find denen fehlt das Eigenständige ein bisschen, sie nehmen das ein bisschen zu wenig ernst.“⁴⁵

Weiters wurde festgestellt, dass manche Schüler_innen auch keine Hilfestellungen oder Korrekturvorschläge von den Student_innen annahmen:

„Die Themeneingrenzung fällt ihnen irrsinnig schwer. Die eine hat sich nicht viel von uns sagen lassen, die hat irgendwas mit Frauenhandel im 20. Jahrhundert von Afrika nach Europa, (...) dann haben wir ihr gesagt, schreib doch von Osteuropa, dass dort jetzt noch immer Frauenhandel stattfindet, da findet man sicher mehr Literatur, (...) nein, will sie nicht und sie hat da auch jetzt schon ein Buch gelesen von einer Schwarzafricanerin und sie lässt sich da jetzt nicht mehr abbringen.“⁴⁶

11.2.12. Unverbindliche Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“

Im BRgORg Henriettenplatz findet für die Schüler_innen der 7. und 8. Schulstufe mehrmals im Schuljahr eine unverbindliche Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ als Vorbereitung für die VWA statt, wobei hier angemerkt werden muss, dass die unverbindliche Übung verbindlichen Charakter hatte und den Schüler_innen dringend dazu geraten wurde daran teilzunehmen. Während des Kooperationsprojekts fand die unverbindliche Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ zwei Mal im Semester an einem Nachmittag statt, wobei zwei Student_innen in einer Übung hospitierten und am zweiten Termin Minisequenzen zum wissenschaftlichen Arbeiten durchführten.

Eine Student_in erläutert, dass die VWA nicht als dritte Säule der Matura angeführt werden kann, wenn es dafür kein eigenes Fach gibt. Die unverbindliche Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ an der beteiligten Schule mit verbindlichen Charakter wurde grundsätzlich sehr positiv hervorgehoben. Es wurde allerdings in weiterer Folge kritisiert, dass diese nicht oft genug für die Schüler_innen stattfindet und auch sehr ungünstig an den Nachmittagen angelegt ist, wodurch die Schüler_innen sich vielfach nicht mehr gut konzentrieren konnten oder gar nicht mehr anwesend waren.

„Ich find die VWA als dritte Maturasäule ist zu wichtig, als das man sie einfach als unverbindliche Übung an einem Nachmittag ansetzt, dass müsste meiner Meinung nach in der 6., 7. und 8. Klasse Oberstufe ein Pflichtfach sein (...) ob man es jetzt wissenschaftliches

⁴⁵ Interview Student_in 2

⁴⁶ Interview Student_in 2

*Arbeiten nennt ober Vorbereitung für die VWA, ganz egal, aber ich find man kann nicht wirklich was zu einer Matura verlangen, was die Schüler_innen eigentlich nicht unterrichtet worden sind.*⁴⁷

*„Also am Henriettenplatz gibt es ja die unverbindlich, verbindliche Übung wissenschaftliches Arbeiten, was grundsätzlich gut ist, ich glaub das gibt es nicht an jeder Schule, aber ich finde es gut, dass die Schule was dafür tut, aber die Schüler_innen kommen, glaub ich drei Mal im Semester in diese Übung und das ist halt viel zu wenig, vor allem in den zwei Stunden am Nachmittag wo nix mehr reingeht bei den Schüler_innen.“*⁴⁸

*„Ich hab gesehen, dass da in der Unverbindlichen Übung nicht alle Schüler_innen da waren und das ist halt auch wieder schwierig, wenn da nicht alle kommen.“*⁴⁹

12. Evaluationsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluation präsentiert. Dabei wird aufgezeigt, ob das formulierte Hauptziel: *Das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen unterstützt die beteiligten Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen ihrer VWA* mit den formulierten Erfolgsindikatoren (vgl. Kapitel 5.2.4.) erreicht wurde.

1. 80% der Schüler_innen und Student_innen empfinden das Projekt für die Arbeit an der VWA als hilfreich.

Wird die Auswertung aller projektbeteiligten Schüler_innen und Student_innen gemeinsam betrachtet, zeigt sich, dass 91,2% der Beteiligten der Meinung waren, dass das Projekt sehr hilfreich (26,5%) bzw. eher hilfreich (64,7%) für die Arbeit an der VWA war. Werden die Auswertungen der Schüler_innen und Student_innen getrennt betrachtet, kann festgestellt werden, dass 100% der Student_innen das Projekt sehr hilfreich oder eher hilfreich für die Arbeit an der VWA empfanden und 81,2% der beteiligten Schüler_innen das Projekt als sehr hilfreich bzw. eher hilfreich einstufen. Auch aus den vier durchgeführten Interviews geht hervor, dass die befragten Schüler_innen und Student_innen das Projekt und die Zusammenarbeit als unterstützend und hilfreich für die Arbeit an der VWA wahrgenommen haben.

Somit konnte der erste Erfolgsindikator erfüllt werden und es zeigt sich, dass das Kooperationsprojekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen den Schüler_innen bei ihrer Arbeit an der VWA helfen konnte.

⁴⁷ Interview Student_in 1

⁴⁸ Interview Student_in 1

⁴⁹ Interview Student_in 2

2. Der Mehrheit der Schüler_innen fällt durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen die Eingrenzung des Themas für die VWA leichter.

Der Mehrheit der Schüler_innen des Kooperationsprojekts (56,2%) fiel es durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen leichter, ihr Thema für die VWA eingrenzen. Auch alle beteiligten Student_innen waren der Meinung, dass sie die Schüler_innen bei der Themeneingrenzung für die VWA im Rahmen des Projekts unterstützen konnten. Die vier Interviews mit den Schüler_innen und Student_innen bekräftigten die Ergebnisse der schriftlichen Befragung. So konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Schüler_innen beim Prozess der Themeneingrenzung durch die Student_innen des Projekts unterstützt werden konnte, wodurch auch der zweite Erfolgsindikator erfüllt wurde.

3. Der Mehrheit der Schüler_innen fällt durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen die Formulierung einer Forschungsfrage für die VWA leichter.

Wie durch die Evaluierung festgestellt wurde, konnte die Mehrheit der Schüler_innen (56,2%) im Rahmen des Projekts beim Formulieren einer Forschungsfrage unterstützt werden. Alle Student_innen bekräftigten, dass sie einem/einer Schüler_in (38,9%) bzw. mehreren Schüler_innen (61,1%) bei der Forschungsfrage für die VWA helfen konnten. Durch die schriftliche und mündliche Befragung zeigte sich auch, dass nicht alle Schüler_innen Unterstützung beim Formulieren der Fragestellung benötigten, da einige bereits vor dem Projekt oder unabhängig vom Projekt eine Fragestellung entwickeln konnten. Lediglich zwei Schüler_innen (12,5%) - welche ihre Fragestellung nicht unabhängig vom Projekt oder vor dem Projekt formulieren konnten – wurden durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen eher nicht beim Formulieren einer Forschungsfrage unterstützt.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass auch der dritte Erfolgsindikator erfüllt werden konnte.

4. Die Mehrheit der Schüler_innen erhält durch das Projekt hilfreiche Tipps, z. B. für die Literatursuche.

Die überwiegende Mehrheit der Schüler_innen (87,5%) erhielt im Rahmen des Projekts durch die Student_innen hilfreiche Tipps für die Arbeit an der VWA. Dabei wurde vor allem die Unterstützung bei der Literaturrecherche von vielen Schüler_innen (75%) positiv hervorgehoben sowie das Zitieren. Auch in den mündlichen Interviews wurde verdeutlicht, dass die Schüler_innen hilfreiche Tipps für die Arbeit an der VWA durch die Student_innen erhielten, wobei von den Schüler_innen vor allem die Literaturrecherche, das Zitieren, allgemeine Informationen zur VWA und zum wissenschaftlichen Arbeiten, z. B. zum Leseprozess und die hilfreichen, weiterführenden Materialien betont wurden. Somit konnte auch der vierte Erfolgsindikator erreicht werden.

5. Die Mehrheit der Schüler_innen fühlt sich für das Schreiben der VWA gut bzw. eher gut vorbereitet.

Durch die Evaluation konnte festgestellt werden, dass sich die Mehrheit der Schüler_innen (56,2%) für die VWA auch nach dem Projekt eher nicht bzw. nicht gut vorbereitet fühlt, weshalb die Erfolgsquote des fünften Erfolgsindikators nicht erreicht wurde. Als Gründe nannten die Schüler_innen, dass sie sich noch nicht gut genug mit ihrem Thema beschäftigt hatten und Angst vor dem Schreibprozess und vor der Kritik der betreuenden Lehrperson haben. Manche Schüler_innen haben keinen klaren Überblick über die VWA und ihr Thema und wissen nicht wie sie mit der VWA beginnen sollten. Weiters betonten einige Schüler_innen die fehlende Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben. Es ist verständlich und nachvollziehbar, dass sich die Schüler_innen für die erste große Schreibaufgabe dieser Art erst mal überfordert fühlen und erst ausloten müssen, was auf sie zukommt und wie sie letztlich mit dem Schreiben zurechtkommen.

Durch die Interviews konnte das Ergebnis teilweise bestätigt werden. So führten beide Schüler_innen an, dass sie sich für die VWA und den Schreibprozess noch nicht gut vorbereitet fühlen, wobei bei näherem Nachhaken klar wurde, dass ein/e Schüler_in lediglich noch nicht gut in das VWA-Thema eingeleitet war und deshalb die Frage zu Beginn negierte. Erst danach konnte festgestellt werden, dass sich der/die Schüler_in für den Schreibprozess prinzipiell gut vorbereitet fühlt, aber noch nicht mit dem Schreiben begonnen werden kann, da die entsprechenden Informationen fehlen. Dies ist durchaus nachvollziehbar, da die Schüler_innen erst kurz nach Projektende ihren Erwartungshorizont abgeben mussten und vermutlich erst in einigen Monaten, nämlich im Sommer, mit dem Schreiben der VWA beginnen werden.

Im Vergleich dazu war die Mehrheit der beteiligten Student_innen (83,3%) der Meinung, dass die Schüler_innen durch das Projekt für das Verfassen der VWA gut bzw. eher gut vorbereitet wurden. Diese Diskrepanz zwischen der subjektiven Wahrnehmung der Schüler_innen und der subjektiven Wahrnehmung der Student_innen lässt sich im Nachhinein schwer erklären.

Hier kann angemerkt werden, dass die Student_innen die Schüler_innen zu einem frühen Zeitpunkt, nämlich in der Phase, als gerade erst das Thema gefunden wurde, kennengelernt haben. Somit konnten sie die Schüler_innen ein Semester lang begleiten und langsam die ersten Fortschritte der Schüler_innen im Rahmen des Projekts beobachten. Es lässt sich weiters festhalten, dass die Student_innen durch ihre Erfahrungen, welche sie mit dem wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben an der Universität gemacht haben, die Vorbereitung für das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten und den Schreibprozess anders einschätzen können als die Schüler_innen. Sie wissen, was für das wissenschaftliche Schreiben benötigt wird und können durch die intensive Zusammenarbeit vielfach auch beurteilen, wo die Schüler_innen stehen, welche Fortschritte

gemacht wurden und welchen Lernbedarf sie noch haben. Um die Schüler_innen besser auf die VWA und den Schreibprozess vorzubereiten, könnten die Student_innen in Zukunft mit den Schüler_innen gemeinsam ihre Fortschritte dokumentieren, wie z. B. das Lernen des Zitierens, das Finden geeigneter Literatur, das Schreiben erster Textteile, das Strukturieren ihrer Arbeit etc., um aufzuzeigen, was bereits gelernt wurde. Weiters könnten sie gemeinsam den Lernbedarf der Schüler_innen von Anfang an benennen und dokumentieren, um herauszufinden, wo die Schüler_innen noch explizit Unterstützung benötigen.

6. 80% der Schüler_innen und Student_innen haben zufriedenstellende Erfahrungen mit dem Projekt gemacht.

Insgesamt waren 88% der beteiligten Schüler_innen und Student_innen mit dem Projekt sehr zufrieden, eher zufrieden bzw. zufrieden. Somit konnte der letzte Erfolgsindikator erfüllt werden. Die Zufriedenheit der Schüler_innen und Student_innen mit dem Projekt ist wesentlich für die Einschätzung der Qualität des Projekts. Wenn die Zufriedenheit hoch ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Erfolgsquote höher und die Wirkung des Projekts nachhaltiger sein wird. Wie sich zeigt, ist die Zufriedenheit mit dem Kooperationsprojekt sehr hoch, was eine sehr gute Grundlage für eine weitere erfolgreiche Weiterführung des Projekts bildet.

Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass fünf von sechs definierte Erfolgsindikatoren erreicht werden konnten. Das Projekt wurde von den meisten Schüler_innen und Student_innen für die Arbeit an der VWA als hilfreich wahrgenommen und den Schüler_innen ist durch die Zusammenarbeit mit den Student_innen die Themeneingrenzung und die Formulierung einer Forschungsfrage leichter gefallen. Sie erhielten von den Student_innen im Rahmen des Projekts hilfreiche Tipps für die Arbeit an der VWA, vor allem im Hinblick auf die Literaturrecherche und das Zitieren, sowie eine zusätzliche Betreuungsperson für die Dauer des Projekts. Insgesamt waren nahezu alle beteiligten Schüler_innen und Student_innen mit dem Projekt und der Zusammenarbeit zufrieden und haben positive Erfahrungen gemacht.

13. Diskussion der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsfragen der Masterarbeit beantwortet, diskutiert und interpretiert. Dabei werden auch Erwartungen, mögliche Ursachen und Folgen der Ergebnisse benannt, bevor Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Kooperationsprojekts formuliert werden.

Mit welchen konkreten Herausforderungen sind Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit konfrontiert?

Wie aus der empirischen Untersuchung und der Projektevaluation festgestellt wurde, sind die projektbeteiligten Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen beim Verfassen der VWA konfrontiert. Es konnte aufgezeigt werden, dass die meisten Schüler_innen des Projekts Schwierigkeiten bei der Themeneingrenzung, beim Verfassen einer bearbeitbaren Fragestellung, beim Aufbau und der Gliederung der VWA, beim Planen und Strukturieren ihres Schreibprozesses sowie beim Formulieren haben. Vergleicht man die Ergebnisse mit den beiden Kooperationsprojekten in Kapitel 2.4. der Masterarbeit, lässt sich feststellen, dass die meisten Schüler_innen mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind, da ähnliche Problemstellen herausgearbeitet werden konnten.

Darüber hinaus konnte ein Lernbedarf der Schüler_innen hinsichtlich der Bildungssprache eruiert werden. So fällt den Schüler_innen bildungssprachliches Sprechen und Schreiben vielfach besonders schwer. Sie haben Probleme sich adäquat bildungssprachlich auszudrücken und Sätze auszuformulieren, was für das Verfassen der VWA und in weiterer Folge für die Beurteilung der VWA und für den Bildungserfolg, wie auch im theoretischen Teil der Masterarbeit dargelegt wurde, besonders wichtig ist.

Die Schüler_innen des Kooperationsprojekts sind sich darüber bewusst, dass sie für die VWA gute Deutsch- und Sprachkenntnisse sowie Bildungssprache benötigen. Doch wie auch bereits in der Theorie angesprochen wurde und im Zuge des Kooperationsprojekts bestätigt werden konnte, fehlt es an einer expliziten Vermittlung und Thematisierung der Bildungssprache im Unterricht. Viele projektbeteiligten Schüler_innen verfügen noch nicht über die erwarteten Kompetenzen, um mit einer schriftsprachlich geprägten Bildungs- und Fachsprache, wie sie in wissenschaftlichen Texten vorkommt, in einer Art und Weise umzugehen, wie sie für das Verfassen der VWA verlangt wird. So wissen viele Schüler_innen des Kooperationsprojekts nicht, was unter Bildungssprache zu verstehen ist, was der Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache ist und sind sich

unsicher, ob bildungssprachliche Ausdrücke in der Schule und im Unterricht überhaupt verwendet werden, da das Thema im Unterricht von den Lehrenden nicht behandelt wird.

Die Schüler_innen des Projekts sprechen unterschiedliche Erstsprachen und besuchen die Schule in Österreich unterschiedlich lange. Wenn davon ausgegangen wird, dass mehrsprachige Schüler_innen in einer monolingualen Unterrichtssituation fünf bis sieben Jahre benötigen, um mit der monolingualen schulischen Norm vergleichbare bildungssprachliche Kompetenzen zu entwickeln, kann festgestellt werden, dass die Schule ihrer Aufgabe, nämlich alle Schüler_innen bestmöglich auf das Verfassen der VWA vorzubereiten, wie vom Bundesministerium für Bildung festgelegt und in der Handreichung für die VWA betont, nicht nachkommt.

Damit alle Schüler_innen erfolgreich ihre VWA verfassen können, müssen Lehrende sich mit bildungssprachlichen Anforderungen im Kontext der VWA, mit sprachsensiblen Unterrichtsformen und sprachlicher Bildung im Fachunterricht auseinandersetzen, um auch Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache gezielt beim Erwerb, Aufbau und bei der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen und bestmöglich für das Verfassen der VWA vorzubereiten. Bildungssprache muss in Schulen zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand werden. So muss das Thematisieren von Bildungssprache, die Abgrenzung der Bildungssprache von Alltagssprache im Unterricht und die Förderung von Bildungssprache als Aufgabe von Bildungsinstitutionen begriffen werden.

Inwieweit kann das Kooperationsprojekt die Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der VWA unterstützen?

Wie bereits aufgezeigt wurde, fehlt der VWA die Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs und eine intensive und kontinuierliche Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten. Das Kooperationsprojekt kann hier ansetzen und als verbindendes Element zwischen Schule und Wissenschaft fungieren, um ein erstes Bewusstsein für das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten zu schaffen. Wie durch die empirische Untersuchung dargelegt werden konnte, wurden die projektbeteiligten Schüler_innen in verschiedenen Bereichen bei ihrer VWA unterstützt. So erhielten sie Unterstützung bei der Gliederung, der Themeneingrenzung, der Formulierung ihrer Fragestellung und ihres Erwartungshorizonts sowie beim Zitieren, bei der Literaturrecherche und erhielten allgemeine Informationen und Tipps zum wissenschaftlichen Arbeiten. So konnte auch allgemein Aufklärungsarbeit im Hinblick auf die VWA, z. B. auf den Leseprozess oder wie man mit einer VWA anfängt, geleistet werden und manchen Schüler_innen konnte die Angst vor der VWA und dem Schreiben genommen werden.

Es konnte festgestellt werden, dass die meisten Schüler_innen des Kooperationsprojekts auf sich alleine gestellt sind, da der Großteil zuhause keine Unterstützung für die Arbeit an der VWA hat. Durch das Kooperationsprojekt erhielten die Schüler_innen mit den Student_innen eine zusätzliche Unterstützung und somit eine weitere Betreuungsperson, welche ihnen bei Fragen oder Unklarheiten zur Seite stand. Viele Schüler_innen hatten weniger Hemmungen den Student_innen spezifische oder auch auch banale Fragen zur VWA und dem wissenschaftlichen Arbeiten zu stellen, da das Verhältnis eher freundschaftlich wahrgenommen wurde. Auch die Student_innen waren der Ansicht, dass viele Schüler_innen ziemlich alleine gelassen schienen und es ihnen sichtlich gut getan hat, dass jemand für sie da war.

Doch wie ermittelt werden konnte, fühlen sich viele der projektbeteiligten Schüler_innen auch nach dem Projekt noch nicht gut für den Schreibprozess der VWA vorbereitet. Um dem entgegenzuwirken, müssten die Student_innen versuchen, die unterschiedlichen Probleme und Herausforderungen der Schüler_innen von Beginn an zu eruieren, um die Schüler_innen von Anfang an gezielter zu unterstützen.

Wie lässt sich die Textkompetenz und Bildungssprache der Schüler_innen durch die Kooperation zwischen der Schule und der Universität aufbauen und erweitern?

Die Textkompetenz der Schüler_innen konnte im Rahmen des Projekts nicht in dem gewünschten Ausmaß untersucht werden, da das Projekt am Beginn des Arbeitsprozesses der Schüler_innen für die VWA lag und die eigentliche Textproduktion für die VWA erst im zweiten Teil des Kooperationsprojekts stattfindet. Wie allerdings aus den Interviews mit den Student_innen hervorgeht, sind viele Schüler_innen der projektbeteiligten Klasse schriftlich sehr schwach, weshalb die Förderung der Textkompetenz nicht vernachlässigt werden darf. Im Rahmen des Projekts kristallisierte sich die Bildungssprache als wichtiger Aspekt und große Herausforderung für die Schüler_innen heraus, weshalb hier der Fokus auf die Bildungssprache gelegt wurde.

Es konnte durch die Untersuchung aufgezeigt werden, dass viele projektbeteiligten Schüler_innen nicht wissen, ob Bildungssprache im Unterricht überhaupt eingesetzt wird und worin sich diese von der Alltagssprache unterscheidet. Da die Schüler_innen für die VWA allerdings bildungssprachliche Kompetenzen benötigen, wäre es sinnvoll, wenn im Rahmen des Projekts das Thema Bildungssprache einen höheren Stellenwert erhalten würde und von den Studierenden in den Projektphasen auch explizit angesprochen wird. Um auf den sprachlichen Ressourcen der Schüler_innen aufzubauen, sollten sie an das Thema Bildungssprache langsam und schrittweise herangeführt werden. Im Einzelmentoring oder in Gruppenarbeiten könnten den Schüler_innen mittels anschaulichen Übungsbeispielen aus der Praxis (z. B. sprachensible Methodenwerkzeuge

von Josef Leisen oder Unterrichtsmaterialien vom ÖSZ) die Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache verdeutlicht werden. Hier könnten bildungssprachliche Wörter, Phrasen, Sätze oder Textbausteine mit alltagssprachlichen Ausdrücken verglichen und erklärt werden. Wesentlich ist hier vor allem auch, dass die Student_innen als Sprachvorbild handeln und im Projekt und in der Kommunikation mit den Schüler_innen Standardsprache verwenden und die Schüler_innen gezielt mit Sprach- und Formulierungshilfen unterstützen.

Die Student_innen könnten in weiterer Folge versuchen, die Textkompetenz der Schüler_innen durch die ausgearbeiteten Indikatoren von Schmölzer-Eibinger (2007) einzustufen und zu eruieren, in welchen Bereichen ein Förderbedarf besteht. Weiters könnten die Student_innen in den Projektphasen mit den Schüler_innen das Diagnoseinstrument „Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz“ von Knappik (2013) zur Förderung von Sprachkompetenzen einsetzen. Dabei werden zuerst die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler_innen individuell diagnostiziert und daraus ableitend konkrete Maßnahmen für die Sprachförderung festgelegt. Die Stärke des Instruments liegt vor allem darin, dass sich die Student_innen mit ersten Textteilen der Schüler_innen einen Überblick über den aktuellen schriftsprachlichen Stand hinsichtlich der Formulierung, Argumentation, Methoden, Textstruktur, Intertextualität, wie verwendete Quellen und Zitation, Adressat_innenorientierung, Aneignung einer Fach- und Wissenschafts- bzw. Bildungssprache, der Morphosyntax und der Orthografie und Interpunktion verschaffen können und danach Vorschläge für spezifische Übungen im Instrument für die Förderung vorfinden (vgl. Knappik 2013).

Was lässt sich für die Weiterentwicklung des Projekts folgern?

Im Rahmen der Evaluierung wurden einige Verbesserungsvorschläge von den Studierenden genannt, welche für die erfolgreiche Weiterentwicklung des Kooperationsprojekts wesentlich erscheinen und berücksichtigt werden sollen. Um mit den Schüler_innen von Anfang an effektiv und zielführend gemeinsam arbeiten zu können, wäre ein früheres Kennenlernen zwischen Schüler_innen und Student_innen und eine frühere Gruppenzuteilung im Projekt wünschenswert. Viele Student_innen bemängelten den Zeitverlust in den ersten Wochen und Monaten des Projekts und die langwierige Phase der Gruppenfindung, weshalb eine fixe Gruppenzuteilung zwischen Student_innen und Schüler_innen oder auch eine fixe Zuteilung zwischen einem/einer Student_in und einem/einer Schüler_in für ein Einzelmentoring zu Projektbeginn durch die Lehrveranstaltungsleitung begrüßenswert wäre.

Kritisiert wurde, dass es im Projekt zu wenig Zeit bzw. zu wenige Treffen mit den Schüler_innen gab, die Zeit nicht effektiv genug geplant wurde und Student_innen in Klassen Hospitationen durchführten, die später nicht im Projekt involviert waren. Viele Student_innen hätten sich eine

intensivere Zusammenarbeit und mehr Treffen mit den Schüler_innen gewünscht, um effektiver gemeinsam zu arbeiten und hätten gerne die Themen für den eigenen Unterricht in der Klasse früher koordiniert und besprochen, sowie mehr Hilfe und Zeit mit dem Ausarbeiten der Stundenbildern erhalten.

Da viele Student_innen selbst keine Vorwissenschaftliche Arbeit verfasst hatten und daher wenig Ahnung von einer VWA besaßen, betonten sie die Relevanz, genauere Anforderungen zur VWA, zum VWA-Prozess und zum zeitlichen Ablauf der VWA, um alle Fragen der Schüler_innen zur VWA kompetent beantworten zu können.

Weiters könnten die Student_innen gemeinsam mit den Schüler_innen ein Begleitprotokoll der VWA erstellen, welches ohnehin im Rahmen der VWA bei der Abgabe gefordert ist, um ihre Fortschritte zu dokumentieren, einen Überblick über die VWA zu erhalten und um aufzuzeigen, was bereits gelernt wurde.

14. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigte sich mit den Herausforderungen von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beim Verfassen ihrer VWA und mit den Bildungsbenachteiligungen, die durch die Einführung der VWA und deren Anforderungen entstanden sind. Im Mittelpunkt der Masterarbeit stand ein Kooperationsprojekt zwischen dem BrgORG Henriettenplatz im 15. Wiener Gemeindebezirk und der Universität Wien. Im Rahmen des Pilotprojekts wurden die Schüler_innen einer siebten Klasse, die überwiegend Deutsch als Zweitsprache sprechen, bei ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit von Lehramtstudent_innen begleitet und unterstützt. Für den empirischen Teil dieser Masterarbeit wurde das Kooperationsprojekt wissenschaftlich begleitet und evaluiert, um herauszufinden, welchen Beitrag das Projekt leisten kann, um Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit zu unterstützen und inwieweit es einen Teil zur chancengerechten Bildung beitragen kann.

Im Rahmen der Masterarbeit konnte der Zusammenhang zwischen Bildungssprache, Textkompetenz und Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf die VWA und den Bildungserfolg theoretisch herausgearbeitet und empirisch durch das Kooperationsprojekt und die durchgeführte Evaluation aufgezeigt werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung und Evaluierung haben bekräftigt, dass die projektbeteiligten Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache durch die Voraussetzungen und Anforderungen der Schule benachteiligt sind, da die Bildungssprache – welche für die VWA und den Bildungserfolg

einen sehr wichtigen Stellenwert hat – in der Schule nicht unterrichtet und auch nicht explizit angesprochen und behandelt wird, jedoch von der Schule verlangt wird. Die Bildungssprache, welche als Eintrittskarte für schulische und akademische Laufbahnen oder auch als Visitenkarte, nämlich als sozial-symbolisches Mittel in der Kommunikation mit anderen, verstanden werden kann, trägt zu einer systematischen Reproduktion von Bildungsungleichheit bei, da sie vielfach Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache und Schüler_innen aus bildungsfernen Familien ausgrenzt. Bildungsinstitutionen und Lehrende müssen berücksichtigen, dass nicht alle Schüler_innen denselben Zugang zu Textualität und Bildungssprache haben, weshalb die Schule und auch das Kooperationsprojekt verstärkt einen Fokus auf den Aufbau und die Förderung von Bildungssprache legen muss, um den Schüler_innen dieselben Bildungschancen wie Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache zu ermöglichen.

Wie bereits aufgezeigt wurde, konnte das übergeordnete Projektziel: *Die Schüler_innen sollen durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Student_innen beim Verfassen der VWA unterstützt werden*, großteils erreicht werden, obwohl sich viele Schüler_innen auch nach dem Projekt noch nicht optimal für die VWA und den Schreibprozess vorbereitet fühlen. Hier muss vor allem der zweite Teil des Kooperationsprojekts ansetzen und die Problemstellen und Ängste der Schüler_innen von Beginn an in Erfahrung bringen, um die Schüler_innen gezielt zu unterstützen und sie für den Schreibprozess gut vorzubereiten.

Die projektbeteiligten Student_innen wurden durch das Kooperationsprojekt und die Zusammenarbeit mit Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache für die Herausforderungen und Benachteiligungen der Schüler_innen in der Schule und beim Verfassen der VWA sensibilisiert und konnten dadurch ihren Horizont erweitern und die Arbeit als Lehrende in einer sprachlich heterogenen Klasse kennenlernen. Durch die Befragungen konnte aufgezeigt werden, dass den Student_innen durch das Projekt bewusst wurde, welche Probleme manche Schüler_innen beim Formulieren bildungssprachlicher Äußerungen haben und teilweise große Unkenntnis im Hinblick auf die Bildungssprache herrscht. Vielen Student_innen wurde durch das Kooperationsprojekt klar, dass Bildungssprache nicht vorausgesetzt werden kann, sondern im Unterricht thematisiert werden muss, um allen Schüler_innen die schrittweise Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen und somit eine chancengerechtere Bildung zu ermöglichen.

Wie viele Student_innen im Rahmen der Evaluation positiv angemerkt haben, bietet das Kooperationsprojekt die Möglichkeit, vor allem sprachlich und sozial benachteiligte Schüler_innen, die vielfach zuhause keine Hilfestellung im Familienkreis haben und für die schulischen Aufgaben und die VWA auf sich alleine gestellt sind, zu unterstützen. Somit konnte das Projekt dazu

beitragen, den Benachteiligungen ein Stück weit entgegenzuwirken und dadurch auch einen ersten Beitrag zur Förderung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem leisten. Durch die Erfahrungen und die gewonnenen Erkenntnisse der projektbeteiligten Student_innen profitieren in weiterer Folge auch die zukünftigen Schüler_innen der Lehramtstudent_innen und das österreichische Schulsystem, da Heterogenität und sprachliche Vielfalt und somit auch die unterschiedlichen Bildungs- und Lernvoraussetzungen der Schüler_innen im Unterricht besser berücksichtigt werden können und einer Benachteiligung gezielt entgegengewirkt werden kann.

Für die Weiterentwicklung des Projekts wurden bereits einige Verbesserungsvorschläge von den Student_innen im vorigen Kapitel zur Diskussion der Forschungsergebnisse benannt. Im Rahmen der Evaluation wurden allerdings keine Verbesserungsvorschläge für das Projekt von den beteiligten Schüler_innen eingeholt, was im Nachhinein betrachtet bedauernd ist, da auch die Schüler_innen wertvolle Informationen für die Fortführung des Projekts liefern hätten können. Aus Zeitgründen wurden die Lehrenden der projektbeteiligten Klasse und die Lehrveranstaltungsleiter_innen des Kooperationsprojekts nicht in die Evaluation miteingezogen. Für die Weiterentwicklung des Projekts wären allerdings die Meinungen und Erfahrungen der Lehrenden ebenso nützlich und wertvoll gewesen, nicht zuletzt da sie den Lehrplan zusammenstellen und für den Stundenplan und die Organisation des Projekts verantwortlich sind. Die Ergebnisse der Evaluation werden jedoch allen projektbeteiligten Lehrenden der Schule und Universität zur Verfügung gestellt, damit das Kooperationsprojekt dementsprechend weiterentwickelt werden kann.

An diese Masterarbeit anknüpfend, wäre es interessant, die projektbeteiligten Schüler_innen und Student_innen weiterführend zu begleiten und vor allem auch den Schreibprozess für die VWA und die Förderung der Textkompetenz zu beobachten und zu untersuchen. Dabei könnten die Student_innen z. B. mit dem Diagnoseinstrument „Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz“ von Knappik (2013) arbeiten, um zu Beginn den schriftsprachlichen Stand der Schüler_innen zu eruieren und gezielt und individuell Maßnahmen zur Förderung von Textkompetenz herauszuarbeiten. Diese könnten in weiterer Folge im Rahmen der Treffen und Unterrichtssequenzen zur Anwendung kommen und im Anschluss evaluiert werden. Für die Fortführung des Kooperationsprojekts könnte auch die Förderung von Bildungssprache wissenschaftlich begleitet und untersucht werden. So könnten die projektbeteiligten Student_innen in Gruppen verschiedene Unterrichtssequenzen und sprachensible Materialien zum Thema Bildungssprache und zur Unterscheidung von Bildungs- und Alltagssprache ausarbeiten und in der Praxis in der Schule erproben. Die ausgearbeiteten Fördermaterialien und -maßnahmen könnten in

weiterer Folge den Lehrenden der projektbeteiligten Schule zur Verfügung gestellt werden, wodurch auch alle Schüler_innen aus bildungsfernen Familien und Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch profitieren könnten, da dadurch das „geheime Curricula“ der Schule, nämlich die Bildungssprache, transparenter werden würde. Dies wäre ein weiterer Schritt in Richtung chancengerechte Bildung und würde der Ausgrenzung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache entgegenwirken.

15. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf. 2013. Textkompetenz. Texte verstehen, nutzen und erstellen können. In: Textkompetenz, ide – informationen zur deutschdidaktik, 4, 37. Jg. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 12-21.
- Aldrian, Sarah. 2016. Evaluationsbericht. „VWA-Mentoring-Programm“ August 2015 – März 2016. Graz.
- Atteslander, Peter. 2003. Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Ausgabe. Berlin.
- Bayrhammer, Bernadette. 2016. Schlecht bei Pisa: „Migranten sind nicht schuld.“ Online-Ausgabe der Presse vom 13.12.2016. Verfügbar online unter: https://diepresse.com/home/bildung/schule/5133731/Schlecht-bei-Pisa_Migranten-sind-nicht-schuld [Zugriff: 03.11.2017]
- BIFIE. 2016. Pisa 2015. Verfügbar online unter: <https://www.bifie.at/pisa2015/> [Zugriff 10.12.2017]
- Buttaroni, Susanne. 2011. Lesen. In: Buttaroni, Susanne (Hg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren.
- BMB. 2016. Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Verfügbar online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf [Zugriff: 08.11.2017]
- BMB. 2016a. Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Verfügbar online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_beurteilungshilfe.pdf?61edmc [Zugriff: 05.10.2017]
- Bräuer, Gerd/Decker, Lena/Deichert, Anna-Lisa/Fernández, Graciela/Fischbach, Julia/ Fischer, Verena/Fleischhauer, Felix/Haacke, Stefanie/Halfmann, Christina/Marzi, Roschan Yusefi/Mertlitsch, Carmen/Missler, Barbara/ Peters, Nora/Schindler, Kristen/Schüler, Lisa/Velten, Katrin/Wiethoff, Maike. 2015. Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. In: Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten (Hg.): Zeitschrift Schreiben. Verfügbar online unter: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf [Zugriff: 10.10.2017]
- Brede, Julia Ricart. 2014. Beobachtung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 137-146.
- Carnevale, Carla/Wojnesitz, Alexandra. 2014. Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. ÖSZ Praxisreihe Heft 23. Graz.
- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia. 2014. Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 103-122.

- Demirkaya, Sevilen. 2014. Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 213-228.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul. 2010. Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul ed al. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel. S. 121-149.
- Do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul. 2010. Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Andersen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian & Schröer, Wolfgang (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel. S. 23-53.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten. 2018. Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsystem für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg.
- Esterl, Ursula/Wetschanow, Karin. 2014. Wie die VWA die Schreib- und Lernkultur an Österreichs Schulen verändert. In: Vorwissenschaftliche Arbeit, ide informationen zur deutschdidaktik, 4, 38. Jg. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 5-8.
- Feilke, Helmuth. 2011. Literalität und literale Kompetenzen: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforumlecture.ch 1/2011. Verfügbar online unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf [Zugriff: 04.11.2017]
- Feilke, Helmuth. 2012. Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Feilke, Helmuth (Hg.): Praxis Deutsch 233. S. 4-13.
- Figl, Ursula. 2014. Textkompetenz und Sprachbildung in allen Gegenständen. Ein Modell zur Umsetzung an Wiener AHS mit Schwerpunkt Sek. I. Wien: Stadtschulrat für Wien.
- Feld-Knapp, Ilona. 2015. Texte als grundlegender Baustein des DaF-Unterrichts. In: Boocz-Barna, Katalin/Feld-Knapp, Ilona/Karpati, Zsofia et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. Budapest. S. 23-37.
- Franck, Norbert/Stary, Joachim. 2003. Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Schöningh.
- Grotjahn, Rüdiger. 1987. On the Methodological Basis of Introspective Methods. In: Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (Hg.): Introspection in Second Language Research. S. 54-81.
- Gogolin Ingrid/Lange, Imke. 2010. Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FÖRMIG Material Band 2. Münster.
- Grueber, Helmut/Huemer, Birgit/Wetschanow, Karin. 2014. Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte. In: Vorwissenschaftliche Arbeit, ide informationen zur deutschdidaktik, 4, 38. Jg. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 24-34.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Springsits, Birgit. 2015. Machbarkeitsstudie „Sprachliche Bildung und Sprachförderung – ein Konzept für Österreich“. Reihe „Bildung und Migration“ des Institut für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz.

- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes. 2007. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Manfred, Prenzel/ Ingrid, Gogolin/Heinz-Hermann, Krüger (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. S. 11-29.
- Knappik, Magdalena. 2013. Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Verfügbar online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_sfrp_broschuere_26215.pdf?4dzgm2 [Zugriff: 10.01.2018]
- Kromrey, Helmut. 2005. Evaluation – ein Überblick. In: Heidrun, Schöch (Hg.): Was ist Qualität. Die Entzauberung eines Mythos. Berlin. Wissenschaftlicher Verlag. S. 31-85. Verfügbar online unter: http://www.profkromrey.de/Kromrey_Evaluation_-_ein_Ueberblick.pdf [Zugriff: 12.11.2017]
- Kruse, Otto. 2014. Schreibkompetenz zwischen Schule und Hochschule. In: Vorwissenschaftliche Arbeit, ide informationen zur deutschdidaktik, 4, 38. Jg. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 24-34.
- Langer, Elisabeth. 2012. Handreichung für Schülerinnen und Schüler: Arbeitsunterlagen für das Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit. Stadtschulrat für Wien.
- Larcher, Manuela. 2010. Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring – Überlegungen zu einer QDA-Software unterstützten Anwendung. Universität für Bodenkultur. Wien. Verfügbar online unter: https://wpr.boku.ac.at/wpr_dp/dp-46-2010.pdf [Zugriff: 15.1.2018]
- Leisen, Josef. 2010. Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn.
- Leisen, Josef. o. J. Ein Werkzeugkasten für die Sprachanwendung – Kinder und Lernende zur Bildungssprache führen. Der sprachensible Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe. Verfügbar online unter: http://www.hessen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/171201_WS3Leisen_Werkzeugkasten_Sprachanwendung.pdf [Zugriff: 05.01.2018]
- Maag Merki, Katharina. 2006. Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern.
- Mayring, Philipp. 2002. Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim.
- Mecheril, Paul. 2010. Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Andersen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian & Schröer, Wolfgang (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel. 7-12.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus. 2010. Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Andersen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian & Schröer, Wolfgang (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel. 150-168.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas. 2006. Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster. S. 355-371.

Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius. 2015. Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen.

Morek, Miriam/Heller, Vivien. 2012. Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik. Band 57 Heft 1. S. 67-101.

Neugebauer, Claudia/Nodari, Claudio. 1999. Aspekte der Sprachförderung. In: Gyger Mathilde; Heckendorn-Heiniman, Brigitte: Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Verfügbar online unter: http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Aspekte_Sprachfoerd.pdf. [Zugriff: 10.12.2017]

Ortner, Hanspeter. 2006. Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Studienverlag. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 77-102.

Ostermann, Gudrun. 2017. Migration: Jugendliche der zweiten Generation holen bei Bildung auf. Online-Ausgabe der Standard vom 12.12.2017. Verfügbar online unter: <https://derstandard.at/2000070068742/Migration-Jugendliche-der-zweiten-Generation-holen-bei-Bildung-auf> [Zugriff: 02.01.2018]

Papst, Antje/Zeuner, Christine. 2011. Literalität als soziale Praxis Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3/2011: Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung. S. 36-47.

Pichler, Christian. 2014. Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Zahlen, Daten, Fakten. Mit einem Blick auf die Diplomarbeit an BHS. In: Vorwissenschaftliche Arbeit, ide informationen zur deutschdidaktik, 4, 38. Jg. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 9-23.

Pilshofer, Birgit. 2001. Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis. Wirtschaftsladen Graz.

Pöhlmann-Lang, Annette. 2015 Bildungssprache. Nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachenlernen. Bamberg.

Portmann-Tselikas, Paul. 2005. Was ist Textkompetenz? Verfügbar online unter: <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [Zugriff: 20.06.2017]

Portmann-Tselikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2008. Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 39. S. 5-16.

Riemer, Claudia. 2014. Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 15-32.

Scharff Rethfeldt, Wiebke. 2013. Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart.

- Schmelter, Lars. 2014. Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 33-46.
- Schmitz, Martina/Zöllner, Nicole. 2007. Der rote Faden. 25 Schritte zur Fach- und Maturaarbeit. Zürich.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2007a. Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. , Tübingen. S. 207-222.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2007. Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik. Verfügbar online unter: <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/SchmeolzerEibinger-Sabine.pdf> [Zugriff: 15.10.2017]
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2010. Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York. S. 1130-1137.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2011. Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita. 2013. Handbuch. Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Verfügbar online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?61ed9b [Zugriff: 18.11.2017]
- Schmitz, Martina/Zöllner, Martina 2007. Der rote Faden. 25 Schritte zur Fach- und Maturaarbeit. Zürich.
- Schreilechner, Adelheit/Maresch, Günter. 2017. klar_Matura Vorwissenschaftliche Arbeit. Wien.
- Stockmann, Reinhard. 2007. Einführung in die Evaluation. In: Stockmann, Reinhard (Hg.): Handbuch zur Evaluation: eine praktische Handlungsanleitung. S. 24-70.
- Struger, Jürgen. 2013. Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz: Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? In: Textkompetenz, ide – informationen zur deutschdidaktik, 4, 37. Jg. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 7-11.
- Team AG Lesen-Wien. 2012. Förderkurse Textkompetenz für die 8. und 9. Schulstufe. SOKO-Lesen (Hg.): Stadtschulrat für Wien. Verfügbar online unter: www.lesenundverstehen.at [Zugriff: 10.11.2017]
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Elke. 2010. „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache.“ In: Bernt, Ahrenholz (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Tübingen. S. 107-132.
- Weinert, Franz. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. S. 17-31.

Wolf, Richard. 2017. Methoden der Programmevaluation. Ein prozessorientiertes Rahmenmodell für die Begleitung von Evaluationsprojekten. Bamberger Beiträge zur Soziologie.

Weitere Internetquellen:

www.literacy.at [Zugriff: 12.12.2017]

www.schreiben.zentrumlesen.ch [05.01.2018]

www.youngscience.at [05.12.2017]

16. Anhänge

Beobachtungsprotokoll

1. Allgemeine Angaben	
<i>Beobachtungsort:</i> BrgORG Henriettenplatz	<i>Datum & Uhrzeit:</i> 18.10.2017 13:30 – 15:00 Uhr
<i>Beobachtungsgegenstand:</i> Kennenlernen der Beteiligten des Kooperationsprojekts (Schüler_innen, Student_innen)	<i>Beobachterin:</i> Sabine Skorjanc, BA

2. Beobachtungssituation	
<i>Beobachtetes Verhalten</i>	<i>Interpretationen</i>
<p>Um 13:30 Uhr trafen sich die Student_innen mit den Lehrveranstaltungsleiter_innen vor dem BrgORG Henriettenplatz. Sie begrüßten sich, führten allgemeinen Smalltalk, sprachen über die bevorstehenden Hospitationen und Zeiteinteilungen der Hospitationen und betraten gemeinsam die Schule. Im Veranstaltungsraum nahmen die Student_innen auf der linken Seite des Raumes Platz und wurden informiert, dass die Schüler_innen in Kürze mit ihrer Klassenlehrerin eintreffen und alle Beteiligten erneut über das Projekt, den Ablauf und die Ziele informiert würden, bevor das Kennenlernen erfolgt.</p> <p>Gegen 14 Uhr trafen die Schüler_innen mit ihrer Klassenlehrerin ein und nahmen auf der rechten Seite des Raumes Platz. Die Schüler_innen und Student_innen warfen einander Blicke zu und beobachteten einander. Manche Student_innen wunderten sich über die geringe Anzahl an männlichen Schüler_innen in der Klasse.</p> <p>Die Lehrveranstaltungsleiter_innen ergriffen das Wort und stellten sich den Schüler_innen vor. Sie stellten das Kooperationsprojekt, den Ablauf und die Ziele vor und informierten alle über den Ablauf des heutigen Treffens. Um sich gegenseitig kennenzulernen sollten in Gruppen von Student_innen und Schüler_innen Gemeinsamkeiten, Hobbies sowie das Thema VWA besprochen und auf einem Plakat festgehalten werden. Die Schüler_innen und Student_innen mussten jeweils einen persönlichen Gegenstand mitbringen, auf den sie sich in der Gruppe beziehen mussten.</p> <p>Die Gruppenfindung erfolgte teilweise rasch und unkompliziert und teilweise etwas verklemmter. Jedoch fanden sich nach ca. 10 Minuten jeweils Gruppen zwischen 4 und 6 Personen.</p> <p>Insgesamt wurden 3 Gruppen zwischen Schüler_innen und Student_innen beobachtet.</p> <p>Eine Gruppe besprach von Anfang an das Thema VWA, dabei übernahmen vor allem die Student_innen die Gesprächsführung, stellten sich vor, fragten nach dem VWA-Thema der Schüler_innen,</p>	<p>Durch die Platzwahl der Student_innen und Schüler_innen entsteht eine klare Abgrenzung zwischen den Studierenden und den Schüler_innen. Die Schüler_innen wirken zu Beginn schüchtern und manche wirken aufgeregt und tuscheln untereinander. Die Student_innen scheinen teilweise erfreut zu sein und wirken teilweise fragend.</p> <p>Das Klima und die Kommunikation in den Gruppen war höchst unterschiedlich. So erfolgte die Kontaktaufnahme und</p>

nach dem mitgebrachten persönlichen Gegenstand der Schüler_innen. Die Schüler_innen antworteten ausgiebig und stellten selbst Fragen. Weiters wurde rasch über private Themen wie Familie, Hobbies gesprochen und die Schüler_innen wurden immer kommunikativer, fragten über die Studienwahl und die Familie der Student_innen. Schnell stellte sich heraus, dass alle in der Gruppe Geschwister und einen Migrationshintergrund haben.

Die Schüler_innen und Student_innen einer weiteren Gruppe sprachen etwas weniger und thematisierten hauptsächlich die mitgebrachten persönlichen Gegenstände. Die Fragen der Student_innen wurden von den Schüler_innen rasch und in kurzen Sätzen bzw. mit wenigen Worten beantwortet. Die Schüler_innen stellten den Student_innen keine Fragen. Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler_innen und Student_innen der Gruppe wurden im Beobachtungszeitraum keine gefunden.

In einer weiteren Gruppe wurde sehr viel gesprochen, die Gesprächsführung übernahmen abwechselnd die Student_innen und Schüler_innen. Es wurden rasch Gemeinsamkeiten wie z. B. Sport, Freizeit, Themen die einen für die VWA interessieren, gefunden. Die Gruppenmitglieder sprachen so viel, dass sie fast auf die Plakatgestaltung vergaßen.

Nach der ersten Kennenlernphase in der Gruppe wurden die Student_innen und die Schüler_innen in den Gruppen aufgefordert, gemeinsam folgende zwei Fragen zu beantworten: *Was ist die VWA für mich? Was brauche ich für eine erfolgreiche VWA?*

Die Antworten sollten gemeinsam schriftlich festgehalten werden. Einige Schüler_innen hatten zum Thema VWA viel zu sagen und konnten die Fragen rasch beantworten. Einige Schüler_innen überlegten lange und wurden von den Student_innen gezielter gefragt. Die meisten Student_innen versuchten die Antworten umzuformulieren und auf den bereit gestellten Kärtchen schriftlich festzuhalten. Die Antworten waren sehr unterschiedlich und beschäftigten sich mit allgemeinen Themen: wie z.B. die VWA ist Teil der Matura, die VWA ist eine Arbeit, die erledigt werden soll bis zukunftsorientieren Themen, wie z.B. die VWA ist eine gute Vorbereitung auf die Uni.

Folgende Antworten wurden in den Gruppen zusammengetragen:

Was ist die VWA für mich?

Ein Teil der Matura / wissenschaftliches Arbeiten / Stress / Vorbereitung auf die Uni / Arbeit, die erledigt werden soll / Teilgebiet der Matura / Albtraum / Arbeit / neu / Stress / Neuland / eine große Herausforderung / für wenig Zeit großer Arbeitsaufwand / Schreiben & Präsentieren / Schulabschluss / Uni-Zugang / sprachliche Verbesserung / Vorbereitung für das Studium / Am Ende: stolz / Arbeitsaufwand / Möglichkeit, sich mit einem Thema näher zu beschäftigen / 1. Säule der Matura / etwas worauf man stolz sein kann / Lernprojekt / Interessensgebiet / ein Projekt / Vorbereitung auf die Uni / wissenschaftlicher als bisherige Arbeiten / Ein Symptom der Reformierung der Bildungsreform

Was brauche ich für eine erfolgreiche VWA?

Gute BetreuerIn / gute Quellen / Leitfragenfindung / Thema (Forschungsfrage, Gliederung...) / BetreuerIn / Zeit und Geduld / gute

die Kommunikation in einer Gruppe sehr rasch, locker und unkompliziert. Die Schüler_innen und Student_innen in einigen Gruppen verstanden sich von Anfang an gut, lachten viel und hatten viele Gemeinsamkeiten und auch viel zu bereden.

In einer weiteren Gruppe gab es Kommunikationsprobleme. So taten sich die Student_innen sichtlich schwer mit den Schüler_innen ins Gespräch zu kommen und die Schüler_innen zeigten wenig Interesse an den Student_innen. Fragen von den Student_innen wurden nicht umfassend sondern rasch und kurz beantwortet. Die Student_innen hatten auch Probleme damit mit den Schüler_innen Gemeinsamkeiten zu finden. So wurde eine Frage bzw. der Gemeinsamkeit der Student_innen: „Wir sind doch alle in Wien und Wien ist eine tolle Stadt?“ von den Schüler_innen eher negativ aufgefasst: „Hmm naja, ich find Wien nicht so toll, aber ja, ich lebe hier.“ Einige Student_innen wirkten daraufhin etwas verunsichert.

Der Zugang zu den Schüler_innen gestaltete sich in manchen Gruppe schwieriger als in anderen Gruppen.

Die Antworten auf die Fragen zur VWA waren sehr unterschiedlich und teilweise sehr emotional. Einige Schüler_innen taten sich sichtlich schwer, die Fragen zu beantworten und benötigen Unterstützung durch die Student_innen. Andere Schüler_innen hatten eine recht klare Vorstellung von der VWA und was sie für die VWA benötigen und konnten die Fragen rasch und klar beantworten.

Die Stimmung bei der Beantwortung der Fragen war eher positiv. Für manche Schüler_innen schien die VWA eine große

Materialien / gute Deutsch- und Sprachkenntnisse / Interesse / viele Quellen / genug Literatur / Hilfe bei der Themenfindung und Fragestellung / Gliederung / sorgfältige Recherche / Interesse / viel Freizeit / gute Betreuung / eine gute Fragestellung / gute Quellen / viele Informationen / gute Selbstorganisation / Laptop / BetreuerIn / Quellensuche / Tipps / genügend Zeit / zitieren / Konzept / eine/n gute/n BetreuerIn / zuverlässige Quellen / Laptop, Internet, Word / Bücher, Literatur / Leitfrage / Thema / Interesse / Hilfe

15:00 Uhr

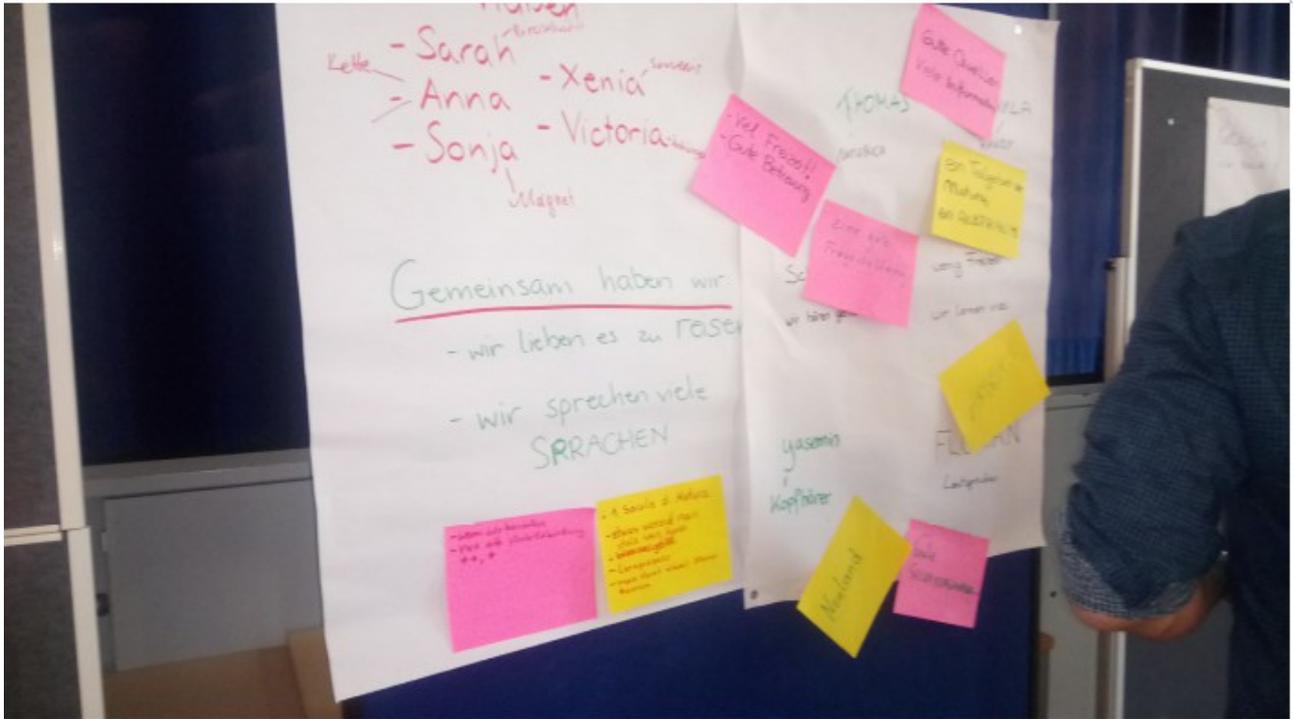
Am Ende der Stunde ergriffen die Lehrveranstaltungsleiter_innen erneut das Wort und stellten den Schüler_innen und Student_innen frei, in derselben Gruppe weiter zusammenzuarbeiten oder neue Gruppen zu bilden. Sie informierten die Schüler_innen darüber, dass die Student_innen in den nächsten Tagen einige Unterrichtsstunden der Klasse beobachten werden und sich dadurch auch Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten ergeben werden. Manche Schüler_innen und Student_innen tauschten daraufhin Kontaktdaten für eine weitere Zusammenarbeit aus. Die Student_innen und die Lehrveranstaltungsleiter_innen verabschiedeten sich von den Schüler_innen und der Klassenlehrerin.

Herausforderung zu sein, manche standen der VWA positiv gegenüber. Die zweite Frage konnten viele Schüler_innen erst durch die Unterstützung der Student_innen beantworten. Es war offensichtlich, dass viele Schüler_innen nicht genau wussten, was sie für eine erfolgreiche VWA benötigen. Die Erfahrungen der Student_innen schienen daher sehr hilfreich zu sein.

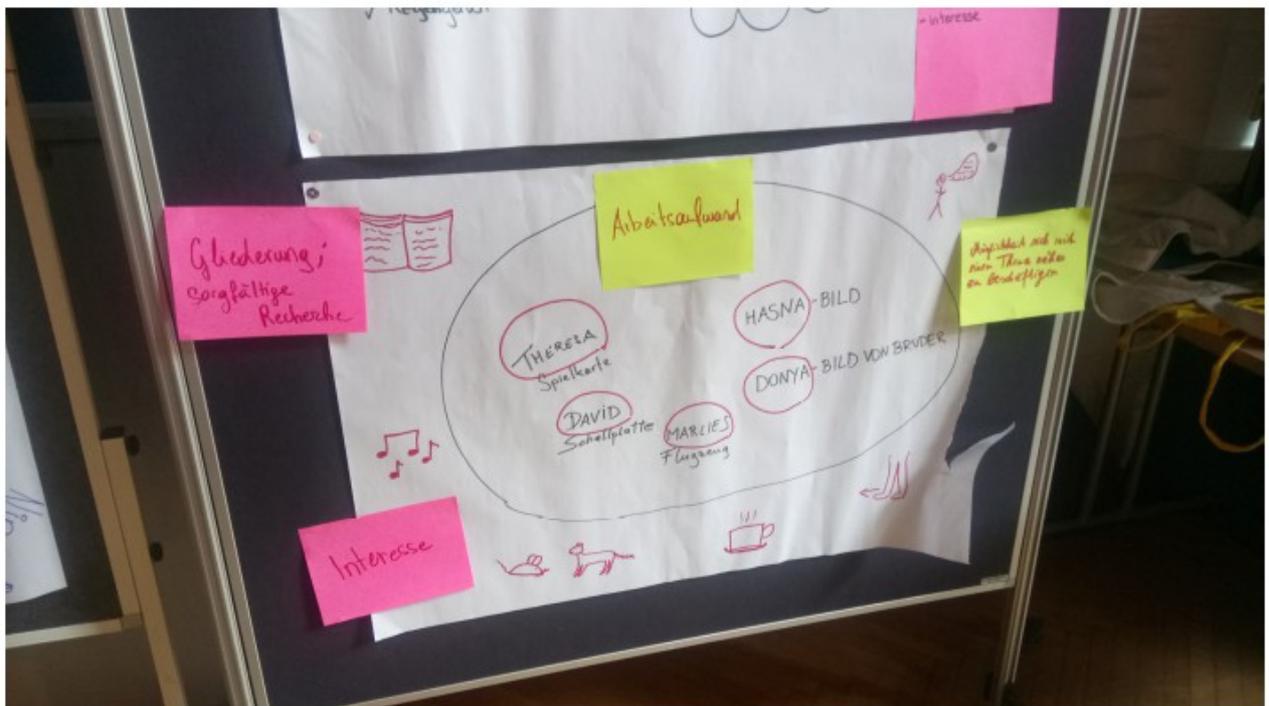
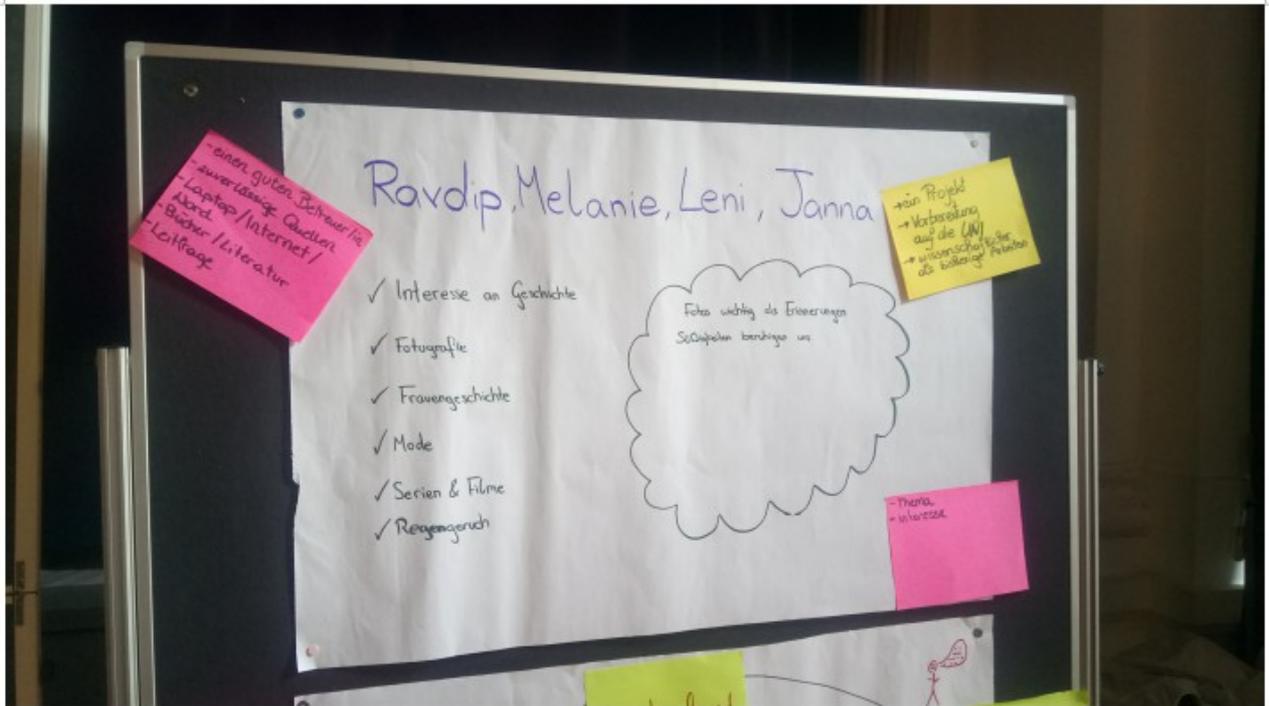
Viele Schüler_innen und Student_innen wirkten unsicher, ob sie Kontaktdaten austauschen sollten oder nicht. Beim Verlassen der Schule konnte beobachtet werden, dass manche Student_innen erfreut über das Zusammentreffen waren und manche sehr gespannt auf die Hospitationen und die weitere Zusammenarbeit mit den Schüler_innen waren.

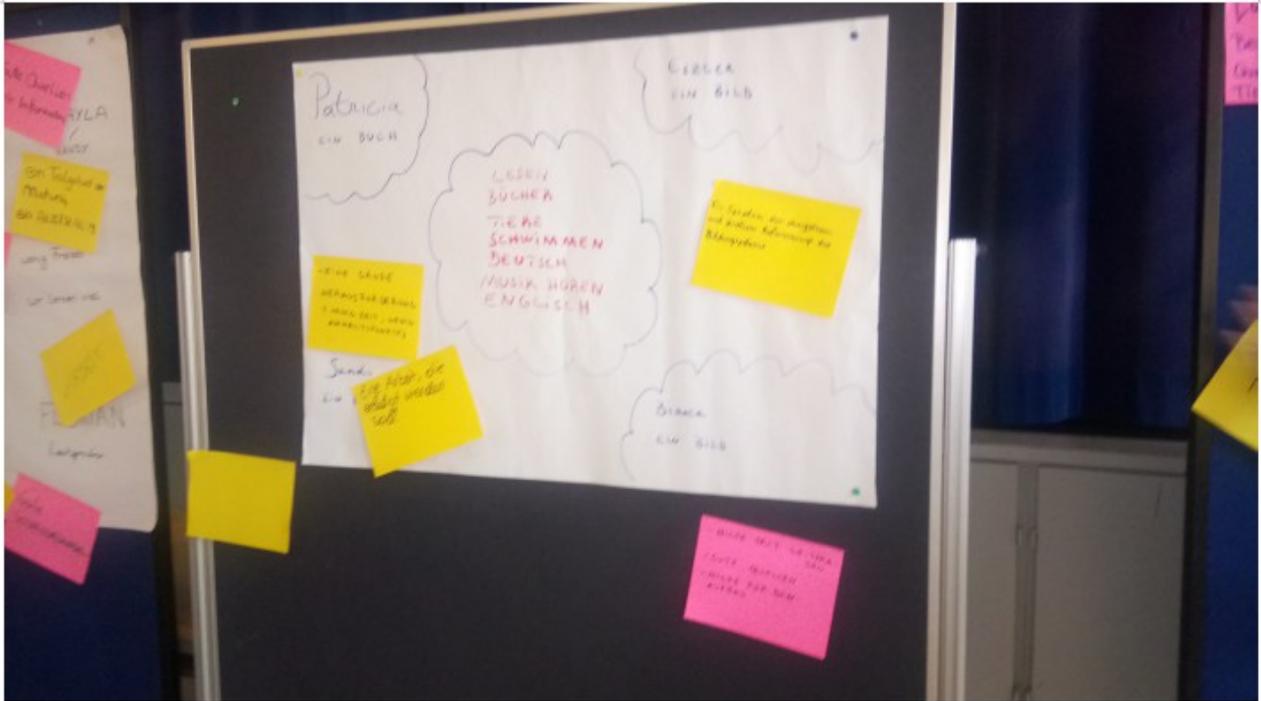
Fotos der Plakate:











Interviewleitfaden Schüler*innen

Kooperationsprojekt BrgORG Henriettenplatz & Universität Wien



universität
wien

PROJEKT

Wie ist es dir mit dem Projekt und mit der Zusammenarbeit mit den Student*innen gegangen?

VWA

Wie leicht oder schwer ist dir die Themenfindung für die VWA gefallen?

Hast du das Thema durch das Projekt geändert oder eingegrenzt?

Wie leicht oder schwer ist dir das Formulieren einer Forschungsfrage gefallen?

Hast du das Thema durch das Projekt geändert oder eingegrenzt?

Wie leicht oder schwer ist dir das Formulieren des Erwartungshorizonts gefallen?

Bist du mit dem Schreiben des Erwartungshorizonts bereits fertig?

Hast du von den Student*innen hilfreiche Tipps für das Schreiben deiner VWA bekommen?

Wenn ja, welche waren das?

Weißt du wie die VWA aufgebaut sein soll?

Hast du durch das Projekt gelernt wie das Zitieren für wissenschaftliches Schreiben funktioniert?

Hast du durch das Projekt gelernt, wie du passende Literatur für deine VWA finden kannst?

Weißt du wie du mit wissenschaftlichen Texten für deine VWA umgehen kannst?

Hat dir das Projekt und die Zusammenarbeit dabei geholfen?

Hast du von den Student*innen Strategien zum Schreiben und Lesen von wissenschaftlichen Texten gelernt?

Fühlst du dich für das Schreiben der VWA gut vorbereitet?

Hast du Probleme beim Verfassen der VWA?

Hast du zuhause oder im Freundes- und Bekanntenkreis jemanden, der dich beim Verfassen deiner VWA unterstützt?

Hast du ein gutes Verhältnis zu deinem/deiner Betreuungslehrer*in?

PROJEKT

Was hat dir gut am Projekt gefallen?

Was hat dir am Projekt nicht so gut gefallen bzw. was hat dich am Projekt gestört?

Wurdest du von einen/einer Student*in oder von mehreren Student*innen während dem Projekt betreut?

Hat dir die Zusammenarbeit mit den Student*innen Spaß gemacht?

Möchtest du nach der Matura ein Studium beginnen?

Interviewleitfaden Student*innen

Kooperationsprojekt BrgORG Henriettenplatz & Universität Wien



**universität
wien**

Wie ist es dir mit dem Projekt und mit der Zusammenarbeit mit den Schüler*innen gegangen?

Beschreibe kurz wie die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen abgelaufen ist und womit du ihnen helfen wolltest.

Wie viele Schüler*innen hast du während dem Projekt betreut?

Bist du der Meinung, dass du den Schüler*innen bei den Vorbereitungen für ihre VWA helfen konntest?

Konntest du den Schüler*innen Strategien zum Schreiben und Lesen von wissenschaftlichen Texten vermitteln?

Konntest du die Schüler*innen bei der Literaturrecherche unterstützen?

Was hat dir gut am Projekt gefallen?

Was hat dir am Projekt nicht so gut gefallen bzw. was hat dich am Projekt gestört?

Gab es Probleme während dem Projekt?

Bist du der Meinung, dass die Schüler*innen für die VWA gut vorbereitet sind?
Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Konntest du Probleme oder einen Lernbedarf der Schüler*innen in Hinblick auf die VWA feststellen?

Konntest du einen Lernbedarf bei den Schüler*innen in Hinblick auf Bildungssprache, Fachsprache oder Textkompetenz feststellen?

Bist du der Meinung, dass die Einführung der VWA für Maturant*innen sinnvoll ist?

Was ist deiner Meinung nach die größte Herausforderung für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen ihrer VWA?

Hat dir die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen Spaß gemacht?

Was hat dich motiviert, an dem Projekt teilzunehmen?

Würdest du erneut am Projekt teilnehmen?

Postskriptum

Interview 1

Datum des Interviews: 01.02.2018

Interviewte Person: Schüler_in

Ort des Interviews: BRgORG Henriettenplatz, leerer Klassenraum

Beginn des Interviews: 09:20 Uhr

Dauer des Interviews (in Minuten): 09:39

Interviewsituation:

Die interviewte Person war zu Beginn etwas nervös. Nach den ersten beruhigenden Worten durch die Interviewerin war die Atmosphäre viel entspannter.

Besondere Vorkommnisse oder Störfaktoren während des Interviews:

keine

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Erste beruhigende Worte im Hinblick auf die Interviewsituation, kurze Wiederholung der Zielsetzung des Interviews, erneuter Hinweis über die Aufnahme des Gesprächs und Anonymisierung der Daten.

Verhalten der interviewten Person:

Anfangs etwas nervös, während des Interviews schüchtern, teilweise nicht besonders erzähl- und auskunftsfreudig, viele Nachdenkpausen, viele Wiederholungen derselben Inhalte, teilweise Unsicherheit und fragender Blick, manchmal Unsicherheit in der Beantwortung der Fragen (z.B. *es war eigentlich eh gut*), manchmal wurden Fragen mit *Nein* beantwortet und nach einer kurzen Nachdenkpause wurde die Frage mit *Ja* beantwortet, manchmal konnten Fragen nicht fertig gestellt werden und es wurde bereits geantwortet, teilweise schnelle und kurze Antworten

Wahrnehmung nonverbaler Aspekte:

unauffällige Körperhaltung, ab und zu freundliches Lächeln, zu Beginn wenig Blickkontakt, während dem Gespräch sah die interviewte Person häufig im Klassenraum herum, das änderte sich nach wenigen Minuten, danach gab es häufiger Blickkontakt mit der Interviewerin

Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung):

freundlich, interessiert, teilweise wenig Zeit für Nachdenkpausen gelassen, mehrmals im Gespräch genickt und während der Aussagen der interviewten Person bejaht, relativ locker, weitgehend wurden die Fragen des Interview-Leitfadens gestellt, teilweise wurde nachgefragt bzw. nachgehakt und die Aussagen der interviewten Person wiederholt, manchmal wurde nicht näher nachgefragt, da das Gefühl entstand, dass die interviewte Person nicht weiter darüber sprechen wollte, einige Fragen mussten teilweise weiter ausgeführt und näher erklärt werden, damit diese verstanden wurden

Transkript Interview 1

- 1 **I:** Erstens einmal vielen Dank, dass du dich zur Verfügung stellst und dass ich dich interviewen darf und ich fang gleich einmal an. Wie ist es dir mit dem Projekt und mit der Zusammenarbeit mit den Studentinnen von der Uni Wien gegangen?
- 2 **S1:** Also es war eigentlich gut. Sie haben mir auch sehr viel geholfen und z.B. bei E-Mails, also als ich eine Frage hatte haben sie mir sofort geantwortet, also jetzt nicht so nach ein paar Tagen oder so sondern gleich sofort und haben mir noch so Tipps gegeben und auch noch geholfen für meine ähm Recherche für die VWA und ähm ein paar Studenten sind auch in die Klasse gekommen und haben uns noch was für die VWA gezeigt. Das was mir am meisten gefallen hat war das Zitieren, das was sie uns gezeigt haben aber sonst war es nicht sehr bei den anderen hilfreich.
- 3 **I:** Kurz zu deiner VWA. Wie leicht oder wie schwer ist dir die Themenfindung für die VWA gefallen?
- 4 **S1:** Naja also ich hab jetzt ähm Hypnose als Thema und ich dachte ich werde jetzt nicht so vieles darüber finden und ich wusste nicht wo ich mich eingrenzen soll und dann hat eine Studentin vorgeschlagen dass ich Kinderhypnose machen könnte und dann waren wir auch gemeinsam in der Bibliothek von der Uni und ich hab dort ein Buch über Kinderhypnose gefunden und ich werd jetzt eine VWA über Kinderhypnose machen.
- 5 **I:** Spannend, super
- 6 **I:** Und wie leicht oder schwer ist dir das Formulieren von einer Forschungsfrage für die VWA gefallen?
- 7 **S1:** Ähm. Meinst du jetzt, also ich hab jetzt beim Titel die Anwendungsbereiche von der Kinderhypnose und die Arten der Kinderhypnotherapie. Ähm ich weiß nicht ich muss kurz überlegen.
- 8 **I:** Hast du schon eine Frage formuliert, die du in der Arbeit bearbeiten möchtest?
- 9 **S1:** Nein ich habe noch keine.
- 10 **I:** Und hast du schon den Erwartungshorizont formuliert?
- 11 **S1:** Ja
- 12 **I:** Wie schwer oder wie leicht ist dir das gefallen?
- 13 **S1:** Also zuerst ich wusste ja nicht wie ich mich eingrenzen soll und wir hatten letzten Sitzung Projekttag für das Erwartungshorizont und ähm (...) ja ich hab bisschen länger gebraucht bis ich so gut formulieren kann, meinen Titel und so aber es hat, es war eigentlich eh gut.
- 14 **I:** Super.
- 15 **I:** Das heißt den Erwartungshorizont hast du schon fertig geschrieben?
- 16 **S1:** Ja und wir haben das auch mit den Studenten gemacht. Ähm ich hab vorhin, also bevor ich das jetzt letztens fertig gemacht hab, haben wir das ja mit den Studenten gemacht und ich habs denen gegeben zum Kontrollieren (..) ähm und ich hatte ein ganz anderes Thema, also Hypnose, aber nicht Kinderhypnose, also ich hab mich noch nicht da eingegrenzt aber jetzt ist es besser.
- 17 **I:** Jetzt hast du es eingegrenzt?

18	S1: Ja.
19	I: Okay, sehr gut. Und hast du von den Studentinnen und Studenten hilfreiche Tipps bekommen für das Schreiben der VWA?
20	S1: Jetzt nur wo sie halt hier waren und unterrichtet haben. Das mit dem Zitieren hat mir sehr gefallen und es war sehr hilfreich und wir haben auch sehr viele Blätter bekommen.
21	I: Materialien?
22	S1: Ja.
23	I: Und weißt du jetzt genau wie eine VWA aufgebaut sein soll?
24	S1: (...) Naja, nicht so.
25	I: Und du hast schon das Zitieren angesprochen. Das heißt du hast durch das Projekt gelernt, wie man für die VWA zitieren kann?
26	S1: Ja
27	I: Okay, sehr gut.
28	I: und hast du auch durch die Zusammenarbeit mit den Studentinnen gelernt, wie man z.B. passende Literatur für die VWA finden kann?
29	S1: (...)
30	I: Also passende Bücher, die du verwenden kannst für deine VWA.
31	S1: Also ich weiß nur die Bücher sollen ein Literaturverzeichnis haben und das wars.
32	I: die Bücher sollen ein Literaturverzeichnis haben.
33	S1: Ja.
34	I: Alles klar. Und weißt du mit wissenschaftlichen Texten umgehen sollst. Also haben dir die Studentinnen gezeigt wie du mit einem wissenschaftlichen Text für die VWA umgehen sollst? Also wie du den lesen sollst, wie du den bearbeiten sollst.
35	S1: Ja, das haben wir auch gemacht (...) also wir sollen ihn so zuerst lesen und das wichtigste markieren und so, also das haben sie uns gezeigt, also ich weiß nicht, ob ich halt das machen könnte. Ich weiß nicht.
36	I: Hast du es auch ausprobiert?
37	S1: Nein. Also wir habens in der Stunde ausprobiert mit Texten, wir wurden halt in Gruppen geteilt und wir mussten dann die Texte lesen. Ja.
38	I: Und glaubst du dass du das dann für die VWA auch so machen wirst wie du es gelernt hast?
39	S1: (..) Also ich werds mir, also ich werde mir die Texte zwei Mal durchlesen und dann noch markieren und dann das Wichtigste runterschreiben und das wars. Also ich denk nicht dass es jetzt so (...) wichtig war zu lernen.
40	I: Und was hat dir am Projekt gut gefallen?
41	S1: (...) Das sie geholfen haben, also das wir auch in der Uni waren und (..) und das sie uns auch essen ausgeteilt haben. Ja.

42	I: Super, und was hat dir am Projekt vielleicht nicht so gut gefallen oder gabs irgendwas was dich gestört hat?
43	S1: (..) Also es war eine Studentin, die ist einfach halt, (.) es waren eigentlich zwei (.) und dann ist die eine dazugekommen und ich hab ihr auch E-Mails geschickt aber sie hat nie geantwortet. Und dann als wir uns wiedergetroffen haben, halt in der Uni (.) sie hat sich nicht zu uns hingesezt sondern zu jemand anderen.
44	I: Okay. Das war störend?
45	S1: Ja.
46	I: Und wurdest du von einer Studentin oder von mehreren Studentinnen
47	S1: Von zwei
48	I: Von zwei betreut?
49	S1: Ja.
50	I: Und hat dir die Zusammenarbeit mit den Studentinnen prinzipiell Spaß gemacht?
51	S1: Ja, schon.
52	I: Und fühlst du dich jetzt eigentlich für das Schreiben von deiner VWA gut vorbereitet?
53	S1: (..) Naja, ich bin mir noch so unsicher aber (...) ja (...) ich denk (.) ich weiß nicht.
54	I: Also noch nicht so gut vorbereitet?
55	S1: Ja.
56	I: Und fühlst du dich unsicher, was das Schreiben betrifft?
57	S1: ja, genau.
58	I: Und wo siehst du da Probleme?
59	S1: (...) Ähm beim Formulieren (..)
60	I: Beim Formulieren der Sätze?
61	S1: Ja
62	I: Und weißt du wie du ziteren kannst und du weißt wie du Texte einbauen kannst in deine VWA?
63	S1: Texte einbauen?
64	I: Also zum Beispiel du liest einen wissenschaftlichen Text und du hast die wichtigsten Thesen aus dem Text zusammengefasst und wirst die in deiner VWA einbauen. Also du weißt wie das funktioniert und wie du zitierst, aber du weißt nicht wie du die Gedanken formulieren kannst?
65	S1: (nickt)
66	I: Also das ist das Hauptproblem?
67	S1: (nickt)
68	I: Okay, alles klar.
69	I: Hast du zuhause oder im Freundes- oder Bekanntenkreis irgendjemand der dich bei der VWA unterstützten kann?

70	S1: Ja, meine Schwester.
71	I: Hat sie auch schon eine VWA geschrieben?
72	S1: Nein, aber sie hat letztens mit ihrem Freund eine Bachelorarbeit geschrieben und sie hat es dann so bisschen mehr kennengelernt.
73	I: Und sie kann dir auch helfen?
74	S1: Ja.
75	I: Super. Und dein Betreuungslehrer für deine VWA, hast du ein gutes Verhältnis zu dem?
76	S1: Ja.
77	I: Das heißt der Betreuungslehrer oder die Betreuungslehrerin unterstützt dich und hilft dir?
78	S1: Ja, also ich war letztens bei ihr, hab ihr meinen Erwartungshorizont gezeigt und ich werde ihr noch jetzt (...) in den nächsten Tagen schicken (..) ja.
79	I: Okay, sehr gut. Und wie oft kannst du zu ihr gehen? Trefft ihr euch regelmäßig?
80	S1: Also letztens habe ich ihr gesagt, ja könnten wir uns schnell treffen nur so für fünf bis zehn Minuten wegen meinem Titel, weil ich mir unsicher war. Und sie hat gesagt, okay passt. Also ich denk sie (...) hilft wann sie kann, also sie hat noch nie so abgesagt oder so und sie hat (..) einmal hat sie mir auch selber gesagt treffen wir uns, damit wir das ein bisschen mehr besprechen, hat mir auch Tipps gegeben wie ich mehr meinem Thema (..) mich mehrere Informationen finden kann, was ich machen sollte, ja.
81	I: Okay, super. Und jetzt noch eine persönliche Frage, was hast du nach der Matura vor? Hast du schon irgendwelche Pläne?
82	S1: Ja, ich hab mir gedacht (...) zu studieren und (..) in die FH für Pädagogik und zwar will ich Volksschullehrerin werden. Ja.
83	I: Sehr cool, super. Danke für das Interview.

Postskriptum

Interview 2

Datum des Interviews: 01.02.2018

Interviewte Person: Schüler_in

Ort des Interviews: BRgORG Henriettenplatz, leerer Klassenraum

Beginn des Interviews: 09:33 Uhr

Dauer des Interviews (in Minuten): 08:13

Interviewsituation:

Von Beginn an freundliche, lockere und ruhige Atmosphäre
Die interviewte Person war nicht nervös und sehr offen.

Besondere Vorkommnisse oder Störfaktoren während des Interviews:

keine

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Kurze Wiederholung der Zielsetzung des Interviews, erneuter Hinweis über die Aufnahme des Gesprächs und Anonymisierung

Verhalten der interviewten Person:

freundlich, offen, teilweise erzähl- und auskunftsfreudig, teilweise kurze Antworten, wenig Nachdenkpausen, teilweise schnell gesprochen, manchmal konnten Fragen nicht fertig gestellt werden und es wurde bereits geantwortet

Wahrnehmung nonverbaler Aspekte:

unauffällige Körperhaltung, freundliches Lächeln, sehr viel Blickkontakt, die interviewte Person wirkte sehr sicher, manchmal leicht gelacht

Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung)

freundlich, interessiert, teilweise wenig Zeit für Nachdenkpausen gelassen, mehrmals im Gespräch genickt und während der Aussagen der interviewten Person bejaht, relativ locker, weitgehend wurden die Fragen des Interview-Leitfadens gestellt, Fragen wurden langsam gestellt und teilweise wiederholt bzw. erklärt und intensiver darauf eingegangen

Transkript Interview 2

1	I: Okay also herzlichen Dank, dass du dich zur Verfügung stellst und dich von mir interviewen lässt. Deine Meinung ist für mich sehr wichtig.
2	I: Ich möchte dich gleich einmal fragen wie ist es dir mit dem Projekt und mit der Zusammenarbeit mit den Studentinnen von der Uni Wien gegangen?
3	S2: Mir persönlich gings eigentlich ziemlich gut weil es hat mir sehr viel weitergeholfen. Vor allem was das Eingrenzen vom Thema betrifft weil am Anfang wars noch sehr, sehr groß. Also ich schreib über Frauenbildung, jetzt schreib ich über Frauenbildung, am Anfang hatte ich "politische Rechte für Frauen" und das ist viel zu groß gewesen.
4	I: Spannend
5	S2: Das hat mir geholfen.
6	I: Und wie leicht oder schwer ist dir das Formulieren einer Forschungsfrage gefallen?
7	S2: Eigentlich ziemlich leicht, es war für mich kein Problem. Ich wusste schon von Anfang an worüber ich genau schreiben möchte. Deswegen wars für mich nicht schwer.
8	I: Und haben dir die Studentinnen oder hat dir Projekt dabei geholfen oder hast du das schon vorher...?
9	S2: Nein, das wusste ich schon vorher.
10	I: Und wie leicht oder schwer ist dir das Formulieren des Erwartungshorizonts gefallen?
11	S2: (...) Durch die Studenten ist es mir leichter gefallen weil als mir meine Betreuerin gesagt hat ich soll ihr das schicken, wenns fertig ist wusste ich nicht was sie meint, weil wir habens nie im Unterricht gehabt, was genau das ist. Und durch die Studenten wusste ich dann, okay dass ist das. Das muss ich beantworten und das hat mir sehr weitergeholfen.
12	I: Und bist du schon fertig mit deinem Erwartungshorizont?
13	S2: Ja, ich bin fertig.
14	I: Gut. Hast du von den Studentinnen hilfreiche Tipp für das Schreiben deiner VWA bekommen?
15	S2: Ja, denk schon, also sie haben mir gesagt ich soll, wenn ich ein Buch lese mir nebenbei noch Notizen machen und das mach ich (...) aber ja, ich glaub das wars dann.
16	I: Und weißt du jetzt wie eine VWA aufgebaut sein soll?
17	S2: Ja, schon. Also von der Gliederung her weiß ich es viel besser als am Anfang.
18	I: Habt ihr das gelernt von den Studenten oder ...?
19	S2: Nein, ich habe es einfach nebenbei mitbekommen weil sie schreiben glaub ich auch Seminararbeiten und sie haben mir dann erzählt, ja du hast das da und du darfst als Überschrift keine Fragen haben und all das. Das wusste ich am Anfang nicht.
20	I: Und hast du durch das Projekt und durch die Studentinnen gelernt wie man z.B. zitiert für wissenschaftliche Arbeiten?
21	S2: Ja, weil sie waren ja auch bei uns an der Schule und haben uns das beigebracht und jetzt kenn ich mich besser aus. Wir haben auch Arbeitsblätter bekommen, mehrere dazu und die kann ich dann verwenden, wenn ich dann dabei bin es zu schreiben.

22	I: Also die Materialien, die helfen dir auch dabei?
23	S2: Ja, wir müssen uns nur, ich muss mich also noch näher damit beschäftigen.
24	I: Und hast du durch das Projekt gelernt wie du z.B. passende Literatur für deine VWA finden kannst?
25	S2: Naja, das wusste ich schon vorher, also das ich ins Inhaltsverzeichnis schauen muss und all das, aber ja, eigentlich auch schon. Also in der Uni da haben sie mir gesagt, okay, hier sind die Bücher dafür und da (..) wenn du das wissen willst dann musst du da hinschauen, das hat mir schon geholfen eigentlich.
26	I: Und weißt du jetzt wie du mit wissenschaftlichen Texten umgehen kannst bzw. umgehen sollst für deine VWA?
27	S2: Was genau meinen Sie damit?
28	I: Also wie verwendest du einen wissenschaftlichen Text? Wie liest du den und wie verwendest du den für deine VWA? Hast du das durch das Projekt gelernt?
29	S2: Naja, das wusste ich eigentlich schon vorher, also das ich unbedingt mal schauen muss, okay ich sollte ja auch ein paar Wörter kennen, die (..) also Schlüsselwörter und all das, das wusste ich eigentlich schon vorher.
30	I: D.h. das habt ihr schon in der Schule gelernt oder?
31	S2: Ja, ich musste ja auch mehrere Referate halten und dann lernt man das einfach im Laufe der Zeit.
32	I: Und hast du von den Studentinnen und Studenten auch Strategien zum Lesen und Schreiben deiner VWA bekommen?
33	S2: Ja, sie waren ja bei uns, auch damals in der Klasse haben wir das gemacht. Und das hat auch geholfen.
34	I: Und jetzt einmal ganz allgemein zum Projekt. Was hat dir gut gefallen am Projekt?
35	S2: (..) Die Unterstützung allgemein, also z.B. wenn ich irgendwas nicht wusste dann konnte ich sie fragen. Ich konnte ihnen Fragen stellen oder wenn ich etwas geschrieben hab, ja halt "könnt ihr euch das anschauen" und all das. Das hat mir schon geholfen eigentlich. Und ich hatte auch etwas mehr Druck dadurch und dann konnte ich nicht faul sein. Ich wusste, ich musste es dem schicken und noch dem. Und dann habe ich aber weiterarbeiten können.
36	I: Und wie war die Kommunikation mit den Studentinnen?
37	S2: Sehr entspannend. Ich hab mich nicht so unwohl gefühlt, ich hab mich wohl gefühlt dabei. Es war jetzt nicht so als wären sie (..) wie Lehrer sondern eher so wie Freunde quasi.
38	I: Und das war gut?
39	S2: Ja, das hat gut getan.
40	I: Und gibts irgendwas, was dir am Projekt nicht gefallen hat oder was gestört hat vielleicht?
41	S2: Nein, eigentlich nicht. Es war alles gut.
42	I: Wurdest du von einem Studenten oder einer Studentin oder von mehreren...
43	S2: Von zweien eigentlich.
44	I: Und hat dir die Zusammenarbeit mit den Studentinnen und Studenten prinzipiell Spaß gemacht?
45	S2: Ja, eigentlich schon.

46	I: Und der Besuch an der Uni, wie war der für dich?
47	S2: Sehr interessant, weil ich war da noch nie (..) also ich war da einmal, aber das ist so lang her und ich kannte mich überhaupt nicht aus. Jetzt weiß ich wie groß sie ist und wo ich was finde, aber ich verlaufe mich da immer noch.
48	I: Okay und fühlst du dich jetzt eigentlich für das Schreiben deiner VWA gut vorbereitet?
49	S2: Noch nicht, weil ich muss mich noch mehr einlesen und mehr Informationen bekommen. Ich hab erst das erste Buch zur Hälfte gelesen und das reicht nicht. Ich muss mich noch einlesen.
50	I: Aber fühlst du dich prinzipiell für den Schreibprozess (..) also glaubst du, dass du für den Schreibprozess gut vorbereitet bist, also das du soviel gelernt hast...
51	S2: Ja, schon, also ich würd schon gern anfangen wollen zu schreiben aber naja, mir fehlen halt die Informationen.
52	I: Und ab wann glaubst du wirst du beginnen zu schreiben?
53	S2: Ich weiß nicht, ich wills auf jeden Fall im Sommer schon anfangen, also spätestens. Wir haben uns ja einen Zeitplan ausgemacht mit den Studentinnen und wir dachten uns, wir fangen vielleicht so im Juni an, so Mitte Juni, wenn die Noten schon feststehen und wenn die Prüfungen vorbei sind.
54	I: Und glaubst du, dass du irgendwelche Probleme hast beim Verfassen deiner VWA? Also wenn du jetzt überlegst an das Schreiben und an das Lesen, gibts irgendwas wo du Probleme siehst?
55	S2: (lacht) Beistrichsetzung. Also ich mach manchmal Rechtschreibfehler, vor allem Beistrichsetzung und das wars aber. (..) Und ja (..) Bildungssprache muss man ja verwenden, keine Umgangssprache, vielleicht wird das ein Problem für mich sein.
56	I: Hast du ein Problem mit Bildungssprache glaubst du?
57	S2: Ich weiß nicht. Ich hab (..) wir wenden es nicht wirklich an, hab ich das Gefühl, in der Schule auch.
58	I: Im Unterricht verwendet ihr nicht die Bildungssprache oder Fachsprache?
59	S2: Ich weiß es gar nicht. (..) Oder vielleicht fällt es mir auch gar nicht auf. Ich hab mich nie damit näher beschäftigt.
60	I: Was verstehst du unter Bildungssprache, wenn ich dich fragen darf?
61	S2: (..) Nicht so was wie (..) solche Sachen (..) einfach besser ausformulierte Sätze und all das, ich weiß nicht.
62	I: Und das verwendet ihr in der Schule nicht so oft, hast du das Gefühl?
63	S2: Ja, wir reden einfach drauf los eigentlich. Manchmal.
64	I: Und hast du zuhause oder auch im Freundes- und Bekanntenkreis irgendjemand der dich vielleicht bei der VWA unterstützen kann?
65	S2: (lacht) Leider nicht. Also mein Cousin hat das mal geschrieben aber ich glaub er hat das etwas anders gemacht weil er ging in die HAK und die habens ja etwas anders als wir. Und ja (..) nein eigentlich nicht.
66	I: Und wie ist das Verhältnis mit deinem Betreuungslehrer oder mit deiner Betreuungslehrerin?
67	S2: Eigentlich gut. Ich find sie ist sehr freundlich und sie hilft mir sehr, wirklich sehr, sehr viel dabei. Sie schickt mir immer Links, wenn sie irgendwas findet oder irgendwelche Bücher und ich frag sie

auch manchmal, können sie mir dabei helfen und sie ist sehr hilfsbereit

68 **I:** Und ihr trefft euch auch regelmäßig?

69 **S2:** Naja, nicht wirklich regelmäßig. Also, wenn wir uns treffen müssen, dann treffen wir uns, wenn nicht, dann schreib ich ihr einfach eine E-Mail, denn manchmal hat sie nicht Zeit oder ich nicht. Und ja das geht.

70 **I:** Aber die Kommunikation läuft gut?

71 **S2:** Ja.

72 **I:** Und jetzt noch eine private Frage. Weißt du schon was du nach der Matura machen möchtest? Hast du schon Ideen?

73 **S2:** Ja ich möchte auf jeden Fall irgendwas in Richtung Gesundheit machen. Also vielleicht werd ich Krankenschwester oder mich interessiert Neuropsychologie am meisten und Medizin studieren weiß ich jetzt nicht aber es würde mich sehr interessieren weil ich mag das. Das interessiert mich einfach sehr.

74 **I:** Und das heißt du gehst vielleicht an die Uni und studierst...?

75 **S2:** Ja dachte ich, weil da gibts glaub ich einen Zweig mit Neuropsychologie soweit ich weiß und dann überleg ichs mir noch.

76 **I:** Super. Gibst noch irgendwas was du mir zum Thema VWA sagen möchtest, was vielleicht wichtig ist oder was dir am Herzen liegt?

77 **S2:** Nein, mir fällt jetzt nichts ein (lacht)

78 **I:** Okay, super, dann bedank ich mich recht herzlich bei dir.

79 **S2:** Bitte.

Datum des Interviews: 01.02.2018

Interviewte Person: Student_in

Ort des Interviews: Universität Wien, Tiefparterre

Beginn des Interviews: 15:12 Uhr

Dauer des Interviews (in Minuten): 19:07

Interviewsituation:

Die Interviewsituation war während des gesamten Interviews sehr locker und angenehm, es wurde durchgängig von der interviewten Person und der Interviewerin im Dialekt gesprochen.

Besondere Vorkommnisse oder Störfaktoren während des Interviews:

Manchmal gingen Personen vorbei, eine Person zog einen Koffer vor sich her, was sehr laute, störende Geräusche von sich gab, außerdem wurden während dem Interview die Mistkübeln geleert, was sehr laut war, teilweise führten Student_innen in der Nähe Gespräche, der Raum hallte etwas – trotzdem funktionierte die Aufzeichnung gut

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Smalltalk über das Studium allgemein und über die Semesterferien. Kurze Wiederholung der Zielsetzung des Interviews, erneuter Hinweis über die Aufnahme des Gesprächs und Anonymisierung der Daten und Unterzeichnen der Einverständniserklärung.

Verhalten der interviewten Person:

Sehr locker, sehr erzähl- und auskunftsfreudig, einige Nachdenkpausen, teilweise schweifte die interviewte Person etwas ab und fragte nochmal nach, wie die Frage lautete; viele Fragen wurden umfassend beantwortet, die interviewte Person wirkte sehr selbstsicher

Wahrnehmung nonverbaler Aspekte:

unauffällige Körperhaltung, freundliches Lächeln, viel Blickkontakt, manchmal wurde gelacht, manchmal wurde während der Nachdenkphasen in die Luft geschaut

Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung):

freundlich, interessiert, mehrmals im Gespräch genickt und während der Aussagen der interviewten Person bejaht, relativ locker, weitgehend wurden die Fragen des Interview-Leitfadens gestellt, teilweise wurde nachgefragt bzw. nachgehakt und die Aussagen der interviewten Person wiederholt

Transkript Interview 3

1	I: Also erstens einmal vielen Dank, dass du dich zur Verfügung stellst und dass ich dich interviewen darf.
2	St1: Immer wieder gerne.
3	I: So, die erste Frage ist gleich einmal, wie ist es dir mit dem Projekt und mit der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern gegangen?
4	St1: Erstens mal war das Projekt (.) find ich wirklich wertvoll. (..) Des war des erste Projekt, was ich auf der Uni gemacht hab wo wirklich die Schule dezidiert miteinbezogen war und es kein theoretisches Seminar war zu (...) man hätte das auch ganz theoretisch zur VWA machen können, also das war wirklich wertvoll, auch für mich weil ich selber viel gelernt hab über den Umgang mit Schülerinnen und auch (...) über die VWA weil ich finde, man hat ehrlich gesagt wenig Einblick vor allem weil ich in einer HAK war. Ich habe eine Diplomarbeit geschrieben und hab eigentlich nicht viel Ahnung von einer VWA gehabt. (...) Im Umgang mit den Schülerinnen war es recht angenehm. Meine zwei Schülerinnen waren total nett (..) Ich hab ein Glück gehabt bei der Themenwahl weil sie haben beide ein Frauen- und geschlechtsgeschichtliches Thema bei ihrer VWA und (..) das ist mein Spezialgebiet im Geschichestudium, Frauen- und Geschlechtergeschichte, also von dem her konnte ich ihnen inhaltlich helfen können (...) Wie war die Frage nochmal genau?
5	I: Beschreib kurz wie die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen abgelaufen ist und womit du ihnen geholfen hast.
6	St1: Also, wir haben uns (..) kennengelernt an dem Tag in der Schule an dem wir uns alle kennengelernt haben, die Studenten und die Schülerinnen. (..) Nummern ausgetauscht haben wir erst als ich das erste Mal hospitieren war in der unverbindlichen Übung "Wissenschaftliches Arbeiten", da haben wir uns kennengelernt und da haben sie mich auch gleich gefragt ob ich sie gerne betreuen würd. (...) Und da haben wir eine whatsapp Gruppe gegründet, ich mit einer anderen Studentin und (..) und mit den zwei Schülerinnen eben. (..) Und ab da hab ich ihnen frei zur Verfügung gestellt, dass sie mir Fragen stellen können sowohl inhaltlich als auch formale Fragen, wie wann muss ich was abgeben oder so oder dass ich ihnen was korrigiere, was sie schreiben (...) Wirklich in Anspruch genommen haben sie es nicht (..) also es sind wenige Fragen gekommen (..) also von einer Schülerin, die war weiter schon mit ihrem VWA Thema, die hats schon sehr eingegrenzt gehabt, der hab ich nur noch bei kleinen Dingen helfen müssen, die hat mehr Fragen gestellt, die hat halt einfach schon genau gewusst, um was es gehen wird in ihrer VWA, die andere war noch ziemlich unsicher mit allem, die war völlig überfordert mit der VWA, die hat wenig Fragen gestellt, weil ich glaub sie hat einfach nicht gewusst was sie fragen soll (...) wir haben uns zwei Mal auf der Uni getroffen (..) da ist es um den Erwartungshorizont gegangen, den sie abgeben müssen bis 20. Februar, glaub ich, (..) und beim ersten Mal haben wir eben nochmal weiter das Thema eingegrenzt (..) und Fragestellungen entwickelt. Ich hab versucht ihnen eine Gliederung zu erklären, wie eine Gliederung eigentlich ausschaut, was sie, wo ich mir eigentlich gedacht hab, dass das das Leichtere ist von dem Ganzen, aber es war eigentlich dann das Schwierigste, weil sie keinen Plan von einer Gliederung gehabt haben, sowas haben sie halt noch nie machen müssen und das hat dann eigentlich so circa die ganze Zeit in Anspruch genommen, dass ich ihnen erklär wie eine Gliederung funktioniert, was das auch ist und wie die vor allem auch formal ausschauen soll (...) und ja, sie haben Hausübungen von mir gekriegt, also (..) nachdem wir uns das erste Mal vor den Weihnachtsferien getroffen haben, hab ich ihnen gesagt, bis zum Ende der Weihnachtsferien, also bis zum 7. Jänner war das dann glaub ich, müssen sie mir (..) einmal die Grundfassung ihrer Gliederung und einen groben Erwartungshorizont schicken, eben eigentlich, dass, was wir in der, wie wir uns getroffen haben, in Stichworten aufgeschrieben haben, hätten sie in einen Text einfach verfassen sollen, so z.B. den persönlichen Impuls oder so, warum sie das Thema gewählt haben (...) das hat sich dann äußerst schwierig gestaltet weil es sind immer nur Teilsachen gekommen, die ich

verlangt hatte, wenn ich ihnen was verbessert hab, z.B. einer Schülerin hab ich gesagt, ja, so z.B. kann eine Gliederung ausschauen und hab eins bis fünf Punkte gemacht und hab irgendeinen Text dazu geschrieben, hab aber gesagt dass ist nur ein Beispiel. Das hat sie dann, als wir uns das nächste Mal auf der Uni getroffen haben, vollkommen übernommen gehabt und hat einfach genau das geschrieben, was ich ihr als Beispiel gegeben hab, dann hab ich ihr gesagt, sie muss das leider nochmal umändern weil sie kann nicht meine Worte verwenden, die ich auch nur so kurz als Beispiel eben gegeben hab und nicht (...) das nicht aussagekräftig genug für eine VWA wäre. (...) Die andere hat Probleme gehabt mit, was sind eigentlich Kapitel, also da wars so, ich hab ihr erklärt, dass das erste Kapitel immer die Einleitung ist und dass dann die inhaltlichen Kapiteln kommen, also die thematischen und zum Schluss eben das Conclusio, Fazit, Schlussteil, wie man es halt nennen will. Und das hat sie nicht ganz verstanden weil sie hat dann geschrieben: 1. Einleitung, 2. Historischer Überblick, 3. 1. Kapitel Österreich, 4. 2. Kapitel Großbritannien und bei dem Punkt stehen wir jetzt immer noch. Dass hab ich ihr dann zwei mal erklärt, einmal persönlich, einmal per E-Mail, dass das nicht funktioniert, wenn das erste Kapitel schon die Einleitung ist, dass man nicht ein anderes Kapitel 1. Kapitel nennen kann, ja bei dem Punkt stehen wir grad noch, wir stehen immer noch in Kontakt. Also sie haben mir jetzt noch einmal was geschickt, letzte Woche, aber da hab ich noch keine Zeit gehabt zum Reinschauen wegen der Prüfungszeit jetzt, aber jetzt wo die Prüfungen vorbei sind schau ich mir das an und hoffe, dass das jetzt rausgestrichen worden ist mit 1. und 2. Kapitel (lacht)

7 Bist du der Meinung, dass du den Schülerinnen bei den Vorbereitungen für die VWA helfen konntest?

8 Ja, glaub ich schon. Ich glaub (...) hätte ich grundsätzlich mehr Plan gehabt von dem wie der zeitliche Ablauf von der VWA eigentlich ausschaut hätte ich ihnen noch weit mehr helfen können. Also weil ich grundsätzlich nicht so viel Einblick gehabt hab in die VWA und auch dieser Zeitplan der auf dem VWA-Blog war, sehr sehr vage war und vor allem auch total missverständlich war (...) Also ich hätte ihnen mehr helfen können, hätte ich da mehr Durchblick gehabt. Aber grundsätzlich hab ich ihnen auf jeden Fall beim Erwartungshorizont weiterhelfen können weil (..) also da hats eben angefangen mit der Gliederung, dass sie noch nie in ihrem Leben eine Gliederung gemacht haben, dann dass sie nicht wissen was ein persönlicher Impuls eigentlich ist bis ich ihnen gesagt haben, dass das eben das ist warum sie die Arbeit wählen, warum sie das Thema interessiert, so auf die Art. (...) Also bei solchen Sachen auf jeden Fall.

9 Und hast du auch was zum Thema Lese- und Schreibstrategien und Literaturrecherche mit ihnen gemacht?

10 Lese- und Schreibstrategien nicht, also zum dem sind wir gar nicht gekommen. Für das waren, ehrlich gesagt, die zwei Treffen zu wenig (..) und per E-Mail ist es schwierig mit Lese- und Schreibstrategien weil das ist doch was, was man persönlich machen muss und die zwei Termine waren zu wenig und es ist aber auch von den Schülerinnen jetzt nicht wirklich gekommen, hey bitte treffen wir uns einmal und ich hab es ihnen zwei Mal angeboten, dass wir uns treffen aber sie haben eh gemeint, ja voll gern, aber dann haben sie gesagt, da und da und da können sie nicht, da haben sie Schule, da haben sie das und das außerhalb von der Schule. Ich hab dann gesagt, ja, Mädls, (...) mein Stundenplan ist auch voll (..) aber Literaturrecherche (..) das auf jeden Fall. Also wir waren zwei Mal in der Bibliothek für Geschichtswissenschaften, eh da im Hauptgebäude, da bin ich mit ihnen herumgegangen, hab ihnen erklärt, dass man sich immer Inhaltsverzeichnisse von Bücher anschaut und schaut, welche Kapitel und so (...) ob da Kapitel drin sind, die wichtig sind für ihr Thema (...) damit sie nicht immer glauben, sie müssen das ganze Buch lesen weil das haben sie am Anfang geglaubt, deswegen hab ich auch die Überforderung am Anfang gut verstanden weil sie gemeint haben sie lesen da jetzt ein Buch nach dem anderen und ich hab gesagt, ihr müsst euch nur die thematischen Aspekte raussuchen, die zu eurem VWA Thema passen, das haben wir gemacht und ich hab ihnen am Computer genau gezeigt wie man auf der Uni Wien Bibliothek recherchiert, also wie man auch Bücher verlängert und wenn man es zurück gibt mit Mahngebühren und die ganzen Sachen, das haben wir gemacht, ja

11	Was hat dir am Projekt gut und was hat dir nicht gut gefallen?
12	Grundsätzlich find ich es gut, dass es so offen gestaltet war, eigentlich. Das Problem ist, ein Semester ist ziemlich kurz, also ein Semester ist einfach sehr kurz, vor allem mit der Unterbrechung der Weihnachtsferien und dann, dass (...) also ich finde es hätte am Anfang hätten Studenten zu Schüler zugeteilt werden müssen weil dieser ganze Prozess von Kennenlernen bis Handynummern austauschen bis dass die Schülerinnen soweit waren, dass sie sich wirklich trauen, dass sie wirklich was fragen, dass hat bis zu den Weihnachtsferien gedauert, bis sie bei uns auf der Uni waren und da hätten wir in den zwei Monaten schon viel weiter bringen können, was sich dann angestaut hat über die Weihnachtsferien und jetzt im Jänner, also ich glaub man hätte da schneller und effektiver voran kommen können, wenn man das gleich am Anfang zugeteilt hätte.
13	Hat es Probleme gegeben während dem Projekt?
14	Nein, also, außer dass die Schülerinnen hin und wieder was nicht geschickt haben, wenn sie gesagt haben, sie schicken mir das, was man aber eh gewöhnt ist von Schülerinnen und Schülern oder das sie mir eben halt immer nur Teile geschickt haben obwohl wir gesagt haben, sie schicken mir alles und dann gesagt haben, sie haben das nicht verstanden, dass sie mir alles schicken müssen und ich hab gesagt, ich bin daneben gesessen als du dir das sogar aufgeschrieben hast (lacht) weil ich hab einmal beiden gesagt, sie müssen sich das jetzt Wort für Wort aufschreiben, was ich ihnen sag, weil sie mir eben immer nur die Hälfte schicken und da haben sie es dann aufgeschrieben und dann haben sie wieder nur die Hälfte geschickt, aber das sind so Kleinigkeiten, die man halt von Schüler gewöhnt ist, also (...) Probleme hat es nicht gegeben.
15	Bist du jetzt der Meinung, dass die Schülerinnen gut vorbereitet sind auf die VWA?
16	Nein. Jetzt noch nicht. Das ist (...) sie kriegen ja neue Betreuer und Betreuerinnen oder Mentorinnen (...) und wenn sie mit denen auch noch gearbeitet haben, dann sind sie sicher gut vorbereitet. Also sie sind sicher besser vorbereitet als die anderen Klassen, die dieses Projekt nicht in Anspruch haben nehmen können, das auf jeden Fall, also da bin ich mir ziemlich sicher, dass die Individualbetreuung sehr wohl was gebracht hat, aber sie stehen jetzt an einem Punkt wo erst grad der Erwartungshorizont abgegeben wird und das reicht noch nicht dass man wirklich VWA schreiben kann. Aber sie haben ja noch Zeit, also ich glaub das (...) sicher wenn das Projekt dann nächstes Semester, also im Sommersemester 2018 weiter geht dann am Ende von dem Sommersemester sind sie sicher gut vorbereitet. Also das glaub ich schon (...) aber ich glaub an dem Punkt jetzt einfach noch nicht.
17	Hast du einen Lernbedarf der Schülerinnen im Hinblick auf die Bildungssprache festgestellt?
18	Ja, also (...) sie haben mir (...) wir haben einmal über das Thema Bildungssprache gesprochen und da haben sie mir erzählt, dass sie eigentlich nicht genau wissen, was Bildungssprache ist, also sie sagen halt, ja, dass ist die schönere Sprache (...) sie haben mir dann erzählt, dass das Lehrer, auch wenn sie es vielleicht anwenden, es wird nie explizit im Unterricht angesprochen, dass das jetzt Alltagssprache und das jetzt Bildungssprache ist, also dass da ein Unterschied besteht oder das man explizit sagt, okay dass ist jetzt ein Wort, ein Satzbaustein, eine Phrase, die man wirklich als Bildungssprache bezeichnen kann, dass ist nie explizit ausgesprochen worden und ich glaub dass das auch der Grund dafür ist, dass sie von Bildungssprache relativ wenig Ahnung haben auch wenn sie vielleicht selber bildungssprachliche Ausdrücke oder Phrasen verwenden können, glaub ich wissen sie vielleicht gar nicht, dass es eigentlich bildungssprachlich wäre.
19	Und hast du einen Lernbedarf feststellen können im Hinblick auf Textkompetenz?
20	Textkompetenz? Das ist schwierig, da ich keine Texte von ihnen kenn, also was ich sagen kann ist (...) die eine Schülerin hat mir erzählt, dass sie in Deutsch immer Fünfer bei den Schularbeiten schreibt, ich hab auch mir ihrer Lehrerin gesprochen, die hat auch gesagt dass sie relativ schwach sind, die gesamte Klasse, dass sie mündlich alle relativ gut sind aber schriftlich extrem schwach sind, dass

auch extrem viel Fünfer geschrieben werden bei den Deutschschularbeiten, von den Schülerinnen hab ich dann dafür gehört, dass die Lehrerin mit ihnen nur Erörterung macht und dass die erste Textsorte ist, bei der sie sind, obwohl sie bei der Matura neun können müssen. Also ich glaub Zentralmatura sind neun Textsorten und sie sind grad erst bei der zweiten, jetzt sind sie bei Empfehlung angelangt. Ja, also (..) das ist immer total subjektiv, die Lehrerin sagt, die Schüler sind schwach, die Schüler sagen die Lehrerin übt nicht mit ihnen, sie wollte in der Stunde vor der Schularbeit mit ihnen Film schauen, (..) weißt eh, das ist subjektiv, da weiß man nicht ob das jetzt auch wirklich der Realität entspricht oder nicht aber was ich sagen kann, der einzige kurze Text den ich gelesen hab, war der persönliche Impuls, was jetzt wirklich in Textform geschrieben war, (..) der war bei der einen Schülerin recht gut, also Grammatik und Rechtschreibung hat gepasst, bei der anderen Schülerin waren sehr viele Rechtschreibfehler drinnen obwohl ich glaub dass das eher Flüchtigkeitsfehler waren also dass sie sich also auch nicht wirklich bemüht hat und dass sie (..) ich glaub das es einfach schnell, schnell gemacht hat weil sie ja (..) aber bei der einen Schülerin auf jeden Fall, also ich glaub, dass bei beiden Textkompetenz auf jeden Fall ausgebaut gehört, aber bei der einen Schülerin auf jeden Fall, bei der anderen weiß ich es nicht.

- 21 Und bist du der Meinung, dass die Einführung der VWA für Maturantinnen und Maturanten sinnvoll ist?
- 22 Nein bin ich nicht. Also ich find theoretisch, wenn man sagt, die VWA ist dazu da, dass sie zur Selbstermächtigung führt und Eigenständigkeit beweisen kann, dann ja, weil das sind zwei Eigenschaften die auf jeden Fall wichtig sind für junge Erwachsene aber das Problem ist, ich find man kann nicht was als dritte Säule der Matura angeben, wenn es dafür kein Fach gibt. Also am Henriettenplatz gibt es ja die unverbindlich, verbindliche Übung wissenschaftliches Arbeiten, was grundsätzlich gut ist, ich glaub das gibt es nicht an jeder Schule, aber ich finde es gut dass die Schule was dafür tut, aber die Schülerinnen kommen, glaub ich drei Mal im Semester in diese Übung und das ist halt viel zu wenig, vor allem in den zwei Stunden am Nachmittag wo nix mehr reingeht bei den Schülerinnen (..) dann einmal war ich dort beim Unterrichten, das war am Tag vor der Mathe-Schularbeit glaub ich, dass ist halt einfach (...) ich find die VWA als dritte Maturasäule ist zu wichtig, als das man sie einfach als unverbindliche Übung an einem Nachmittag ansetzt, dass müsste meiner Meinung nach in der 6., 7, und 8. Klasse Oberstufe eigentlich ein Pflichtfach sein (...) ob man es jetzt wissenschaftliches Arbeiten nennt oder Vorbereitung für die VWA, ganz egal, aber ich find man kann nicht wirklich was zu einer Matura verlangen was die Schüler eigentlich nicht unterrichtet worden sind.
- 23 Hat dir das Projekt und die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen Spaß gemacht?
- 24 Ja, voll. Also wie ich am Anfang gesagt hab, dass ich es wirklich toll find, dass es endlich einmal a Seminar gibt, wo die Schule miteinbezogen wird bzw. dass es einfach ein praktisches Seminar ist und kein theoretisches. (..) Grad im Lehramtstudium ist es eigentlich das Wichtigste, dass man den Kontakt zu den Schülerinnen findet und den Umgang mit den Schülerinnen lernt, dass man irgendwie (...) und sind es nur Sachen dass man lernt, wie man damit umgeht, dass die Schülerinnen und Schüler einfach nicht rechtzeitig Hausübungen schicken oder (...) keine Ahnung, solche Sachen halt einfach, also dass man zumindest ein bisschen einen Alltag von einem Lehrer mitkriegt sollte eigentlich meiner Meinung nach in einem Lehramtstudium viel mehr Teil von Seminare sein als es ist und deswegen find ich es wirklich gut, dass es das Projekt gibt und das Seminar
- 25 Ich nehme an, dass war deine Motivation, dass du teilgenommen hast?
- 26 Genau einerseits das und andererseits weil ich meinen Schwerpunkt im Studium in DaF/DaZ hab, also ich mach eben alles aus DaF/DaZ was möglich ist, wenn man es sich aussuchen darf und ja, das war eins der wenigen Seminare von DaF/DaZ, die eben praktisch angelegt waren und ich hab mir gedacht, jetzt kann ich, kurz bevor ich mit dem Studium fertig bin, noch einmal Erfahrungen sammeln mit Schülerinnen, deswegen hab ich es genommen.

27 Würdest du noch einmal am Projekt teilnehmen?

28 Sofort. Wirklich. Also ich find, man merkt dass das Projekt noch am Anfang steht, natürlich, da gibts natürlich verbesserungswürdige Sachen aber ich find das Projekt ist wirklich a gute Idee und ich finde es toll, dass sie es gemacht haben und dass sie es weiterführen und vor allem dass es zu einem größeren Projekt, wenn es genug Finanzierung kriegen, werden soll, find ich cool und ich wünsch es dem Projekt weil ich wünsch es den Schülerinnen, weil es sind halt einfach sprachlich und sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen und die VWA ist ein unfaires System und vor allem ein totales Selektionssystem und wenn man irgendwie helfen kann, dass Schülerinnen, die vielleicht nicht dieselben Ressourcen haben wie andere, dass man da eingreifen kann und helfen kann dann auf jeden Fall.

29 Super, find ich toll und ich bedanke mich bei dir.

30 Bitte gerne.

Postskriptum

Interview 4

Datum des Interviews: 12.02.2018

Interviewte Person: Student_in

Ort des Interviews: Universität Wien, Tiefparterre

Beginn des Interviews: 16:49 Uhr

Dauer des Interviews (in Minuten): 34:53

Interviewsituation:

Die Interviewsituation war während des gesamten Interviews locker und freundlich, es wurde durchgängig von der interviewten Person und der Interviewerin im Dialekt gesprochen.

Besondere Vorkommnisse oder Störfaktoren während des Interviews:

Manchmal gingen Personen vorbei und der Raum hallte etwas – trotzdem funktionierte die Aufzeichnung gut

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Smalltalk über das Studium allgemein und über die Semesterferien. Kurze Wiederholung der Zielsetzung des Interviews, erneuter Hinweis über die Aufnahme des Gesprächs und Anonymisierung der Daten und Unterzeichnen der Einverständniserklärung.

Verhalten der interviewten Person:

Locker, sehr erzähl- und auskunftsfreudig, einige Nachdenkpausen, die interviewte Person schweifte immer wieder etwas ab, viele Fragen wurden sehr umfassend beantwortet, teilweise wurde während dem Erzählen und Beantworten die Frage vergessen, die interviewte Person hat sich manchmal über die Schüler_innen und ihre Arbeitsweise aufgeregt und hat die Schüler_innen auch immer wieder mit ihren Aussagen und Fragen zitiert (z.B. *dann haben sie gefragt: „Wie geht eine Einleitung? ...*), die interviewte Person hat manchmal vergessen, was sie sagen wollte, viele Satzabbrüche

Wahrnehmung nonverbaler Aspekte:

unauffällige Körperhaltung, viel Blickkontakt, manchmal wurde gelacht, einige längere Nachdenkpausen

Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung):

freundlich, interessiert, mehrmals im Gespräch genickt und während der Aussagen der interviewten Person bejaht, relativ locker, weitgehend wurden die Fragen des Interview-Leitfadens gestellt, teilweise wurde nachgefragt bzw. nachgehakt und die Aussagen der interviewten Person wiederholt

Transkript Interview 4

- 1 **I:** Also vielen Dank erst mal, dass du dich bereit erklärst und ich dich interviewen darf. Und gleich zu Beginn einmal die Frage, wie ist es dir mit dem Projekt und mit der Zusammenarbeit mit den Schülern und Schülerinnen gegangen.
- 2 **St2:** Also das Projekt find ich im Grunde genommen gut. Die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen war auch in Ordnung, sag ich jetzt mal. Es haben sich ein paar Schwierigkeiten aufgetan. Also wir haben zwei Mädels gehabt (..) und da ist es um den Erwartungshorizont gegangen und wir hätten diesen korrigieren müssen und sie haben dann teilweise unsere Formulierungen übernommen, haben daran nichts mehr umgeändert. Eine Schülerin hat mir gar nichts geschickt sondern immer nur meiner Studienkollegin geschickt. Sie hat es mir dann weitergeleitet und ich hab dann nochmal drüber geschaut und ja, passt eh, also (..)
- 3 **St2:** Zusammenarbeit (..) also die Mädls waren offen dafür, sagen wir mal so. Ich hab auch von einer anderen gehört, dass ihr die Schülerin nie zurückgeschrieben hat, die ist dann zum zweiten Termin auch gar nicht gekommen, das war halt für sie dann blöd weil sie hat für sie extra ein Buch mitgebracht, aber bei uns wars okay.
- 4 **I:** Und kannst du beschreiben wie die Zusammenarbeit abgelaufen ist und wie du ihnen geholfen hast?
- 5 **St2:** Also die Zusammenarbeit war mehr oder weniger über whatsapp und E-Mail-Verkehr und die zwei Treffen in der Schule, es ist sich sonst nie ein weiteres Treffen ausgegangen weil sie auch oft Schule hatten und dann blöd Zeit und dann haben wir auch keine Zeit gehabt. Aber wir haben ihnen so mit whatsapp und E-Mail immer Feedback gegeben auf ihre Sachen, die sie uns geschickt haben und wenn sie Fragen hatten, haben wir ihnen auch geholfen
- 6 **I:** Und womit konntest du ihnen helfen?
- 7 **St2:** Wir haben ihnen einmal gesagt, dass es so einen VWA-Blog gibt und auf ihrer Schulhomepage ziemlich viel über die VWA steht. Sie sind halt ein bisschen faul, dass muss man schon sagen. Also sie haben da einfach gar nicht reingeschaut gehabt und dann Fragen gestellt: Wie geht eine Einleitung, wie gliedert man das? Mädls, schaut euch mal das an. Dann waren wir beim zweiten Treffen schon etwas verärgert weil dann kommen sie und fragen Fragen, das les ich mir einmal durch und weiß das weil da gibts ein vorgefertigtes Dokument, das steht auch auf der Schulhomepage und da steht halt drin was muss in der Einleitung drin sein, was kommt dann nachher, die Gliederung, was muss am Schluss drinnen stehen, also wirklich schöne Formulierungshilfen. (...) Also wenn sie sich das anschauen (..) und ein bisschen eine Eigenverantwortung darf man sich von 17, 18, 19-jährigen schon erwarten, das sag ich dann immer weil man ihnen alles immer zuschanzt irgendwie und eh alles vorbereitet, dass ist im echten Leben dann auch nicht so.
- 8 **I:** Und wie viele Schülerinnen hast du betreut während dem Projekt?
- 9 **St2:** wir haben zwei gehabt.
- 10 **I:** Und bist du der Meinung, dass du den Schülerinnen bei den Vorbereitungen für die VWA helfen konntest?
- 11 **St2:** Ja, das ist schwierig zu beantworten aber ich glaub schon weil den Erwartungshorizont den haben wir ja gemeinsam erstellt und auch den Zeitplan beim zweiten Treffen, da haben sie einen Zeitplan ausgearbeitet, wo ich finde das war vielleicht nicht so sinnvoll einen Zeitplan zu erstellen bis irgendwann 2019, wenn sie das dann abgeben, das geht nicht. Ich kann von mir aus einen Zeitplan machen bis zum nächsten Treffen und dann sag ich okay bis dorthin macht ihr mal das, schreibt

einmal ein Kapitel und wir korrigieren es euch oder lesen einmal drüber oder so aber es war dann die Aufgabe wir einen Zeitplan zu erstellen, bis Weihnachten macht ihr das, dann bis Ostern macht ihr das und das dann wirklich schon bis zu ihrer Matura hin und da ist dann die Präsentation und das find ich halt (..) ob der dann wirklich so hilfreich ist das weiß ich nicht aber (...) ja

12 **I:** Habt ihr auch Strategien zum Schreiben und Lesen von wissenschaftlichen Texten mit ihnen besprochen?

13 **St2:** Also wir haben ihnen ein bisschen gesagt wie wir das halt so machen auf der Uni wenn wir eine Seminararbeit schreiben, also Bücher ausborgen, wichtig immer vorne das Inhaltsverzeichnis anschauen, man muss nicht das ganze Buch lesen, man kann sich Kapiteln herausnehmen, mit Post-its arbeiten, dann halt schon ein bisschen zusammenfassen (...) sie müssen einmal anfangen die Kapiteln zusammenzufassen, weil das ist schwierig wenn sie das noch nie gemacht haben und da tun sie sich schon wirklich schwer. Ich finde das gehört ein bisschen mehr im Unterricht behandelt

14 **I:** Inwiefern tun sie sich das schwer?

15 **St2:** (...) Ja, wie stelle ich das jetzt an? Dann haben wir gesagt, wenn gute Zitate dort stehen dann schreibt euch das Zitat einmal sofort heraus und schreibt auch unten heraus aus welchem Buch ihr das habts, so quasi zitieren haben wir ein bisschen (...) und dann, ja wie muss ich das dann zusammenfassen? Und dann haben wir ihnen eh gesagt, ihr dürft nichts abschreiben ohne zitieren, halt das geht, wenn dann halt paraphrasieren und ein bisschen exzerpieren, das wäre besser, wenn sie das so angehen. Wir haben ihnen schon gesagt, wie sie es circa angehen sollen. Also sie haben dann schon eine grobe Gliederung gehabt mit Einleitung und die eine hat Frauenrecht (..) oder Frauenbildung gehabt (..) und dann haben wir gesagt, ja okay, (..) die Kapiteln sollen auch immer relativ gleich groß sein

16 **I:** Habt ihr die Schülerinnen bei der Literaturrecherche unterstützt?

17 **St2:** Wir waren (...) nachdem das ja so offen ist und nicht wirklich was vorgegeben ist wie viele Bücher, Quellen, Links, Homepages sie da haben sollen, (..) einmal hat es geheißen zwei reichen und dann haben wir uns jetzt darauf geeinigt, 2, 3 Bücher und dann noch 3, 4 Onlinequellen und dann waren wir mit ihnen in der Bibliothek, in der Fachbereichsbibliothek und die Kollegin war dann ein zweites Mal mit ihnen sogar, nach dem zweiten Mentoringtreffen an der Uni, wir haben ihnen erklärt, wie man Bücher ausborgt, dass es wichtig ist, dass man die wieder zurückgibt und ja nicht verliert und auch auf die Datelines schaut, dass man sie halt abgeben muss weil sonst zahlt man Gebühren. Ja, also sie haben dann auch eigenständig, (..) die eine hat sich dann auch ein Buch ausborgt, ich glaub die zweite auch. Und dann haben wir ihnen schon gesagt, man gibt das halt mal in Google ein. Sie sind halt ein bisschen faul. Die eine, wenn sie einfach ihr Thema eingegeben hätte, da wäre eine VWA gekommen, natürlich darf sie das nicht übernehmen, das ist eh klar aber sie hätte sie zumindest einmal anschauen können wie hat die Person das gemacht. (...) Ich find denen fehlt das Eigenständige ein bisschen, sie nehmen das ein bisschen zu wenig ernst. (...) Also ich glaub ohne so eine Betreuung, ich weiß nicht wie es in den anderen Klassen abrennt, das ist schon schwierig (...) oder diese unverbindliche Übung die eh verbindlich ist für alle, wo sie hingehen sollen am Nachmittag das haben sie auch nur vier Mal oder fünf Mal im ganzen Jahr oder sechs Mal (..) ja (...)

18 **I:** Bist du der Meinung, dass die Schülerinnen für die VWA gut vorbereitet sind? Mit denen du jetzt gearbeitet hast, du hast ja einen Einblick gehabt.

19 **St2:** Soweit was wir jetzt mit ihnen gemacht haben glaub ich schon, weil den Erwartungshorizont, den müssen sie glaub ich bis Ende Februar abgeben, den haben unsere beiden fertig und gewisse Formulierungshilfen, wenn sie sich das ein bisschen anschauen, ich würd schon sagen, soweit einmal gehts, also anfangen können sie mal.

20 **I:** Und hast du irgendwelche Probleme oder irgendeinen Lernbedarf der Schülerinnen im Hinblick auf

die VWA bemerkt, z.B. was jetzt Bildungssprache betrifft oder Fachsprache

- 21 **St2:** Es ist uns aufgefallen wie sie ihren eigenen persönlichen Impuls (...) und das haben wir glaub ich drei Mal korrigiert, einmal hat es die Kollegin korrigiert und die Schülerin hat das gleich so übernommen und wir haben gesagt das geht nicht, du musst dich auch ein bisschen damit befassen, also mit dem Schreiben (..) ich weiß nicht ob sie sich das so genau angeschaut haben weil so viel haben sie ja nicht geschrieben, dass waren 3, 4 Zeilen und letztens hab ich ihr schon wieder was ausgebessert (..) die Satzstellung hat halt nicht gepasst aber das kann auch sein, dass das einfach Flüchtigkeitsfehler waren, ich hab nicht so viel gelesen von ihnen und dann ist das immer schwierig, wenn ich da nicht 2, 3 Aufsätze oder irgendwas selber geschriebenes les ist das schwer zum einschätzen (...) aber so sprachlich ist mir jetzt nichts aufgefallen
- 22 **I:** Bist du allgemein der Meinung, dass die Einführung der VWA für Maturantinnen und Maturanten sinnvoll ist?
- 23 **St2:** Das ist jetzt ein schwieriges Thema. Ich mein, ich hab damals schon so eine Art Diplomarbeit geschrieben über Palliativmedizin mit einer Kollegin, wir haben das zu zweit geschrieben und das war im Rahmen des Schwerpunkts der Schule (...) wir habens präsentieren müssen und bei der mündlichen Matura haben wir dann noch zwei Fragen dazu gekriegt (...) und wir haben dann auch während der Vorbereitung eine Powerpoint erstellen müssen, also wir haben das auch schon gehabt und ich glaub diese Fachbereichsarbeit hat es auch immer gegeben, ob die VWA jetzt sinnvoll ist (...) schlecht ist es nicht, weil wenn sie studieren wollen, ich hab mir bei der ersten Seminararbeit auf der Uni schon ziemlich schwer getan, wie geht das? Oh Gott, da werde ich nie fertig! 15 Seiten Die Vorgaben find ich blöd, dass das alles in der Schwebe steht, sie sagen zwar so um die 30 Seiten sollen sie schreiben aber letztendlich gibts keine Vorgaben (...) wir haben den Schülerinnen schon gesagt so 25, 30 Seiten müsst ihr schreiben, aber das ist halt schon schwierig das zu schreiben ob sie da hinkommen (..) alleine (...) und dann mit den Betreuern in der Schule (...) wir haben ja gemeint es wäre gut wenn sich die Studenten die das Projekt betreuen gemeinsam mit der Schülerin und dem Betreuungslehrer einmal treffen (..) naja das kann man wieder nicht verlangen von dem Betreuungslehrer weil die haben ja auch wieder keine Zeit aber dann funktioniert die Kommunikation vielleicht ein bisschen besser (..) manche Betreuungslehrer sind halt mehr dahinter als andere. Die Klassenlehrerin, die ist glaub ich sehr dahinter bei ihre Schützlinge, aber andere (...) es heißt zwar es muss drei Treffen geben aber ob die jetzt am Gang stattfinden unter der 5-minuten Pause oder ob die sich wirklich in einen Raum reinsetzen und der Lehrer sagt, so und so und so geht das (..) das weiß ich nicht
- 24 **I:** Was ist deiner Meinung nach die größte Herausforderung für das Verfassen der VWA für die Schülerinnen und Schüler?
- 25 **St2:** Überhaupt einmal wie man es angeht. Wir haben ihnen gesagt, schaut euch gelungene VWAs an, ihr habt welche in der Bibliothek stehen. Ich hab auch so angefangen, wenn ich jetzt noch eine Seminararbeit schreibe, dann borg ich mir von der Hauptbibliothek mal eine Dissertation oder so aus und schau einmal, so dass ich einen Weg hab und dass ich mal weiß, wo ich hin will. Das ist halt schwierig, sie können sich einfach nicht vorstellen, wie man das alles angeht
- 26 **I:** Und wie war das mit dem Thema und der Themeneingrenzung? Waren die Themen schon gut eingegrenzt oder hab ihr den Schüler_innen dabei geholfen?
- 27 **St2:** Die Themeneingrenzung fällt ihnen irrsinnig schwer. Die eine hat sich nicht viel von uns sagen lassen, wir habe dann gemeint, die hat irgendwas mit Frauenhandel im 20. Jahrhundert von Afrika nach Europa. Sie will den Europaschwerpunkt einbauen und dann haben wir gesagt, dann brauchst du zwei Länder, aber die Kollegin und ich, wir haben da jetzt nicht so ein großes Vorwissen (...) wenn ich da nicht eingelesen bin, in den Frauenhandel (..) ja (..) dann haben wir ihr gesagt, schreib doch von Osteuropa, dass dort jetzt noch immer Frauenhandel stattfindet, da findet man sicher mehr Literatur, na, will sie nicht und sie hat da auch jetzt schon ein Buch gelesen von einer

Schwarzafrikanerin und sie lässt sich da jetzt nicht mehr abbringen. Aber das Thema einzugrenzen ist schwer. Ich finde das mit dem Europaschwerpunkt nicht gut, die glauben sie müssen das einbauen (...) Klar strukturiertere Vorgaben von der Schule, wo sich die Schüler_innen daran halten können, wär halt gut.

28 **I:** Was hat dir gut und was hat dir nicht gut am Projekt gefallen?

29 **St2:** Gut war das mit den Schüler_innen und dass wir da in die Schule hinkommen und wir mit ihnen zusammenarbeiten, wir selber werden ja auch irgendwann VWAs betreuen. Das ist schon gut, dass wir jetzt wissen wie das geht und wir haben uns jetzt damit befassen müssen. Was ich nicht gut gefunden hab, war, dass sie uns gesagt haben, ja, wenn ihr wollt, könnt ihr euch dann auch in der Freizeit treffen. Das haben wir eh letztens im Seminar besprochen: wenn ihr wollts, dann macht das niemand. Weil jeder hat genug andere Sachen zu tun und jeder hat das halt über whatsapp ein bisschen gemacht aber es wäre halt besser wenn diese Treffen regelmäßiger stattfinden würden und das dann halt auch zur Uni-Zeit zählen würde, weil das ist ja für die Student_innen schon ein Aufwand (...) und die nächsten, da haben sie ja dann schon was geschrieben und die kommen ja und sagen, passt das oder passt das nicht. Also die werden sich das durchlesen müssen und in fünf Minuten hab ich auch nicht zehn Seiten durchgelesen (...) Man sollte die Zeit besser planen oder so, sonst wars schon gut.

30 **I:** Hat es irgendwelche Probleme gegeben während dem Projekt?

31 **St2:** Bis, dass die eine gar nichts geschrieben hat und geschickt hat, obwohl es ausgemacht war, nicht. Sonst waren sie sehr offen. Aber ich hab von anderen gehört, dass eine Schülerin einer Studentin nie geantwortet hat und war auch zu dem Treffen nicht da. Es waren auch einmal ein paar Studenten bei den Treffen nicht da, was ich auch nicht in Ordnung find. Es muss beiden wichtig genug sein, dass sie auch regelmäßig kommen.

32 **I:** Hat dir die Zusammenarbeit prinzipiell Spaß gemacht?

33 **St2:** (...) Ja, Spaß ist immer relativ, also wenn die Schüler_innen ein bisschen mehr Engagement dafür gezeigt hätten dann könnt ich sagen ja, weil wenn ich seh, die tun was (...) ich fühl mich da auch irgendwie in der Rolle des Lehrers, wenn ich die da schon betreue, dann denk ich mir, Mädels, ihr müsst was tun, so wird das nix. Die Eigenständigkeit fehlt ein bisschen, aber so (..) es war in Ordnung.

34 **I:** Was hat dich motiviert, an dem Projekt teilzunehmen?

35 **St2:** (lacht) Es war, weil ich in dem Semester in keine Veranstaltung gekommen bin und dann war das halt in der Nachfrist und dann bin ich halt hingekommen und es war die zweite Einheit und da hab ich mich angemeldet und sie haben gleich gesagt, es ist sehr viel Aufwand und überlegt euch das, ob ihr da machen wollt. Aber ich hab mir gedacht, VWA und die Zusammenarbeit mit Schüler_innen hört sich gut an, weil auf der Uni hat man keine Praxis (...) was mich ein bisschen schockiert hat, war das Niveau der Schule, mir sind sie ein bisschen schwach vorgekommen.

36 **I:** Schwach inwiefern?

37 **St2:** Das ist mir beim Hospitieren aufgefallen. Ein paar sind überhaupt einmal erst zur dritten Stunde gekommen, die haben sich aber auch nicht entschuldigt dafür. Und von zwanzig Schüler_innen waren irgendwie nur elf da. Das find ich schon erschreckend. Das war irgendwie ein Kommen und Gehen, ich glaub eine Lehrerin hat gesagt von 17 haben letztes Jahr fünf die Matura geschafft und danach hab ich ein innerliches Burn-Out gehabt danach. Ich hab mir gedacht, was rennt da schief? Die können nicht vier Jahre in die Oberstufe gehen und dann schaffen die das nicht.

38 **I:** Kannst du noch kurz erzählen wie diese unverbindliche Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ war?

39 **St2:** (..) was haben wir da gemacht? (...) wir haben was zur Themenfindung gemacht. Wir haben die

Materialien vorher im Seminar aufgeteilt, jeder hat da was zugeteilt gekriegt und überarbeitet. Die Sachen haben wir dann hergenommen, wir haben dann unsere Stundenplanung erstellt und haben das dann übernommen. Ich hab mir etwas schwer getan diese Wissenschaftlichkeit da so rüber zu bringen und herunterzubrechen, Vieles ist für uns halt logisch auf der Uni aber das so herunterzubrechen, ich hab mir da echt schwer getan und auch mit Sachen, die ich nicht selber erstellt hab, da tu ich mir auch immer schwer. Mit einer Powerpoint arbeiten, die du nicht selber verfasst hast, da hab ich mir etwas schwer getan (...) Wir haben dann dort angefangen mit Interview und Fragebogen und die Lehrerin hat dann gemeint, wir sollen aufhören, denn dass müssen die Schüler_innen in einer eigenständigen Arbeit machen.

Ich hab gesehen, dass da in der Unverbindlichen Übung nicht alle Schüler_innen da waren und das ist halt auch wieder schwierig, wenn da nicht alle kommen. Da wir dann Themenfindung und Themeneingrenzung gemacht und mit der Themenpyramide und dem Thementrichter gearbeitet. Eine Gruppe von Schüler_innen hat das Thema Tourismus und Urlaub in Italien gehabt und die Schüler_innen wussten alle nicht was man in Italien machen kann, die haben noch nie was vom Kolosseum gehört, oder dass man in Italien baden gehen kann und die Lehrerin hat uns dann erzählt, dass sind Mädels, die kommen nicht aus ihrem Grätzl heraus, die sitzen immer zuhause, lernen zuhause, die lernen alles auswendig, auf die Prüfungen sind sie eh gut aber wenn man sie so fragt fehlt ihnen ein bisschen die soziale Kompetenz. Die sitzen im eigenen Grätzl und kommen wenig mit anderen in Kontakt auch nicht mit Erstsprachigen (...) es gibt Lernbedarf in verschiedenen Bereichen und das mit Bildungssprache und Fachsprache, die hören sich supertoll an aber das muss man den Schüler_innen mal erklären was das ist.

40 **I:** Glaubst du das die Schüler_innen des Projekts wissen was Bildungssprache ist?

41 **St2:** Ich glaub sie wissen schon, dass man in der Schule halt Standarddeutsch spricht und den Slang vermeidet aber Bildungssprache weiß ich nicht (...)

42 **I:** Würdest du noch mal am Projekt teilnehmen?

43 **St2:** Ja, schon. Ich finde solche Projekte super, vor allem als Lehramtstudent hast du fast keine Praxis an der Uni (..) das Hospitieren find ich unnötig, ich mein das Hospitieren in Klassen die du dann nicht betreust. Man sollte das nur in der Klasse machen, mit denen wir auch zusammenarbeiten. Ich hab zum Beispiel nicht in der Klasse vom Projekt hospitiert. Ich finds besser wenn ich dann in der Klasse hospitiere, die ich dann betreue. Da hätten wir das Hospitieren weglassen sollen und uns stattdessen privat mit den Schüler_innen treffen können, oder ich weiß es nicht (...)

44 **I:** Möchtest du mir noch irgendwas mitteilen, was für das Projekt vielleicht wichtig war und ich vielleicht noch nicht gefragt habe? Oder was dir vielleicht noch eingefallen ist?

45 **St2:** Ich find das so Projekte gefördert gehören. Und vor allem an so Brennpunktschulen, weil an der Schule ist es halt, ich hab schon an etlichen Schulen in Wien meine Praktikas absolviert und da halt überall 1, 2 Stunden abgehalten und dort ist es halt anders.

46 **I:** Was meinst du mit Brennpunktschulen?

47 **St2:** Schulen an denen die meisten Kinder aus anderen Herkunftsländern kommen, das ist manchmal schwierig. Viele haben Probleme mit Deutsch und ich glaub das es schwierig ist, wenn du daheim nicht die Sprache der Schule sprichst. Ich glaub das ist in vielen Familien in der Schule am Henriettenplatz zutrifft. Die haben dann Probleme in der Schule, schaffen die Matura nicht. Viele haben dann auch mit der VWA Probleme, da gehört irgendwas gemacht. Ich würd mich in so einer Schule fehl am Platz fühlen, aber ja (...) sonst fällt mir nix mehr ein.

48 **I:** Vielen Dank für das Interview.

49 **St2:** Bitte, gern.



Fragebogen

Kooperationsprojekt BrgORG Henriettenplatz & Universität Wien

Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

Du nimmst mit deinen Klassenkolleginnen und Klassenkollegen an einem Kooperationsprojekt mit der Universität Wien zur Unterstützung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) teil. Der vorliegende Fragebogen dient dazu, dieses Projekt zu evaluieren. Mit deinen Erfahrungen und Anmerkungen können wir zu einer Weiterentwicklung und Verbesserung des Projekts beitragen. Deine Meinung zum Projekt ist für uns sehr wertvoll und wird selbstverständlich anonym erfasst und vertraulich behandelt. Wir bitten dich alle Fragen so genau wie möglich zu beantworten. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 15 Minuten deiner Zeit in Anspruch nehmen.

1.) Hat dir das Projekt und die Zusammenarbeit mit den StudentInnen für die Arbeit an deiner VWA geholfen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr geholfen
- eher geholfen
- eher nicht geholfen
- nicht geholfen

2.) Wenn dir das Projekt „sehr geholfen“ oder „eher geholfen“ hat, was genau war hilfreich? Wenn dir das Projekt „eher nicht geholfen“ oder „nicht geholfen“ hat, warum nicht?

3.) Konntest du das Thema deiner VWA durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den StudentInnen eingrenzen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein
- Ich habe das Thema unabhängig vom Projekt eingegrenzt.
- Ich habe das Thema bereits vor dem Projekt eingegrenzt.

4.) Hast du das Thema deiner VWA durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den StudentInnen geändert? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

5.) Konntest du durch die Zusammenarbeit mit den StudentInnen eine Forschungsfrage für deine VWA verfassen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein

- nein
- Ich habe die Forschungsfrage unabhängig vom Projekt verfasst.
- Ich habe die Forschungsfrage bereits vor dem Projekt festgelegt.

6.) Konntest du durch das Projekt und die Zusammenarbeit mit den StudentInnen einen Erwartungshorizont für deine VWA verfassen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein
- Ich habe den Erwartungshorizont unabhängig vom Projekt verfasst.
- Ich habe den Erwartungshorizont bereits vor dem Projekt festgelegt.

7.) Hat dir die Zusammenarbeit mit den StudentInnen bei der Literatursuche für deine VWA geholfen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

8.) Hast du bereits erste Teile für deine VWA verfasst? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- nein

9.) Falls du Frage 8 mit ja beantwortet hast: Hat dir das Projekt und die Zusammenarbeit mit den StudentInnen dabei geholfen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

10.) Wie hilfreich waren die Tipps der StudentInnen für die Arbeit an deiner VWA?

Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr hilfreich
- eher hilfreich
- eher nicht hilfreich
- nicht hilfreich

11.) Unterstützt dich zuhause jemand beim Schreiben deiner VWA? z.B. Eltern, Geschwister oder andere Verwandte. Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

12.) Fühlst du dich für das Schreiben der VWA gut vorbereitet? Bitte wähle nur eine der Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

13.) Falls du Frage 12 mit „ja“ oder „eher ja“ beantwortet hast: warum fühlst du dich gut vorbereitet? Falls du Frage 12 mit „eher nein“ oder „nein“ beantwortet hast, warum fühlst du dich nicht gut auf das Schreiben vorbereitet? Bitte trage deine Antwort in folgendes Textfeld ein:

14.) Wie zufrieden warst du mit dem Projekt? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr zufrieden
- eher zufrieden
- eher unzufrieden
- sehr unzufrieden

15.) Wenn du Frage 14 mit „sehr zufrieden“ oder „eher zufrieden“ beantwortet hast: warum warst du zufrieden? Wenn du Frage 14 mit „eher unzufrieden“ oder „sehr unzufrieden“ beantwortet hast: warum warst du unzufrieden? Bitte begründe deine Antwort kurz im folgenden Textfeld:

Bitte teile uns noch folgende Informationen zu deiner Person mit:

Alter: _____

Nationalität: _____

Erstsprache („Muttersprache“): _____

Welche Sprachen werden in deinem Haushalt gesprochen? _____

Seit wann besuchst du die Schule in Österreich? _____

Welche Fächer unterrichtet deine Betreuungslehrerin bzw. dein Betreuungslehrer? _____

Vielen Dank für deine Mithilfe und viel Erfolg für das weitere Schuljahr und für das Verfassen deiner VWA!

Kooperationsprojekt BrgORG Henriettenplatz & Universität Wien

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit“ nimmst du an einem Kooperationsprojekt mit dem BRgORG Henriettenplatz teil, um SchülerInnen der 7E bei ihrer VWA zu unterstützen. Der vorliegende Fragebogen dient dazu, dieses Projekt zu evaluieren. Mit deinen Erfahrungen und Anmerkungen können wir zu einer Weiterentwicklung und Verbesserung des Projekts beitragen. Deine Meinung zum Projekt ist für uns sehr wertvoll und wird selbstverständlich anonym erfasst und vertraulich behandelt. Wir bitten dich alle Fragen so genau wie möglich zu beantworten. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 15 Minuten deiner Zeit in Anspruch nehmen.

1.) Hat das Projekt den SchülerInnen der 7E deiner Meinung nach bei der VWA geholfen?

Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr geholfen
- eher geholfen
- eher nicht geholfen
- nicht geholfen

2.) Konntest du im Rahmen des Projekts gemeinsam mit den SchülerInnen ein Thema für die VWA eingrenzen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein
- Das Thema wurde unabhängig vom Projekt gewählt und eingegrenzt.

3.) Haben die SchülerInnen durch die Zusammenarbeit mit dir ihr Thema für die VWA geändert?

Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja, ein Schüler/eine Schülerin
- ja, mehrere SchülerInnen
- nein

4.) Konntest du im Rahmen des Projekts die SchülerInnen beim Verfassen ihrer Forschungsfrage für die VWA unterstützen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja, eine Schülerin/einen Schüler
- ja, mehrere SchülerInnen
- nein

5.) Konntest du im Rahmen des Projekts die SchülerInnen beim Verfassen ihres Erwartungshorizonts für die VWA unterstützen? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja, einer Schülerin/einen Schüler
- ja, mehrere SchülerInnen
- nein

6.) Konntest du im Rahmen des Projekts den SchülerInnen Literaturrecherche- und/oder Literatur-Analysestrategien für die VWA vermitteln? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

7.) Konntest du den SchülerInnen deine eigenen Schreib- und Leseerfahrungen weitergeben?

Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

8.) Wurden deiner Meinung nach die SchülerInnen durch das Kooperationsprojekt für das Verfassen der VWA gut vorbereitet? Bitte wähle nur eine der Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

9.) Sind deiner Meinung nach die SchülerInnen auch ohne das Kooperationsprojekt für das Verfassen der VWA gut vorbereitet? Bitte wähle nur eine der Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

10.) Hattest du Probleme bei der Zusammenarbeit mit den SchülerInnen?

Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

11.) Falls du Frage 10 mit ja oder eher ja beantwortet hast, welche Probleme hattest du bei der Zusammenarbeit mit den SchülerInnen? Bitte trage deine Antwort in folgendes Textfeld ein:

12.) Konntest du einen Lernbedarf der SchülerInnen im Hinblick auf die Bildungssprache feststellen?

Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

13.) Hat dir die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen Spaß gemacht?

Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein

14.) Wie hast du dich in deiner Rolle als MentorIn gefühlt? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus:

- sehr gut
- eher gut
- eher nicht gut

nicht gut

15.) Bitte begründe deine Antwort zu Frage 14 kurz im folgenden Textfeld:

16.) Wie zufrieden warst du auf einer Skala von 1-5 (1= sehr zufrieden; 5 = gar nicht zufrieden) mit dem Projekt?

17. Lebenslauf

N A M E

Sabine Skorjanc, BA



G E B U R T S D A T U M & - O R T

12.01.1985, Oberwart/Österreich

N A T I O N A L I T Ä T

Österreich

E - M A I L

sabine.skorjanc@gmail.com

A U S B I L D U N G

2014-2018 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien
2012 Mentoring-Ausbildung Sozialwissenschaften, Universität Wien
2008-2012 Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien
2006 Matura abgelegt
2003-2006 HBLA Tourismus, Oberwart, Bgld., Österreich
2000-2003 Hotelfachschule, Oberwart, Bgld., Österreich
1993-2000 Volks- und Hauptschule, Pinggau, Stmk., Österreich

S P R A C H K E N N T N I S S E

Deutsch – Muttersprache
Thailändisch - Muttersprache
Englisch – fließend in Wort und Schrift

C O M P U T E R K E N N T N I S S E

MS Office, Linux, Visio, SAP, TYPO3, SPSS, Final Cut Pro, Photoshop,
Datenbanken (Access, SAP), Social Media

W E I T E R E K E N N T N I S S E & F Ä H I G K E I T E N

Konzeptionelle Fähigkeiten: Kompetenz und Erfahrung in Textproduktion
Laufende Weiterbildung im Bereich Methodik u. Didaktik DAF/DaZ
Mentoring-Tätigkeiten, Migrationsprojekt Nightingale 2014/2015
Erfahrung in der Eventplanung und Eventorganisation
Erfahrung in der Wissenschaftskommunikation
Jungsommelier Österreich
Abschlussprüfung im Bereich Küche und Service
Tauchschein (AOWD)
Führerschein B

B E R U F S E R F A H R U N G

- Seit 2018 OeAD GmbH
Programm Managerin Young Science
- 2016-2018 ibis acam Bildungs GmbH
Entwicklung von Bildungsprojekten
- 2016, Mai-Sept. Deutschinstitut Wien
Diverse Vertretungsstunden als Deutschlehrerin A1-A2,
Firmendeutschkurse
- 2016, Jän.-Mai Universität Delhi, Indien
Sprachassistentin, Deutschunterricht A2-B1
- 2015, Okt.-Dez. Diplomatische Akademie Wien
Leitung A2-Deutschkurs für jugendliche und erwachsene Geflüchtete
(*ehrenamtlich*)
- 2015, Okt.-Dez. Deutschzentrum Wien
Administrative Unterstützung
- 2015, April ÖDAF-Tagungsassistenz
Betreuung der ReferentInnen und TagungsteilnehmerInnen,
Unterstützung im Tagungsbüro, Bildberichterstattung der Tagung,
- 2012-2016 Österreichischer Handelsverband
Administrative Unterstützung der Geschäftsführung, Leitung Front Desk
- 2009-2012 Santesis Technisches Gebäudemanagement GmbH
Administrative Unterstützung der Betriebsstättenleitung und Geschäftsführung
- 2010 XVIII Internat. AIDS Konferenz, Wien
Registrierung und Begleitung der internationalen Gäste
(*Freiwilligenarbeit*)
- 2008, Jän.-Juni Auslandsaufenthalt Thailand
Kinderbetreuung und Englisch-Unterricht in Bang Saphan Yai
(*Freiwilligenarbeit*)
- 2006-2007 Casinos Austria AG
2008-2009 Abteilung Guest Relations
- 2001-2005 16 Monate Praktikum in der Tourismusbranche: Schweiz und Österreich
Vielseitige Tätigkeit im Service in der gehobenen Gastronomie und Hotellerie
(Restaurant, Bankett- und Barservice, Empfangs- und Rezeptionstätigkeiten)

18. Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den Herausforderungen von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) und mit den Bildungsbenachteiligungen, die durch die Einführung der VWA und deren Anforderungen entstanden sind. Dabei fokussiert die theoretische Abhandlung in der Masterarbeit vor allem auf die Themen Textkompetenz und Bildungssprache, welche Schüler_innen für das Verfassen der VWA und für den Bildungserfolg in der Schule benötigen. Im Mittelpunkt der Masterarbeit steht ein Kooperationsprojekt zwischen dem BrgORG Henriettenplatz im 15. Wiener Gemeindebezirk und der Universität Wien. Im Rahmen des Pilotprojekts wurden die Schüler_innen einer siebten Klasse, die überwiegend Deutsch als Zweitsprache sprechen, bei ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit von Lehramtstudent_innen begleitet und unterstützt. Das Kooperationsprojekt wurde im Zuge der Masterarbeit wissenschaftlich begleitet und evaluiert, um herauszufinden, welchen Beitrag das Projekt leisten kann, um Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit zu unterstützen und inwieweit es einen Teil zur chancengerechten Bildung beitragen kann.

Schlüsselwörter: VWA, Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache, Student_innen, heterogene Schulklassen, Bildungsbenachteiligung, Migrationspädagogik, Textkompetenz, Bildungssprache