



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Vorwissenschaftliche Arbeit aus der Perspektive
von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache“

Eine qualitative Evaluation des Mentoring-Programms VWA-Werkstatt

verfasst von / submitted by

Lisa Eberhardt

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

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

A 190 333 353

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Vorwort

Mit dem Ende des Studiums geht ein langer und aufregender Lebensabschnitt zu Ende. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei jenen Personen bedanken, die mich auf dem Weg begleitet und unterstützt haben.

Ich danke insbesondere meiner Familie und meinem Freund für die Unterstützung.

Ebenso möchte ich mich bei den Interviewpartner*innen bedanken, die ihre Zeit und ihre Ansichten mit mir geteilt haben.

Besonderer Dank gilt Beatrice Müller und Hannes Schweiger, die mich bei der Themenfindung unterstützt und beim Verfassen dieser Arbeit betreut haben.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Einleitung | 1 |
| Forschungsinteresse und Forschungsfrage | 2 |
| Forschungsfragen | 3 |
| Relevanz der Fragestellung | 3 |
| I THEORETISCHER TEIL | 5 |
| 1 Sprache und Schule | 5 |
| 1.1 Bildungssprache | 6 |
| 1.1.1 Merkmale der Bildungssprache | 8 |
| 1.1.2 Bildungssprache in der Zweitsprache | 10 |
| 1.2 Durchgängige Sprachbildung und FörMig | 12 |
| 1.3 Qualitätsmerkmale für Durchgängige Sprachbildung nach FörMig | 13 |
| 1.4 Von der Bildungssprache zur vorwissenschaftlichen Sprache | 14 |
| 2 Die Vorwissenschaftliche Arbeit | 15 |
| 2.1 Textsorte VWA | 16 |
| 2.2 Bedeutung der Themenwahl | 18 |
| 2.3 Anforderungen der Vorwissenschaftlichen Arbeit | 20 |
| 2.4 Voraussetzungen für die VWA | 21 |
| 2.5 Kooperationsprojekt: VWA-Werkstatt | 26 |
| 3 Schreibprozess | 27 |
| 3.1 Schreibstrategien | 29 |
| 3.2 Herausforderungen (vor)wissenschaftlichen Schreibens für Schreiber*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch | 29 |
| II EMPIRISCHER TEIL | 33 |
| 4 Forschungsdesign und Methodik | 33 |
| 4.1 Qualitative Sozialforschung | 33 |
| 4.2 Gütekriterien | 34 |
| 4.3 Befragung | 35 |
| 4.4 Interview/Mündliche Befragung | 35 |
| 4.5 Interviewleitfaden | 36 |
| 5 Datengewinnung, und -aufbereitung | 38 |
| 5.1 Die Interviews | 38 |
| 5.2 Transkription der Daten | 39 |
| 6 Beschreibung und Analyse der Daten | 40 |
| 6.1 Sampling | 40 |
| 6.2 Datenanalyse | 40 |
| 6.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse | 40 |

| | | |
|---------|---|----|
| 6.2.2 | Kategoriensystem und -bildung | 41 |
| 7 | Auswertung der Schüler*inneninterviews | 44 |
| 7.1 | Bildungsbiographie und Sprache | 44 |
| 7.1.1 | Schüler*in 1..... | 44 |
| 7.1.2 | Schüler*in 2..... | 45 |
| 7.1.3 | Schüler*in 3..... | 45 |
| 7.2 | Sprachgebrauch | 47 |
| 7.3 | Bildungssprache | 47 |
| 7.4 | Vorbereitung..... | 48 |
| 7.4.1 | Unverbindliche Übung | 48 |
| 7.4.2 | Thema..... | 49 |
| 7.5 | Betreuung | 50 |
| 7.5.1 | Schule | 51 |
| 7.5.2 | Betreuungslehrer*in | 52 |
| 7.5.2.1 | Betreuer*in vor dem Abgabetermin | 52 |
| 7.5.2.2 | Betreuer*in nach dem Abgabetermin..... | 53 |
| 7.5.3 | Projekt | 54 |
| 7.5.3.1 | Zusammenarbeit | 54 |
| 7.5.3.2 | Kritik | 56 |
| 7.5.4 | Familie..... | 57 |
| 7.5.5 | Freunde | 58 |
| 7.6 | Schreiben | 59 |
| 7.6.1 | Schreibprozess..... | 59 |
| 7.6.2 | Zeitmanagement | 62 |
| 7.6.3 | Fällt Schüler*innen beim Schreiben leicht..... | 63 |
| 7.6.4 | Herausforderungen beim Schreiben | 65 |
| 7.6.4.1 | Literatur | 65 |
| 7.6.4.2 | Sprache | 65 |
| 7.6.4.3 | Adressat*innen | 66 |
| 7.6.4.4 | Äußere Faktoren | 66 |
| 7.7 | Verspätete Abgabe | 67 |
| 7.7.1 | Gründe | 67 |
| 7.7.1.1 | Stressfaktor Schule | 67 |
| 7.7.1.2 | Unterschätzung der Aufgabe und Gefühl der Überforderung | 68 |
| 7.7.1.3 | Angst vor negativer Beurteilung | 68 |
| 7.7.1.4 | Verschiedene Faktoren | 69 |
| 7.7.2 | Konsequenzen | 69 |
| 7.7.2.1 | Familie/Privat | 69 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 7.7.2.2 | Mentor*innen | 70 |
| 7.7.2.3 | Schule | 70 |
| 7.7.2.4 | Studium | 72 |
| 7.8 | Verbesserungspotenzial..... | 72 |
| 7.8.1 | Wünsche an die Schule | 72 |
| 7.8.1.1 | Vorbereitung..... | 72 |
| 7.8.1.2 | Ressourcen | 73 |
| 7.8.2 | Wünsche an das Projekt | 74 |
| 7.8.2.1 | Abprache der Inhalte..... | 74 |
| 7.8.2.2 | Einheitliche Anforderungen | 75 |
| 7.8.2.3 | Mentor*innenwechsel | 75 |
| 8 | Diskussion der Forschungsergebnisse..... | 77 |
| 9 | Conclusio und Ausblick | 83 |
| 10 | Literaturverzeichnis..... | 85 |
| 11 | Anhänge | 89 |
| | Abstract | 130 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Kognitives Schreibprozessmodell Flower & Hayes (1980) nach Kruse (2007) | 28 |
| Abbildung 2: Oberkategorie Bildungsbiographie und Sprache | 42 |
| Abbildung 3: Kategorien | 42 |
| Abbildung 4: Subkategorien..... | 43 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------|---|
| AHS | Allgemeinbildende höhere Schulen |
| BICS | Basic Interpersonal Communicative Skills |
| BMBWF | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung |
| BRgORg | Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium |
| bspw. | beispielsweise |
| bzw. | beziehungsweise |
| CALP | Cognitive Academic Language Proficiency |
| DaF | Deutsch als Fremdsprache |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| et al. | et alii (Maskulinum), et aliae (Femininum) oder et alia (Neutrum) |
| Hg. | Herausgeber*innen |
| o.ä. | oder ähnliche, oder ähnliches |
| PISA | Programme für International Student Assessment |
| SRDP | Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung |
| Vgl. | vergleiche |
| VWA | Vorwissenschaftliche Arbeit |

Einleitung

Sprache und Schule sind nicht voneinander zu trennen. So ermöglicht Sprachbeherrschung die Teilnahme am Unterricht und wird für den Schulerfolg vorausgesetzt. Doch zeigte sich, dass Bildungseinrichtungen nicht nur die Beherrschung der alltäglichen Deutschkompetenz, sondern auch jene des bildungssprachlichen Registers verlangen. Dieses wird jedoch im Unterricht kaum explizit vermittelt, sondern vielmehr implizit vorausgesetzt und wirkt sich auf die Erwartungshaltung von Lehrkräften aus (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 110; Morek & Heller, 2012, S. 78). Dabei gelten Kinder und Jugendliche aus ungünstigen sozioökonomischen Familienverhältnissen sowie mit Migrationshintergrund als bildungsbenachteiligt, wodurch ihnen der Zugang zur Schulbildung erschwert wird (Vgl. FörMig, 2014, S. 4).

Die neue kompetenzorientierte standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) stellt, mit Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), insbesondere Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch vor große Herausforderungen. Die VWA zeichnet sich durch die Forderung von Selbstständigkeit sowie den Einsatz wissenschaftlicher Arbeitsweisen aus und dient der Demonstration der erworbenen Kompetenzen. Dahingehend wird die Institutionalisierung einer unverbindlichen Übung zum wissenschaftlichen Arbeiten forciert (Vgl. BMBWF, 2019, S. 4–12). Inwieweit jedoch auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache eingegangen wird, kann nicht gesagt werden.

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten und zeigen, mit welchen Herausforderungen Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beim Schreiben ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeiten konfrontiert sind. Die empirische Forschung der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich dabei eingehend mit der Perspektive von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache und ihren Meinungen und Einstellungen zu dem Thema. Im Zuge dessen wird das Kooperationsprojekt VWA-Werkstatt zwischen dem BRgORg Henriettenplatz und der Universität Wien von den Schüler*innen qualitativ evaluiert. Zum einen soll aufgezeigt werden mit welchen Herausforderungen Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch konfrontiert sind und inwieweit sie sich durch das Mentoring-Projekt unterstützt fühlen. Zum anderen soll in weiterer Folge erforscht werden, was Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache brauchen und sich wünschen, um gut auf das Schreiben der VWA vorbereitet zu sein. Dabei spielt die Organisation des Schreibprozesses eine wichtige Rolle, da es auch zu verspäteten Abgaben der Vorwissenschaftlichen Arbeiten kommt, was für die

Maturant*innen eine Vielzahl von Konsequenzen zur Folge hat. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt auf den Gründen einer nicht fristgerechten Abgabe, womit ein Beitrag dazu geleistet werden soll, mögliche Lösungen dieser Problematik auszuarbeiten.

Die VWA dient als „Brücke zwischen schulischer und akademischer Ausbildung“ (Wetschanow, 2018, S. 81). Sie hat dabei zwar vorbereitenden Charakter auf die Anforderungen der Universität, muss allerdings selbst in ihren Teilkompetenzen mit Berücksichtigung der verschiedenen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen vermittelt und erarbeitet werden. Dafür erfordert es zunächst das Aufzeigen der Herausforderungen, mit denen Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch konfrontiert werden, um sie hinsichtlich des Schulerfolgs zu unterstützen und damit zur Bildungsgerechtigkeit beizutragen.

Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Die VWA stellt seit dem Schuljahr 2014/15 eine der drei Säulen der SRDP dar. Im Rahmen des Seminars (SE) DaF/Z: Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit von Dr. sc. ed. Beatrice Müller und Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger kam es zur ersten eigenen Auseinandersetzung der Autorin der vorliegenden Arbeit mit der VWA und den möglichen Herausforderungen, die diese insbesondere an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch stellt.

Schließlich werden viele Lehrkräfte, wie auch die Autorin dieser Arbeit erst an der Universität mit den Anforderungen des Schreibens wissenschaftlicher Arbeiten konfrontiert. Selbst wurde das Schreiben wissenschaftlicher Texte als große Hürde wahrgenommen, deren Ansprüche überwältigend wirkten. Hierbei kommen dem Register Bildungssprache, aber auch dem Einschätzen der eigenen Schreibkompetenzen eine wichtige Rolle bei der Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs zu.

So stellte sich die Frage, wie Schüler*innen während ihres Maturajahres mit dieser neuen Aufgabe umgehen würden. Hierbei möchte das Kooperationsprojekt VWA-Werkstatt einen Beitrag dazu leisten, die Schüler*innen beim Schreiben ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit zu unterstützen. Dabei ist es jedoch auch von Belang, inwieweit sich die Schüler*innen tatsächlich auf die VWA vorbereitet fühlen. Bei der Teilnahme der Autorin am Projekt als Mentorin kristallisierte sich bald besonderes Interesse für die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen der begleiteten Schüler*innen hinsichtlich des Schreibens ihrer

Vorwissenschaftlichen Arbeiten heraus. Als sich im Laufe des Projekts herausstellte, dass zwei der Proband*innen Schwierigkeiten mit dem Abgabetermin zu haben schienen, wurde der Fokus der vorliegenden Arbeit mitunter auf mögliche Gründe gelegt, die zur nicht fristgerechten Abgabe führen.

Forschungsfragen

Im Rahmen dieser Diplomarbeit sollen die folgenden Fragen mittels qualitativer Interviews mit am Projekt teilnehmenden Schüler*innen beantwortet werden:

- Mit welchen Herausforderungen sind Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit konfrontiert?
- Was wünschen sich Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, um gut auf das Schreiben der VWA vorbereitet zu werden?
- Inwieweit fühlen die Schüler*innen sich durch das Mentoring-Projekt „VWA-Werkstatt“ unterstützt?
- Wie ist der Schreibprozess von Schüler*innen und was sind ihre Gründe um ihre VWA (nicht) zeitgerecht abzugeben?

Relevanz der Fragestellung

Seit der Einführung der VWA als verpflichtender Teil der neuen SRDP wurden mehrere Arbeiten publiziert, die sich mit dem Thema der Vorwissenschaftlichkeit und den Anforderungen an diese neue Textsorte beschäftigen (Vgl. u.a. Ide 2014, Gruber et al., 2014; Wetschanow 2018). Auch gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte in der Zweitsprache, der Förderung der Textkompetenz und deren frühzeitigen Ansatz in der Institution Schule (Vgl. Griesshaber et al., 2018) sowie zum Register Bildungssprache und den Herausforderungen, die dieses insbesondere für Schüler*innen mit Zweitsprache Deutsch bietet (Vgl. u. a. Gogolin & Lange, 2011). Dennoch gibt es dabei bis heute kaum Arbeiten, die diese Thematiken miteinander vereinen. Zwar erfolgte im Rahmen einer Masterarbeit (Vgl. Skorjanc, 2018) bereits eine Auseinandersetzung mit der Thematik

sowie eine Evaluation des Kooperationsprojektes VWA-Werkstatt, jedoch liegt bei der vorliegenden Arbeit der Fokus auf der Perspektive der Schreiber*innen der VWA. Die vorliegende Diplomarbeit bietet einen Einblick in den persönlichen Schreibprozess der Jugendlichen und die Herausforderungen die von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beim Verfassen der VWA wahrgenommen werden. Die Gründe, die dazu führen, die VWA nicht fristgerecht abzugeben, können dabei zur Erarbeitung von Hilfestellungen dienen, um eine verspätete Abgabe zu vermeiden und allen Schüler*innen einen regulären Schulabschluss und einen guten Start in der Universität zu ermöglichen.

I THEORETISCHER TEIL

1 Sprache und Schule

Die Institution Schule bildet die Kinder und Jugend und damit die Gesellschaft aus. Um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können, erfordert es von Schüler*innen die Beherrschung der Unterrichtssprache, wobei es sich in Österreich, bis auf ein paar Ausnahmen, um die österreichische Varietät der deutschen Sprache handelt. Ist man der Landessprache nicht mächtig, ist die Teilnahme am Unterricht oder auch dem gesellschaftlichen Leben nur eingeschränkt möglich.

Dennoch sind nicht allein die Sprachkompetenzen in der Alltagssprache maßgeblich für den Schulerfolg sondern jene, die die Schüler*innen dazu befähigen am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 108–110). Cummins (2000) unterscheidet hier konzeptionell zwischen den Sprachkompetenzen BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive/Academic Language Proficiency*). Dabei reichen die grundlegenden Sprachfertigkeiten (BICS) für Kommunikationssituationen im Alltag, denen ein gemeinsamer Kontext zugrunde liegt. Dekontextualisierte Situationen erfordern jedoch die akademische Sprache (CALP). Können Personen in Situationen auf gemeinsame Bezüge in der Kommunikation zurückgreifen und wird die Kommunikation dabei außerdem durch deiktische oder paralinguistische Zeichen wie Mimik, Gestik o.ä. unterstützt, so genügen dafür die *Basic Interpersonal Communication Skills*. Die Diskussion abstrakter Themen zeichnet sich hingegen häufig durch das Fehlen paralinguistischer Mittel aus und führt zu einer Abhängigkeit des Sprachverstehens ohne kontextuelle Verweise. Die Beherrschung *der Academic Language Proficiency* stellt dabei jene erforderte Sprachkompetenz dar, die notwendig ist, um mündlich oder schriftlich im akademischen oder schulischen Feld erfolgreich zu sein (Vgl. Eckhardt, 2008, S. 52–59).

Hinsichtlich des Zweitsprachenerwerbs geht Cummins (2000) davon aus, dass der Erwerb der Sprachkompetenzen in der Alltagssprache (BICS) sechs Monate bis zwei Jahre benötigt. Die Ausbildung der akademischen Sprachfähigkeit braucht jedoch ca. fünf bis acht Jahre. Damit erklärt sich womöglich die Diskrepanz zwischen den oftmals gut ausgeprägten Sprachfertigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Defiziten hinsichtlich schulischer Leistungen (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 110–111).

Das Konzept der Bildungssprache im deutschsprachigen Raum, schließt dabei an die Forschungen von Cummins (2000) an und wird von Gogolin/Lange (2011) als „Sprache der Gebildeten“ bezeichnet (Gogolin & Lange, 2011, S. 107). Demnach zeichnet man sich durch die Verwendung von Bildungssprache als Mitglied einer akademisch orientierten und damit bildungsnahen Gruppe aus, dem es möglich ist, auf gebildete Art und Weise an einer Kommunikation teilzunehmen (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 79).

1.1 Bildungssprache

Bildungssprache bildet soziolinguistisch gesehen den Sprachgebrauch eines bestimmten sozial-funktionalen Kommunikationsfeldes ab, wodurch sie als Register zu benennen ist. Es handelt sich hierbei um ein konzeptionell schriftliches und formelles Register, das im Bildungsbereich eine maßgebliche Rolle spielt. Es findet im schulischen Kontext bei Lernaufgaben, Prüfungen, Unterrichtstexten sowie Gesprächen innerhalb des Unterrichts Verwendung. So ist dessen Beherrschung auch die Voraussetzung für Schulerfolg (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Dabei ist sie „durch Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt, doch in systematischer Weise auch nur in ihnen zu erwerben“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 146).

Dennoch ist Bildungssprache kaum expliziter Unterrichtsgegenstand, obgleich sie für eine erfolgreiche Schullaufbahn vorausgesetzt wird (Vgl. Roche & Drumm, 2018; S. 134–135; Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Gogolin & Lange, 2011; Morek & Heller, 2012). Dies stellt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schüler*innen eine besondere Herausforderung dar, da diesen damit der Zugang zu diesem besonderen sprachlichen Register erschwert wird (Vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 22). Die impliziten Erwartungen wirken sich auf die Bewertungen und Notenvergabe der Lehrpersonen aus (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 78). So wirft auch Feilke (2012) ein, dass dadurch lernfähige Schüler*innen durch das Nichtbeherrschen der Bildungssprache vom Unterricht ausgeschlossen werden. Auch Roche/Drumm (2018) bezeichnen sie als „Selektionsschranke“ deren Überwindung Schüler*innen unmöglich scheint (Vgl. Feilke, 2012, S. 7; Roche & Drumm, 2018, S. 134–135). Schließlich stellt es Gogolin & Lange (2011) zufolge auf normativer Ebene jenes Register dar, das „von erfolgreichen Schülerinnen und Schülern erwartet wird.“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Dabei heben Morek & Heller (2012) hervor, dass die Schule durch Versäumnis der Offenlegung ihrer sprachlichen Anforderungen und Maßstäbe der Bewertung maßgeblich zur Bildungsungleichheit beiträgt. Sie bezeichnen Bildungssprache dabei als „Eintrittskarte“ die es vermag den sozialen Status in Kommunikationssituationen zu heben (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 77–79).

Im Vergleich zu Alltagssprachlichen Situationen liegt der bildungssprachlichen Kommunikationssituation kein gemeinsamer Erlebniskontext zugrunde und bedarf dadurch der ausdrücklichen Formulierung von Zusammenhängen. Während unter Schulsprache ein Ausschnitt der Bildungssprache zu verstehen ist, der nur im Bereich Schule zu verorten ist, findet Bildungssprache auch abseits ihres spezifischen (Schul-) Kontexts Verwendung. Dies unterscheidet sie des Weiteren auch von der Fachsprache, die der Kommunikation einer bestimmten Fachgruppe dient (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 112).

Morek & Heller (2012) bezeichnen das bildungssprachliche Register dabei als „Sprache des Lehrens und Lernens“ und unterteilen es in drei Funktionen. Diese sind ihnen zufolge, trotz der unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte der verschiedenen Wissenschaftler*innen, nicht gänzlich voneinander zu trennen. Die erste Funktion stellt hier jene der Kommunikation und damit der „Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer“ dar. Morek & Heller (2012) folgen dabei dem Ansatz Hallidays (1993), wonach sich die lexikalischen, morphosyntaktischen Besonderheiten, die Bildungssprache ausmachen, auf „spezifische kommunikative Diskurse und Texte“ beziehen. Damit zielt sie auf die „Vermittlung kognitiv anspruchsvoller Informationen“ ab (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 68–72). Diese kann nur durch genaue, präzise Ausdrucksweise in kontextarmen bzw. kontextfreien Kommunikationssituationen für fremde Zuhörer*innen oder Leser*innen gewährleistet werden (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 68–72; Roche & Drumm, 2018, S. 132).

Die zweite Funktion stellt die der „Bildungssprache als Werkzeug des Denkens“ und somit der epistemischen Funktion dar. Diese Überlegung schließt dabei an den Ansatz der CALP nach Cummins (1980) an, wonach das bildungssprachliche Register dazu verwendet wird, sich Wissen anzueignen. Hinsichtlich des Zweitspracherwerbs, folgert Cummins (1980), dass der Erwerb von CALP in der Herkunftssprache, einen positiven Effekt auf das Sprachniveau der Zweitsprache haben kann (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 69–71). Dabei ist Bildungssprache sowohl die Sprache, die zum Wissenserwerb benötigt wird, als auch jene, die dazu verwendet wird, Wissen zu vermitteln. Ebenso dient sie dazu abstrakte Ideen präzise wiederzugeben und für fremde und kontextferne Personen verständlich zu machen (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 74–76).

Dies führt zur dritten, ungleichheitsproduzierenden Funktion, wonach Bildungssprache, wie bereits weiter oben erwähnt, als „Eintrittskarte für schulische und akademische Laufbahnen“ gilt (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 77). Die Forschung bezeichnet sie oft auch als

„Geheimsprache“, „geheimen Code“ oder „heimlichen Lehrplan“, die für eine erfolgreiche schulische Laufbahn vorausgesetzt wird, ohne dabei expliziter Unterrichtsgegenstand zu sein. Dies wird in der Fachliteratur, wie bereits zu Beginn des Kapitels näher ausgeführt, vielfach kritisiert. Somit trägt sie in ihrer sozialsymbolischen Funktion zur Bildungsungleichheit von Schüler*innen bei, da die impliziten Erwartungen an die Sprachbeherrschung, die vom Schulsystem an sie gerichtet werden, intransparent sind. Dadurch ist der Einfluss des sozialen Hintergrunds der Schüler*innen, jenem des undurchsichtigen Bewertungssystems der Schule unterzuordnen. Darüber hinaus gilt Bildungssprache nach Morek & Heller (2012) ebenso als „Visitenkarte“, die zur Identitätsstiftung beiträgt. Demnach zeichnet man sich durch den Gebrauch von Bildungssprache als „gebildete“ Person aus, und positioniert sich sozial in Gesprächen als solche (Vgl. Morek & Heller, 2012, S. 77–80).

Nach der Definition von Bildungssprache und der Erklärung, welche Funktionen sie in der Gesellschaft inne hat, wird im folgenden Unterkapitel auf ihre Merkmale und Besonderheiten eingegangen, bevor im Anschluss die bildungssprachlichen Herausforderungen die sich insbesondere für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch ergeben, erläutert werden.

1.1.1 Merkmale der Bildungssprache

Bildungssprache ist ein Teil unseres Schulsystems und unserer Gesellschaft und bedient sich dabei besonderen sprachlichen Formen, die sie von der Alltagssprache differenzieren. Dennoch ist sie auch in der Kommunikation über Alltagsthemen zu finden, wenn sachlich komplexe Themen dargestellt oder diskutiert werden. Jedoch wird sie in der Schule kaum thematisiert und vielmehr implizit vorausgesetzt. Gantefort & Roth (2010) sehen es als Ziel, Bildungssprache explizit zu vermitteln, weshalb es der Klarstellung bildungssprachlicher Merkmale bedarf (Vgl. Feilke, 2012, S. 4–5).

Reich (2008) unterscheidet hierbei zwischen *diskursiven, lexikalisch-semantischen und syntaktischen Merkmalen* der Bildungssprache. Dabei legen *diskursive Merkmale* den Rahmen und die Form von Bildungssprache fest. Dazu gehören die klare Feststellung der Sprecherrollen sowie der Sprecherwechsel und die vermehrte Verwendung monologischer Formen, wie es bei Vorträgen, Aufsätzen oder Referaten der Fall ist. Ebenso der Einsatz fachgruppentypischer Textsorten sowie die stilistischen Konventionen. Dazu zählen Sachlichkeit, eine logische Gliederung und die Angemessenheit der Textlänge (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 114).

Bildungssprache ist nach Reich (2008) durch einen besonderen Wortschatz sowie Bedeutungen und damit durch *lexikalisch-semantische Merkmale* gekennzeichnet. Hierzu zählt der Einsatz

differenzierender und abstrahierender Ausdrücke und normierter Fachbegriffe (wie Konnektoren, Konditionalsatz). Diese verleihen dem bildungssprachlichen Register Präzision. Des Weiteren beinhaltet sie nominale Zusammensetzungen (z.B. Attributivsatz) und Präfixverben, die häufig mit Reflexivpronomen (z.B. sich gliedern) kombiniert werden. Doch auch auf *syntaktischer* Ebene lassen sich gemäß Reich (2008) bildungssprachliche Merkmale erkennen. Dabei zeichnet sich der Satzbau durch explizite Markierungen des Textzusammenhangs (Kohäsion) und dem Einsatz von Satz- (z.B. Relativ- oder Konditionalsätze) und Funktionsverbgefügen (z.B. Stellung nehmen zu) aus. Zudem häuft sich der Einsatz umfänglicher Attribute (z.B. der zuvor gelesene Absatz) und unpersönlicher Konstruktionen, wie die Verwendung der 3. Person oder Passivsätze (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 113–114).

Feilke (2012) greift jene bildungssprachlichen Merkmale zum Teil auf und differenziert, basierend auf Überlegungen von Czicza & Hennig (2011), sein Schema gemäß den Gebrauchsfunktionen von Bildungssprache. Dabei werden Merkmale der Bildungssprache nach Aussageinformation und Sprecherabsicht gegliedert. Unterschieden wird hierbei zwischen den Inhaltsaspekten *Explizieren*, *Verdichten*, *Verallgemeinern* und *Diskutieren*. Anzumerken ist, dass Feilke (2012) den besonderen Einsatz diskursiver, lexikalisch-semantischer sowie syntaktischer Merkmale einbezieht, diesen jedoch gemäß deren Funktion den unterschiedlichen Funktionen ihres Inhalts zuordnet (Vgl. Feilke, 2012, S. 8–10). Es soll gezeigt werden, „dass die Bildungssprache nicht nur ein normatives Sediment des Gebrauchs ist, sondern eben funktional eng mit Anforderungen der Wissensdarstellung und Wissenskommunikation verbunden ist“ (Feilke, 2012, S. 10).

Demzufolge dient der Gebrauch komplexer Adverbiale, Attribute und Sätze sowie expliziter Konnexionen der Funktion des *Explizierens*. Das bedeutet, dass Inhalte für die Leserschaft präzise und explizit dargestellt werden sollen. Um jene expliziten Informationen mit neuen Zusammenhängen in Verbindung zu bringen, bedarf es der *Verdichtung* der Sprache sowohl auf lexikalisch-semantischer als auch auf syntaktischer Ebene. Dies geschieht mittels Nominalisierungen, Komposita, umfangreicher Attribute, Präpositionaladverbialen sowie Funktions- und Nominalverbgefügen. (Vgl. Feilke, 2012, S. 8–11).

Jedoch sollen die dargestellten Sachverhalte ebenso allgemein gültig sein, weshalb sie „unabhängig von persönlichen, zeitlichen und lokalen Situationsbezügen“ *verallgemeinert* werden (Feilke, 2012, S. 9). Hierfür werden unpersönliche Konstruktionen gebraucht, wozu die generische Verwendung des Passivs, des Präsens und der Artikel zählen. Dennoch wird die Wichtigkeit der *Diskutierbarkeit* der dargestellten Sachverhalte betont, da diese Teil eines

Fachdiskurses bilden und somit auch deren Vorläufigkeit ausdrücken sollen. Dazu zählt der Gebrauch von Modalverben und Modalisierungen sowie konzessiver Konstruktionen. Diese werden durch bildungssprachliche lexikalische Mittel bekräftigt (Vgl. Feilke, 2012, S. 8–11).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass sich das Register Bildungssprache einer Vielzahl sprachlicher Mittel bedient, die es von der Alltagssprache unterscheiden. Diese finden sich auf den verschiedenen Ebenen wie jener des Diskurses, der Lexik, der Semantik sowie der Syntaktik wieder. Die genannten bildungssprachlichen Besonderheiten haben dabei Feilke (2012) zufolge funktionale Gründe, die sich gemäß den Inhalten und der Kommunikationssituation anpassen.

Somit können die unterschiedlichen Merkmale der Bildungssprache verschiedene Beiträge zur Vermittlung von Sachverhalten leisten. Diese zu erkennen und zu verstehen, stellt für viele Schüler*innen eine Herausforderung dar, da eben jene sprachregisterspezifischen Merkmale kaum Platz in der Vermittlung der Unterrichtsinhalte einnehmen und somit von den Schüler*innen implizit erwartet werden. Inwiefern sich dadurch insbesondere für Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch mögliche Schwierigkeiten oder Herausforderungen ergeben, soll im nächsten Unterkapitel dargestellt werden.

1.1.2 Bildungssprache in der Zweitsprache

Die Pisa-Studie aus dem Jahr 2000 ergab, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund, daher Kinder mit einem oder beiden im Ausland geborenen Elternteil(en) beim Lesen schlechtere Ergebnisse erzielten als ihre einsprachigen Mitschüler*innen (Vgl. Eckhardt, 2008, S. 14–15). „Dabei spielt die Beherrschung der Schul- bzw. Unterrichtssprache eine große Rolle hinsichtlich der Leistungsunterschiede. So beeinflusst mangelnde Lesekompetenz der deutschen Sprache ebenso die Leistungen anderer Fächer“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 108). Demnach gilt zu beachten, dass ein Großteil der Aneignung von Wissen in der Schule auf Lesen basiert. Verfügt man daher nicht über die notwendige Lesekompetenz oder hat Schwierigkeiten beim sinnerfassenden Lesen, kann dies negative Auswirkungen auf den Schulerfolg haben. Doch wie bereits zuvor erläutert, spielt nicht nur die Beherrschung der alltagssprachlichen Mittel eine Rolle für die schulischen Leistungen, sondern insbesondere jene des bildungssprachlichen Registers.

Somit gilt die häufige Annahme, dass schulischer Erfolg rein auf die deutschsprachigen Fertigkeiten der Schüler*innen zurückzuführen sei, als nicht bewahrheitet. Vielmehr scheint es von Seiten der Lehrpersonen zu einer Überschätzung der bildungssprachlichen Fähigkeiten von

Schüler*innen zu kommen, da diese von deren guten alltagssprachlichen Kompetenzen ausgehen und nicht zwischen dem alltagssprachlichen und dem bildungssprachlichen Register differenzieren (Vgl. Eckhardt, 2008, S. 54–55).

Dahingehend zeigt eine Untersuchung von Gogolin et al. (2004), dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch beim Erwerb der Bildungssprache vor erheblichen Herausforderungen stehen (Vgl. Feilke, 2012, S. 8). Dies mag unter anderem mit der akademischen Sprachfähigkeit CALP nach Cummins (2000) zu erklären sein, deren Erlernen fünf bis acht Jahre braucht. Der Erwerb der alltagssprachlichen Mittel BICS benötigt währenddessen nur sechs Monate bis zwei Jahre. Dennoch werfen Eckhardt (2008) und Gogolin & Lange (2011) ein, dass über 70 Prozent der an der Pisa-Studie teilgenommenen Schüler*innen mit Migrationshintergrund, auf eine ausschließlich deutschsprachige Bildungsbiographie zurückblicken. Die Ergebnisse der Studie umfasst auch Jugendliche (Vgl. Eckhardt, 2008, S. 15; Gogolin & Lange, 2011). Dies inkludiert Schüler*innen, die mehr als acht Jahre an deutsche Schulen gehen. Somit wäre die zeitliche Komponente der fünf bis acht Jahre für den Erwerb der akademischen Sprachmittel gegeben, jedoch scheint sie keinen Einfluss auf die Ergebnisse der Studie zu haben. Daher muss es andere Gründe geben, auf die die schlechteren Ergebnisse von Kindern mit anderen Erstsprachen zurückzuführen sind.

Daraus ergibt sich die Folgerung, dass Schüler*innen die selten bis gar nicht Deutsch zu Hause sprechen, größere Schwierigkeiten dabei haben dem Unterricht zu folgen (Vgl. Eckhardt, 2008, S. 16) und das ungeachtet der Tatsache, dass sie ihre gesamte Schullaufbahn in deutschsprachigen Schulen absolviert haben. Dementgegen zeigen Gogolin/Roth (2007), dass nicht einzig außerschulische Faktoren wie die „sprachliche Lebensführung“ zu Leistungsnachteilen führen, da ebenso Kinder und Jugendliche die ihren außerschulischen Alltag überwiegend auf Deutsch bewältigen, nicht die erforderliche Lesekompetenz aufweisen (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 109). Aus diesem Grund können ungenügende bildungssprachliche Kenntnisse nicht rein der Herkunftssprache zugeschrieben werden. Dennoch betonen Mecheril & Quehl (2015) die Notwendigkeit des Gebrauchs bzw. des Erwerbs des bildungssprachlichen Registers außerhalb der Schule und folgern die strukturelle Benachteiligung von Schüler*innen, die fernab des Unterrichts nicht die Möglichkeit haben, sich dieses anzueignen (Vgl. Mecheril & Quehl, 2015, S. 146). Somit zeigt sich, dass nicht nur der Migrationshintergrund, sondern vielmehr auch der sozioökonomische Hintergrund maßgeblichen Einfluss auf die Beherrschung des bildungssprachlichen Registers und somit den Schulerfolg haben (Vgl. Eckhardt, 2008, S. 150–152; Gogolin & Lange, 2011). Daraus ergibt sich die Unerlässlichkeit der Förderung der Bildungssprache unabhängig der Erstsprache. Denn

sie stellt auch für Kinder und Jugendliche mit der Erstsprache Deutsch eine Herausforderung dar (Vgl. Feilke, 2012, S. 8). Um eben jener Forderung nach Förderung nachzukommen, wurden Konzepte wie jenes der sprachlichen Bildung erstellt.

Sprachliche Bildung soll demnach in allen Bildungsinstitutionen im Alltag integriert werden und richtet sich im Kontrast zur Sprachförderung nicht nur an jene Schüler*innen mit Förderbedarf, sondern an alle (Vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 16). Dafür wurde das Modellprogramm FörMig entwickelt, welches das Konzept der durchgängigen Sprachbildung verfolgt und im Folgenden erläutert wird.

1.2 Durchgängige Sprachbildung und „FörMig“

Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ kurz FörMig entstand im Jahr 2000 als Reaktion auf die Pisa-Studie in Deutschland, bei der ersichtlich wurde, dass „[...] Kinder und Jugendliche aus ungünstigen sozialen und ökonomischen Familienverhältnissen, insbesondere solche mit sogenanntem Migrationshintergrund bildungsbenachteiligt sind [...]“ (FörMig, 2014, S. 4). Es zeigte sich, dass nicht die Beherrschung der allgemeinen, alltäglichen Deutschkompetenz, sondern die des schulspezifischen Registers, der Bildungssprache, den Schulerfolg maßgeblich beeinflusst (Vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 110). Das Modellprogramm fokussiert sich daher zum einen auf die Idee der Beherrschung des bildungssprachlichen Registers als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch, und zum anderen auf das Konzept der durchgängigen Sprachbildung um eben jene bildungssprachlichen Fertigkeiten zu erwerben (Vgl. FörMig, 2014, S. 4).

Denn „[...] je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die schulsprachlichen Anforderungen vom Repertoire der Allgemeinsprache.“ (Programmträger FörMig, 2006; nach Gogolin & Lange, 2011, S. 118). Dies erstreckt sich dabei auf die gesamte Bildungsbiographie eines/r Lernenden, weshalb das Konzept der durchgängigen Sprachbildung die Förderung des bildungssprachlichen Registers bereits ab der Grundschule vorsieht. Dabei fällt diese Aufgabe nicht einzig dem Deutschunterricht zu. Vielmehr ist es Ziel der durchgängigen Sprachbildung, diese in den Unterricht aller Fächer zu integrieren und die Verwendung und Förderung von „Sprache als Medium des Lehrens und Lernens“ in allen Schulfächern umzusetzen. Deshalb wurden Qualitätsmerkmale aus Erfahrungen an Modellschulen zusammengetragen, und als Ziele formuliert, um die Umsetzung durchgängiger Sprachbildung zu fördern (Vgl. FörMig, 2011, S. 3–5).

1.3 Qualitätsmerkmale für durchgängige Sprachbildung nach FörMig

Insgesamt wurden sechs Qualitätsmerkmale formuliert, welche einerseits die Bereitschaft zur Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung und ebenso die Wertschätzung und Bereitschaft zur Förderung von Mehrsprachigkeit voraussetzen.

Die sechs Merkmale nach FörMig (2011) sind:

Die Lehrkräfte planen und gestalten Unterricht mit Blick auf den Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Es bedarf der gezielten Differenzierung von Alltags- und Bildungssprache sowie die Förderung letzterer. Denn während sich Alltagssprache im Allgemeinen durch konzeptionelle Mündlichkeit auszeichnet, braucht es im bildungssprachlichen Register konzeptionelle Schriftlichkeit. Dabei obliegt es den Lehrpersonen, Schüler*innen auf die Unterschiede der beiden Register hinzuweisen und ihnen den korrekten situations- und kontextgemäßen Gebrauch zu vermitteln (Vgl. FörMig, 2011, S. 5).

Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Dafür müssen Lehrer*innen zunächst ein Bewusstsein für die von den Lernenden mitgebrachten Ressourcen und deren Sprachstand entwickeln. Um die bestmögliche Förderung zu erzielen, bedarf es einer prozessbegleitenden Dokumentation sowie der Vorausschau auf zukünftige Lernaufgaben. Bei der Planung des bildungssprachfördernden Unterrichts kann die Kommunikation mit anderen Lehrer*innen, Schüler*innen oder auch eine Diagnose der familiensprachlichen Fähigkeiten hilfreich sein (Vgl. FörMig, 2011, S. 5).

Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Das dritte Merkmal forciert den Verantwortungsbereich der Lehrenden und weist darauf hin, dass es ihnen obliegt, die Ausbildung der sprachlichen Fähigkeiten in den vier Bereichen (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) zu fördern und die Unterrichtsmaterialien an diese Erfordernisse anzupassen (Vgl. FörMig, 2011, S. 5).

Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein, und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Hierbei liegt der Fokus auf den Lernenden und deren Bewusstsein darüber, dass konzeptionelle Mündlichkeit auch medial schriftlich, sowie konzeptionelle Schriftlichkeit auch medial mündlich sein kann (Vgl. FörMig, 2011, S. 5).

Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Das fünfte Merkmal kann als Fortsetzung des zweiten Merkmals gesehen werden, da ausgehend von den individuellen Ressourcen, die weiteren Sprachbildungsprozesse im Fokus stehen. Dabei verlangt es nach einer Binnendifferenzierung hinsichtlich der Aufgaben sowie der Bereitstellung sprachlicher Hilfsmittel, um Schüler*innen selbstbestimmt die Aneignung des bildungssprachlichen Registers erwerben zu lassen (Vgl. FörMig, 2011, S. 6).

Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Das letzte Merkmal richtet den Blick auf die gemeinsame Verantwortung von Lehrer*innen und Schüler*innen im Bereich der sprachlichen Bildung. Dabei bedarf es dialogischer und konstruktiver Verbesserungen, um Lernenden die Möglichkeit zu bieten, selbstbestimmt ihre Herausforderungen zu bewältigen (Vgl. FörMig, 2011, S. 6).

Hierbei bleibt zu beachten, dass die sechs Merkmale ein Ganzes bilden, jedoch auch nicht einfach nur „abzuarbeiten“ sind. Es bedarf der richtigen Balance sowie vor allem der Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit (Vgl. FörMig, 2011, S. 6).

1.4 Von der Bildungssprache zur vorwissenschaftlichen Sprache

Unterricht gemäß den Merkmalen der durchgängigen Sprachbildung soll die Schüler*innen beim Erwerb des bildungssprachlichen Registers unterstützen. Da Bildungssprache als Vorstufe zur Wissenschaftssprache gesehen werden kann, ist die Beherrschung dieser für das Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit von ungemeiner Relevanz. Um im Folgenden die Herausforderungen, mit denen Lernende mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache beim Verfassen von (vor)wissenschaftlichen Texten konfrontiert sind behandeln zu können, muss

zunächst geklärt werden, was die VWA ist und welche Forderungen sie an die Schüler*innen stellt.

2 Die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)

Die neue standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung der AHS gliedert sich seit dem Schuljahr 2014/15 in drei Säulen:

- VWA (Vorwissenschaftliche Arbeit)
- Schriftliche Matura
- Mündliche Matura

Die zeitlich gesehen erste und auch neueste Säule ist dabei die Vorwissenschaftliche Arbeit. Das Schreiben dieser zeichnet sich insbesondere durch Eigenverantwortung von Seiten der Schüler*innen aus und soll eine Vielzahl der im Laufe der Schulbahn erworbenen Kompetenzen demonstrieren (Vgl. BMBWF, 2019, S. 4). Das Ziel ist jedoch nicht, wie für wissenschaftliche Arbeiten üblich, neuer Erkenntnisgewinn, sondern die Beantwortung der Fragestellungen durch eigenständiges Arbeiten sowie deren sprachlich angemessene Darlegung (Vgl. BMBWF, 2019, S. 10). Dahingehend bietet sie eine Vorbereitung auf ein späteres etwaiges Studium und dessen Herausforderungen im Bereich des wissenschaftlichen Diskurses (Vgl. BMBWF, 2019, S. 4). Daher ist bei der Erstellung der Arbeit auf das Vorgehen nach wissenschaftlichen Kriterien zu achten (Vgl. BMBWF, 2019, S. 8).

Die ersten Schritte des Projektes VWA werden von den Schüler*innen dabei schon im vorletzten Unterrichtsjahr unternommen. In diesem sollen ein Thema und eine Betreuungsperson gefunden sowie ein Erwartungshorizont formuliert werden. Dieser beinhaltet eine Vorauswahl der Literatur, die angestrebten Methoden, die vorläufige Gliederung sowie etwaige bereits bekannte Leitfragen. Betreuer*innen benötigen hierbei die „erforderliche berufliche oder außerberufliche Sach- und Fachkompetenz“ (BMBWF, 2019, S. 6) zur Betreuung des jeweiligen Arbeitsthemas. Dabei können von Lehrpersonen nur Themen, nicht aber Schüler*innen abgelehnt werden. Wird das Thema von dem/ der Betreuer*in genehmigt, folgt die Vorlegung zur Zustimmung des Themas durch die zuständige Schulbehörde bis Ende März des vorletzten Schuljahres, sowie die Genehmigung durch diese bis Ende April. Das erste Semester des letzten Unterrichtsjahres ist vor allem durch das Verfassen der Arbeit und die

kontinuierliche Betreuung durch den/ die Lehrer*in geprägt. Die fertige Arbeit wird in der ersten Unterrichtswoche des letzten Semesters abgegeben und auf die VWA-Genehmigungsdatenbank hochgeladen. Sie kann nun bei Bedarf von Schulleitung und Klassenvorstand eingesehen werden und wird anschließend, nach erfolgter Korrektur durch den Betreuer, von der Schulleitung an den/ die Vorsitzende*n weitergeleitet. Es folgt die Abschlussbesprechung zwischen Betreuer*in und Schüler*in mit Fokus auf Präsentation und Diskussion der VWA. Schließlich wird diese an einem, von der Schulbehörde festgelegten, Termin durch den/die Kandidat*in präsentiert und im Anschluss diskutiert (Vgl. BMBWF, 2019, S. 4–7).

Bevor es jedoch zur Abgabe kommt, liegt vor den Schüler*innen der Schreibprozess der Vorwissenschaftlichen Arbeit, wobei die Handreichung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Erstellung eines Arbeitsplans mit Meilensteinen vorsieht, der den Schüler*innen bei der Organisation ihres Schreibprojekts helfen soll (Vgl. BMBWF, 2019, S. 7). Des Weiteren ist ein Begleitprotokoll durch den/die Schüler*in zu führen, in dem verwendete Hilfsmittel, die Dokumentation des Arbeitsablaufs sowie die Besprechungen mit dem/r Betreuer*in in Stichworten festzuhalten sind. Dieses ist bei Abgabe der VWA in ausgedruckter Form beizulegen (Vgl. BMBWF, 2019, S. 12).

Die Vorwissenschaftliche Arbeit verlangt den Schüler*innen dabei ein hohes Maß an Selbstständigkeit ab, da sie „die Fähigkeit zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten und die Studierfähigkeit unter Beweis“ stellen (Vgl. BMBWF, 2019, S. 12). Dabei haben Schüler*innen außerdem die formalen und ästhetischen Ansprüche wissenschaftlichen Arbeitens zu beachten sowie die Kenntnis des Umgangs mit Textverarbeitungsprogrammen unter Beweis zu stellen. Formal gesehen umfasst die VWA höchstens circa 60.000 Zeichen, Vorwort, Inhalts-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis ausgenommen. Sie kann in Absprache mit der Betreuungsperson auch in einer lebenden Fremdsprache geschrieben werden, sofern diese im schulischen Rahmen besucht wird. Ebenso wird in der Handreichung auf die Wichtigkeit der übersichtlichen Formatierung verwiesen (Vgl. BMBWF, 2019, S. 7–8).

2.1 Textsorte VWA

Im folgenden Kapitel soll die Textsorte Vorwissenschaftliche Arbeit in Differenzierung zur wissenschaftlichen Arbeit erklärt werden, weshalb zunächst ein Einblick in die wissenschaftliche Arbeitsweise sowie deren Rahmenbedingungen folgt. Die VWA bildet die „Brücke zwischen schulischer und akademischer Ausbildung“ (Wetschanow, 2018, S. 81).

Hinsichtlich der formalen gesetzlichen Vorgaben gab es in den letzten Jahren vermehrt Klärungsversuche in Form von Handreichungen sowie Online-Materialsammlungen, jedoch scheint der Wunsch nach weiterer Konkretisierung gegeben. Dabei scheint insbesondere die Frage, wie weit sich die Anforderungen an die VWA von jenen an wissenschaftliche Arbeiten unterscheiden und wie viel Eigenständigkeit im Hinblick auf die Bewertungsmaßstäbe erlaubt bzw. gewünscht ist. Dabei gilt zu beachten, dass gewisse Anforderungen an die VWA im wissenschaftlichen Kontext zwar Berechtigung finden, allerdings im schulischen Feld zu hinterfragen sind (Vgl. Wetschanow, 2018, S. 81).

Die Verwendung wissenschaftlicher Textsorten dient der Kommunikation von sozialen Gruppen zur Lösung wiederkehrender Problemsituationen. Zweck ist hierbei die Weitergabe von Informationen, wobei sich die interne Struktur des Textes nach der Textfunktion gliedert. Am Beispiel wissenschaftlicher Texte dienen hierbei Einleitung und Theorie der theoretischen Positionierung des Forschungsgegenstandes sowie Methodik und Darstellung der Daten, der Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Forschung (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 25). Demnach sind wissenschaftliche Textsorten Teil eines wissenschaftlichen Diskurses, der maßgeblich dadurch geprägt ist, dass Forschungsergebnisse von Mitgliedern dieser sozialen Gruppe verstanden und nachvollzogen werden können. Hinsichtlich der Vorwissenschaftlichen Arbeit stellt sich jedoch die Frage, um welche kommunikative Form der Problemlösung es sich handelt (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 26–27). Da Vorwissenschaftliche Arbeiten nicht am wissenschaftlichen Diskurs teilhaben, sondern fiktive Schreibaufgaben sind, werden sie nicht für die (wissenschaftliche) Gemeinschaft, sondern für den/die Bewerteten geschrieben. Die Schüler*innen sind hierbei die Geprüften, die ihre VWAs gemäß den Vorstellungen ihres/r Betreuer*in zu schreiben haben (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 27–31).

Im Vergleich dazu steht die universitäre Seminararbeit, auf deren Anforderungen die VWA vorbereiten soll, obgleich sich diese kaum von jenen der Vorwissenschaftlichen Arbeit unterscheiden. Dennoch findet dieses Schreiben an einer sich dem wissenschaftlichen Diskurs widmenden Institution statt. Die VWA wird jedoch an der Schule verfasst und dient der Vorbereitung auf die wissenschaftliche Arbeitsweise der Universität (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 29–31).

In eben jenem Sinne scheint das Präfix *vor* zu interpretieren zu sein. Gruber et al. (2014) führen es dabei einerseits auf die zeitliche Komponente, im Kontext von *vor der Universität* zurück, betonen allerdings den vorbereitenden Charakter der Vorwissenschaftlichen Arbeit.

„Die VWA soll gerade über das ‚auf allgemeiner Erfahrung beruhende‘ Behandeln eines Themas hinausführen und das auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Erforschen vorbereiten sowie auf wissenschaftliche Arbeitsweisen hinführen“ (Gruber et al., 2014, S. 29). Die VWA ist somit dem wissenschaftlichen Arbeiten zwar vorangestellt, jedoch bereits „eng mit Wissenschaft und ihren Ansprüchen verbunden“ (Gruber et al., 2014, S. 29). Hierbei sind Faktoren wie Alter, Vorkenntnisse und vorhandene Ressourcen zu betrachten, die Einfluss auf die Qualität der Texte nehmen (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 29).

Dabei ist „die VWA [...] eine [...] Textsorte, deren Zweck es ist, Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens einzusteigen. Gleichzeitig dient sie der Prüfung der erworbenen Kompetenzen.“ (Gruber et al., 2014, S. 27).

Sie soll also einerseits den Erwerb der wissenschaftlichen (Schreib)Kompetenzen gewährleisten, diese dabei jedoch auch gleichzeitig bewerten. Dabei erhebt sie im Kontrast zur Seminararbeit keinen Forschungsanspruch, sondern dient eben der Vermittlung von Kompetenzen (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 30). Dennoch kritisiert Wetschanow (2018), aufgrund im Rahmen einer Pilotstudie gewonnener Erkenntnisse, vier Jahre später die teils zu hohen wissenschaftlichen Ansprüche, die an die Schüler*innen und deren Texte gestellt werden, da die VWA mit Anspruch auf Wissenschaftlichkeit „immer ungenügend“ sein wird. Vielmehr sollte sie auch in der Praxis als erste Annäherung zum wissenschaftlichen Arbeiten gesehen werden, da sie somit zur produktiven Textsorte wird (Vgl. Wetschanow, 2018, S. 100–101).

2.2 Bedeutung der Themenwahl

Den ersten Schritt zum Schreiben der VWA stellt die Themenfindung dar. Das Thema wird mit der Betreuungsperson gemeinsam festgelegt, wobei Lehrpersonen über die „erforderliche berufliche oder außerberufliche Sach- und Fachkompetenz verfügen“ müssen (BMBWF, 2019, S. 6).

Hinsichtlich der Themenwahl erfordert es die notwendige Konkretisierung des Themas, sodass es mit den verfügbaren Ressourcen im vorgegebenen Zeitraum zu bewältigen ist. Dazu zählt laut Gruber et al. (2014) die Begrenzung der Komplexität des Themas, was unter anderem die Verfügbarkeit einfach formulierter wissenschaftlicher Literatur beinhaltet (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 32). Des Weiteren „sollte [die Fragestellung] [...] nicht zu umfangreich, sondern möglichst eingeschränkt und klar definiert sein, sodass sie realistischerweise im Rahmen der

zu schreibenden Arbeit beantwortbar ist.“ (Gschwendtner, 2015, S. 26). Zur Einreichung des Themas muss außerdem ein Erwartungshorizont formuliert werden, der die Methoden, die vorläufige Gliederung sowie bereits etwaige Leitfragen beinhaltet (Vgl. BMBWF, 2019, S. 6–7). Diesbezüglich geben Schüler*innen im Rahmen eines deutschen Kooperationsprojektes bei ähnlichem Schreibauftrag an, die Themenfindung als besonders schwierig zu empfinden,¹ da der Arbeitsaufwand von ihnen nicht vorab eingeschätzt werden kann (Vgl. Schindler et al., 2018, S. 110). Dem/r Betreuer*in ist hierbei eine tragende Rolle zuzuschreiben, da er/sie die Schüler*innen hinsichtlich der Bearbeitbarkeit des ausgewählten Themas zu unterstützen hat. Jedoch tragen mehrere Faktoren dazu bei, dass dies nicht ausreichend geschieht. Schindler et al. (2018) verweisen einerseits auf die Betreuungskompetenz der Lehrperson, die wissenschaftliches Schreiben selbst nur aus Sicht des/der Schreibenden, nicht aber der Betreuenden kennt.

Wetschanow (2018) betont ergänzend in Anlehnung an Fernandez (2015) den häufigen Zeitdruck, dem Lehrer*innen bei der Bewilligung von Themen ausgesetzt sind (Vgl. Wetschanow, 2018, S. 109–110).

Doch auch für die Schüler*innen stellt die Themenfindung eine neue Aufgabe dar, da sie im schulischen Kontext eher mit vorgegeben Themen konfrontiert sind (Gschwendtner, 2015, S. 25; Vgl. Schindler et al., 2018, S. 11). Häufig erfolgt die Auswahl des Themas daher aufgrund persönlicher Beweggründe, wobei sich daraus im Schreibprozess laut Wetschanow (2018) die Herausforderung für die Schüler*innen ergibt, von persönlicher Erzählebene auf jene des wissenschaftlichen Erklärens zu wechseln (Vgl. Wetschanow, 2018, S. 94–95).

Somit kann im Rahmen der Förderung des Schreibens der Vorwissenschaftlichen Arbeit, der Themenwahl eine große Wichtigkeit zugeschrieben werden, da ein gut gewähltes Thema den ersten Baustein zur erfolgreichen VWA legt. Dem/der Betreuer*in kommt dahingehend gleich zu Beginn des Schreibprojektes die Verantwortung zu, die Schreiber*innen so zu unterstützen, dass diese ihr Thema im Sinne der Bearbeitbarkeit und der vorhandenen Ressourcen auswählen, wodurch dem Faktor Betreuer*in erheblicher Einfluss zugesprochen werden kann.

¹ Projekt ATeKO: Kooperation zwischen Universität und Gymnasium zur Förderung der Schüler*innen beim Schreiben der Facharbeit. (Vgl. Schindler et al. 2018, 110-118)

2.3 Anforderungen der Vorwissenschaftlichen Arbeit

Die Vorwissenschaftliche Arbeit hat den hohen Anspruch an die Schüler*innen, nach wissenschaftlichen Kriterien zu arbeiten. Dies umfasst unter anderem die einzelnen Bestandteile wie Inhalts- und Literaturverzeichnis sowie einen in deutscher oder englischer Sprache verfassten Abstract. Wie für wissenschaftliche Textsorten üblich, werden Zitate zur Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Aussagen und des Inhalts verlangt. Hinsichtlich der Zitierweise unterscheidet die Handreichung zwischen Fußnoten, Endnoten sowie Textanmerkungen, gibt jedoch keine Empfehlung zur Auswahl ab, sondern verweist lediglich auf die Notwendigkeit der Einheitlichkeit (Vgl. BMBWF, 2019, S. 8–9).

Im Hinblick auf die inhaltlichen Kriterien haben Schüler*innen neben fachspezifischen, ebenso nicht-fachspezifische Kompetenzen zu zeigen. Dazu zählen:

- *„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*
- *Erfassung von Sachverhalten und Zusammenhängen*
- *Objektivität in der Analyse*
- *logisch-kritisches, vernetztes Denken*
- *basierend auf differenzierten Aussagen eigene Schlussfolgerungen ziehen*
- *stringente, nachvollziehbare Argumentation*
- *Fähigkeit zu differenziertem, korrektem schriftlichen Ausdruck*
- *Überarbeitung von Texten nach inhaltlichen und formalen Kriterien“*

(BMBWF, 2019, S. 9–10).

Es zeigt sich, dass die Vorwissenschaftliche Arbeit der Überprüfung einer Vielzahl von Kompetenzen dienen soll. Diese sollen Schüler*innen in eigenständiger Arbeit demonstrieren und die VWA außerhalb des schulischen Unterrichts schreiben. Dabei werden sie zwar kontinuierlich von einer Lehrperson betreut, jedoch wird in der Handreichung darauf hingewiesen, dass „die kontinuierliche Betreuung nur im Sinn eines Coachings verstanden

werden darf, um die geforderte Selbstständigkeit nicht zu beeinträchtigen“. Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich die Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit eine Art Methodenkatalog angeeignet haben, der sie dazu befähigt verschiedene Methoden des Lernens und des Arbeitens situationsangepasst einzusetzen. Darüber hinaus erfordert die VWA von Schüler*innen das Ziehen eigener Schlussfolgerungen sowie die Fähigkeit zur Argumentation mittels Thesen, Begründungen und Beispielen (Vgl. BMBWF, 2019, S. 10). Um die Schüler*innen hinsichtlich des Erwerbs der wissenschaftlichen Arbeitsweisen zu unterstützen, wird die Institutionalisierung einer unverbindlichen Übung „Einführung in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens“ forciert (Vgl. BMBWF, 2019, S. 16). Dabei ist fraglich, inwieweit eine unverbindliche Übung auf die Anforderungen des (vor)wissenschaftlichen Arbeitens vorbereiten kann und ob Schulen die Ressourcen aufweisen, allen Schüler*innen eines Jahrgangs die Teilnahme an einer unverbindlichen Übung zu ermöglichen. Allerdings ist in Betracht zu ziehen, dass sich womöglich eine Vielzahl der Schüler*innen aufgrund der Unverbindlichkeit nicht anmeldet. Dennoch werden an alle Schüler*innen zum erfolgreichen Abschluss ihrer Reife- und die Diplomprüfung die gleichen Anforderungen im Hinblick auf die VWA gestellt. Anforderungen, die mit jenen einer universitären Seminararbeit vergleichbar sind.

2.4 Voraussetzungen für die VWA

Für das Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit braucht es von den Schüler*innen eine Vielzahl von Fähigkeiten. Die unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) verweist darauf, dass die „[...] im Sinne des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens [...] für die abschließende Arbeit benötigten Kompetenzen langfristig sowie fächer- und inhaltsübergreifend zu entwickeln und [...] fördern“ sind (BMBWF, 2019, S. 16). Neben der Forcierung einer unverbindlichen Übung „Einführung in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens“, wird darauf hingewiesen die Ausbildung der geforderten Kompetenzen keinesfalls einzig dem Deutschunterricht zuzuschreiben, sondern vielmehr alle Fächer zum Erlernen und Perfektionieren des vorwissenschaftlichen Arbeitens in seinen Teilkompetenzen einzusetzen (Vgl. BMBWF, 2019, S. 15). Dabei kann diese fächerübergreifende Vermittlung der geforderten Kompetenzen als Erweiterung des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung gesehen werden, da für das Schreiben von Vorwissenschaftlichen Arbeiten die Beherrschung des erforderlichen sprachlichen Registers, der Bildungssprache, von besonderer Relevanz ist.

Zur weiteren Vorbereitung auf die VWA bieten Gruber et al. (2014) Vorschläge zur Erarbeitung der geforderten Handlungsstrategien im Unterricht der Sekundarstufe zwei. Mertlitsch (2014) sieht jedoch den Erwerb einiger Teilkompetenzen möglichst früh und damit bereits in der Sekundarstufe eins vor (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 31–33; Mertlitsch, 2014, S. 108). Angeführt wird beispielsweise das Lesen wissenschaftsnaher Originaltexte, wobei die Auswahl der Lehrperson obliegt und diese darauf zu achten hat, die Schüler*innen nicht zu überfordern. Hierfür eignen sich wissenschaftlich fundierte Sachbücher, populärwissenschaftliche Texte aus Fachmagazinen, wissenschaftliche (Einführungs-) Handbücher sowie Nachschlagewerke. Dabei haben die Schreiber*innen gewisse Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens, wie die Verwendung des angemessenen Stils, die Befolgung wissenschaftlicher Gütekriterien sowie die korrekte Auswahl und Anwendung der Sekundärliteratur und der Methodik, unbedingt zu erfüllen (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 31).

Hinsichtlich der weiteren Auseinandersetzung mit den ausgewählten wissenschaftlichen Originaltexten schlagen Gruber et al (2014) neben dem sinnerfassenden Lesen, ebenso das schriftliche Referieren sowie das Paraphrasieren und die Übung des direkten und indirekten Zitierens als im Unterricht zu behandelnde Handlungsstrategien vor. Hierbei gilt zu beachten, den Schüler*innen „einen kreativen und selbstbestimmten Umgang mit gelesenen Texten“ zu ermöglichen und auch naheulegen. (Vgl. Gruber et al., 2014, S. 31)

Dabei zeigt Wetschanow (2018) im Rahmen einer Pilotstudie zur Vorwissenschaftlichen Arbeit die Wichtigkeit des Erlernens der Auswahl und Beurteilung hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit von Texten. Bei der Analyse von 19 Vorwissenschaftlichen Arbeiten, zeigte sich, dass bei den Schüler*innen Unklarheiten bzgl. der korrekten Gliederung ihrer Arbeiten gegeben sind. So fanden sich vermehrt gewisse Gliederungen wie „Kapitel-ist-gleich-Absatz-Strukturen“ oder „Absatz-ist-gleich-Satz-Strukturen“ (Wetschanow, 2018, S. 86). Die Autorin spricht in diesem Zusammenhang von „Zergliederung“, wobei sich die Auswahl der verwendeten Quellen von besonderer Wichtigkeit erwies. Daher folgert sie: „Der Grad der Wissenschaftlichkeit der zugrundeliegenden Quellen beeinflusst nachhaltig den Stil der VWA´s“ (Wetschanow 2018: 87). Darüber hinaus zeigte sich, dass Schüler*innen, die ihre Literatur hauptsächlich aus Online-Quellen bezogen, weniger zu unpersönlichen Konstruktionen neigten, wohingegen Arbeiten mit vorwiegend (populär-)wissenschaftlichen Quellen kaum die Verwendung des Personalpronomens *ich* aufwiesen (Vgl. Wetschanow 87-88). Daraus ergibt sich die Bedeutung, die der Betreuungsperson, aber auch dem gesamten Lehrkörper zugeschrieben werden kann, wenn es darum geht, die Schüler*innen dazu anzuregen sich mit (einfachen) wissenschaftlichen Texten auseinanderzusetzen.

Die Lehrpersonen haben nach Mertlitsch (2014) eine Vielzahl an Möglichkeiten, um bei den Schüler*innen die „Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess“ zu schaffen (Vgl. Mertlitsch, 2014, S. 107).

1. Klar abgesteckte Interaktionssettings zwischen LehrerInnen und SchülerInnen mit einer offenen, entwicklungsorientierten Begleitungs- und Lernhaltung

Da die Betreuungspersonen gemäß der Handreichung des BMBWF nur die Rolle von Coaches haben, erfordert dies die Klärung des Betreuungsverhältnisses, um den Schüler*innen von vornherein bewusst zu machen, wofür der/die Betreuer*in zuständig ist, und wofür nicht (Vgl. BMBWF, 2019, S. 10).

2. Eine gut entwickelte Fachsprache und entsprechende Lesefertigkeiten

Der Erwerb der einzelnen Fachsprachen sowie die Entwicklung der Lesefertigkeiten erfordern einen fächer- und inhaltsübergreifenden Unterricht, da diese nicht allein im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern gebraucht werden. Fehlt die notwendige Lesekompetenz, so wird das materialgestützte Schreiben, das die VWA erfordert zur schwer überwindbaren Hürde.

3. Kenntnisse über die Anforderungen der Textsorte VWA und über die Adressatinnen

Die Textsorte Vorwissenschaftliche Arbeit bringt vor allem die Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens mit sich, muss jedoch von diesen im Sinne der Bearbeitbarkeit durch Schüler*innen zum Teil reduziert werden. In Ermangelung der Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs und somit eines Adressatenkreises fernab der Betreuungsperson, die eine beurteilende Funktion inne hat, schlagen Gruber et al. (2014) die Gründung von Schreibgruppen vor. Diese tragen dazu bei den Schüler*innen einen Schreibkontext abseits des Prüfungscharakters zu bieten, da „Texte, die für ein konkretes Publikum geschrieben werden, [...] in der Regel verständlicher als ziellose“ Texte sind (Gruber et al., 2014, S. 32).

4. Kenntnisse über Textaufbau und mögliche Gliederungsarten

Um das Wissen über den angemessenen Textaufbau und die verschiedenen Gliederungsarten einer (vor)wissenschaftlichen Arbeit zu erwerben, zeigt die Studie von Wetschanow (2018), dass die Auswahl der verwendeten Texte eine große Rolle hinsichtlich des (Gliederungs-) Stils der VWA spielt. Wird also Schüler*innen der Zugang zu guten (einfachen) wissenschaftlichen Quellen erleichtert, wirkt sich dies positiv auf die Textqualität aus.

5. Wissen über die einzelnen Textteile

Das Schreiben einer VWA umfasst mehrere Textteile, die für die Schüler*innen womöglich neu sind, wie beispielsweise den Abstract oder die Erstellung eines Literaturverzeichnisses (Vgl. ahs-vwa, 2016, S. 4). Jedoch braucht es die Kenntnis der jeweiligen Textteile und deren Inhalt, um diese auch erfolgreich produzieren zu können.

6. Vorhandensein eines vorwissenschaftlichen sprachlichen Repertoires in Erweiterung des allgemeinen grammatischen und stilistischen Wissens

In Anlehnung an die zweite Voraussetzung verweist diese auf das bildungssprachliche Register und dessen Notwendigkeit, um eine erfolgreiche VWA zu schreiben. Dabei kann das Konzept der durchgängigen Sprachbildung von FörMig (2011) einen erheblichen Beitrag zur Erfüllung dieser Voraussetzung leisten.

7. Betreuungsvertrag und Klärung der Aufgaben von BetreuerIn und SchülerIn, Aufbau eines Vertrauensverhältnisses

Wie bereits unter Punkt 1 erläutert, ist die genaue Absteckung der Zuständigkeiten der Betreuungsperson wichtig für die weitere Zusammenarbeit. Ebenso muss der/die Schüler*in darauf vertrauen können, dass Unsicherheiten und Nachfragen während des Schreibprozesses sich nicht negativ auf die Beurteilung auswirken.

8. Vorgeben von Etappenzielen

Das Verfassen der VWA stellt die Schüler*innen in vielerlei Hinsicht vor neue Herausforderungen. Dazu gehört die Notwendigkeit der Zeiteinteilung, die ein größeres Schreibprojekt mit sich bringt. Deshalb schlägt die unverbindliche Handreichung zur VWA die Erstellung eines „realistischen Arbeitsplan[s] mit Meilensteinen“ vor (BMBWF, 2019, S. 7).

9. Entwicklung konkreter ‚innerer‘ AdressatInnen für den Text

Innere Adressaten können nach Keseling (2013, S. 208) der Grund für eine Schreibblockade sein. Wolfsberger (2016) weist auf die oftmals zu hohen Ansprüche, die Schreiber*innen an sich selbst stellen, hin. Die Angst, nichts zu sagen zu haben, was jemand anderer nicht ohnehin schon besser ausgedrückt hat, hemmt den Schreibprozess und kann zu Schreibblockaden führen. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit dem inneren Adressaten von großer Bedeutung, um diesem Problem entgegenzuwirken (Vgl. Rost, 2017, S. 330).

10. Schulisches Schreiben in der Gruppe und mit der Gruppe, auch mit Textanalysen

11. Vorbereitung von Peerfeedback unter SchülerInnen

12. Herausgabe eines transparenten Kriterienkatalogs, auch für das Peerfeedback

Mertlitsch (2014) geht von einem „konstruktiven Miteinander aller Beteiligten“ aus, was wiederum für die Gründung von Schreibgruppen (siehe Punkt 3) gemäß Gruber et al. (2014) spricht.

Dahingehend sollen die Betreuer*innen den Schreiber*innen zwar beratend zur Seite stehen, jedoch auch die kollegiale Unterstützung der Schüler*innen untereinander fördern (Vgl. Mertlitsch, 2014, S. 112). Dafür benötigen die Schüler*innen der Vorgabe gewisser Kriterien, an denen sie sich beim Feedback orientieren können.

13. Fördernde LehrerInnenkommentare zur Unterstützung der Schreiblust (statt des Schreibfrusts)

14. Reflektierter Zugang zum eigenen Schreiben für SchülerInnen und LehrerInnen mit der zunehmenden Erarbeitung von Problemlösungsstrategien

Lehrer*innen kommt die Rolle des/r Betreuer*in , des/r Coach*in (Vgl. BMBWF, 2019, S. 10) bzw. des „facilators“ (Bräuer, 1996; nach Mertlitsch, 2014, S. 112) zu. Dabei begleiten sie die Schüler*innen fragend, geben den Schüler*innen jedoch gleichzeitig den Freiraum, Neues auszuprobieren (Vgl. Mertlitsch, 2014, S. 112). Des Weiteren vermögen gut angebrachte Lehrer*innenkommentare, die Schreiber*innen zu konstruktiven Auseinandersetzung mit ihren inneren Adressat*innen (siehe Punkt 9) zu bewegen, und damit das eigene Schreiben zu reflektieren. Eine Erweiterung des Kompetenzkatalogs kann hinsichtlich der Lösung von, beim Schreibprozess möglicherweise auftretenden Problemen zusätzlich helfen.

15. Offene wertschätzende Atmosphäre unter LehrerInnen und unter SchülerInnen sowie in der Interaktion der beiden Seiten

In Anlehnung an die Punkte 1, 7, 11 und 12 steht der respektvolle Umgang aller Beteiligten hier im Vordergrund. Das erfolgreiche Verfassen Vorwissenschaftlicher Arbeiten braucht die Entwicklung einer „Teamkultur“ unter Lehrenden sowie unter Lernenden (Vgl. Mertlitsch, 2014, S. 108–112). Ebenso erfordert es die Vertrauensbasis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, um gut miteinander das Ziel VWA verfolgen zu können.

Wie ersichtlich wird, gibt es eine Vielzahl von Voraussetzungen, die das Schreiben vorwissenschaftlicher Arbeiten begünstigen können und den Schüler*innen als Hilfestellung

zur Bewältigung dieser für sie neuen Aufgabe dienen. Um Schüler*innen zu unterstützen, wurden Kooperationsprojekte zwischen Universität und Schule, wie das ATeKO-Projekt am Kölner-Gymnasium (Vgl. Schindler et al., 2018, S. 110) oder die VWA-Werkstatt entwickelt. Welche Arten der Unterstützung sich jedoch Schüler*innen selbst wünschen, soll im Rahmen der folgenden empirischen Untersuchung dieser Diplomarbeit erforscht werden. Da die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegende Arbeit auf der Zusammenarbeit mit dem Kooperationsprojekt VWA-Werkstatt basiert, wird im Folgenden kurz darauf eingegangen.

2.5 Kooperationsprojekt: VWA-Werkstatt

Bei dem Kooperationsprojekt „VWA-Werkstatt“ arbeiten Student*innen der Universität Wien seit dem Wintersemester 2017/18 mit Schüler*innen des BRGORG 15 Henriettenplatz zusammen, um sie beim Entstehungsprozess ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeiten zu unterstützen. Die Schüler*innen werden bereits in der 7. Klasse bei der Auswahl eines Themas sowie der Formulierung eines Erwartungshorizonts unterstützt und anschließend bei der Literaturrecherche, der Planung und dem Schreiben der VWA bis zu deren Fertigstellung von den Student*innen begleitet. Die Studierenden wirken im Rahmen der Lehrveranstaltung SE DaF/Z: „Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit“ semesterweise an dem Projekt mit und fungieren in Kleingruppen als Mentor*innen für ein bis zwei Schüler*innen. Da das Lehrveranstaltungssystem der Universität Wien, wie bei vielen anderen Universitäten auf Semestern basiert, werden die Mentees jedes Semester von einer anderen Studierendengruppe betreut.

Das von Dr. sc. ed. Beatrice Müller und Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger initiierte Projekt dient dazu, den angehenden Maturant*innen dahingehend zu unterstützen, die notwendigen Kompetenzen für das Verfassen der VWA sowie darüber hinaus für die Matura oder ein Studium zu erwerben und zu erweitern. Dabei soll die Studierendengruppe Herausforderungen und Schwierigkeiten erkennen, mit denen Schüler*innen beim Schreiben der VWA (u.a. mit Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache) konfrontiert sind. Dahingehend werden Unterrichtsvorschläge und Konzepte entwickelt, um die zukünftige Begleitung des Schreibprozesses der VWA zu erleichtern.

Während Schüler*innen von einer intensiven Betreuung durch Dritte profitieren, bietet sich für die Student*innen die Möglichkeit, einen Einblick in die Betreuungsarbeit einer VWA zu bekommen und Praxis im Umgang mit Schüler*innen zu sammeln. Des Weiteren werden die

betreuenden Lehrpersonen durch Außenstehende unterstützt und dabei bei der Bewältigung dieser, für sie ebenso neuen Aufgabe entlastet (Vgl. *Brgorg15.at*).

3 Schreibprozess

Hinsichtlich des Schreibprozesses stellt sich die Frage, wie Schreibende zu ihrem Text gelangen und dabei ihre Schreibhandlungen organisieren. Während sich die Schreibforschung bis Mitte der 70er Jahre auf die Schreibprodukte fokussierte, befassten sich Flower & Hayes (1980) erstmals mit den verschiedenen kognitiven Leistungen des Schreibprozesses. So wird der Schreibprozess mit der Lösung eines Problems verglichen. Flower & Hayes zufolge müssen Schreibende eine Vielzahl von Anforderungen, wie Orthographie, Wortwahl, Syntax u.a., gleichzeitig bewältigen, was zum Gefühl der Überlastung führen kann. Um dem entgegenzuwirken helfe die Unterteilung in mehrere Teilschritte (Vgl. Witschel, 2017, S. 43–44; Vgl. Kruse, 2007, S. 36–39):

- *Planen*
- *Formulieren/ Übersetzen*
- *Überarbeiten /Bewerten*

Diese befinden sich dabei in Abhängigkeit von zwei Bereichen. Dem Vorwissen (long term memory (Flower und Hayes)) des/r Schreiber*in und der Schreibumgebung. Letzteres ist als Aufgabenumfeld anzusehen, das einerseits die Aufgabenstellung (auch Thema) sowie die Adressat*innen und den Anreiz zum Schreiben umfasst. Den zweiten Teil des Aufgabenumfelds stellt der bereits produzierte Text dar. Dabei beginnt der Schreibprozess mit der Planung, wobei auf das Vorwissen bezüglich der Thematik, der Adressat*innen und das Wissen über Schreibpläne zurückgegriffen wird, um Ideen zu generieren. Ist dies geschehen, können Ziele gesetzt und die Strukturierung des Textes geplant werden. Nun kommt es in der Phase des Formulierens zum eigentlichen Schreibprozess. Dabei erfolgt die Versprachlichung und Ausformulierung der Ideen in Sätze. Währenddessen kommt es laufend zur Überarbeitung durch eine „Kontrollinstanz“. Hierbei wird der produzierte Text immer wieder gelesen, bewertet und in weiterer Folge korrigiert (Vgl. Witschel, 2017, S. 43–45; Vgl. Kruse, 2007, S. 38–40). Bei diesem Schreibprozess-Modell erfolgt eine Einbettung des Schreibens in die „Situation der schriftlichen Kommunikation“ (Becker-Mrotzek et al., 2018, S. 20). Dabei wird das Schreiben nicht als isolierter kognitiver Prozess, sondern als kommunikative Handlung

gesehen, die kontext- und adressat*innengebunden ist (Vgl. Becker-Mrotzek et al., 2018, S. 20; Kruse, 2007, S. 40–41).

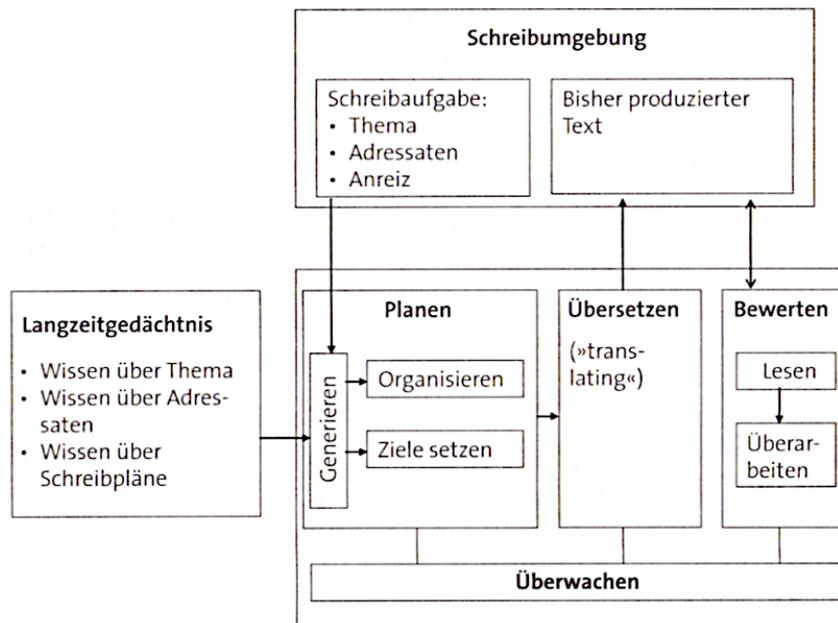


Abbildung 1: Kognitives Schreibprozessmodell Flower & Hayes (1980) nach Kruse (2007, S.39)

Kritisiert wurde am vorliegenden Modell das Fehlen der Betrachtung des Schreibenden als Individuum sowie der Schreibumgebung des/r Schreiber*in. Zudem richte sich das Modell zu sehr nach Schreibexperten und sei somit für den Einsatz in der Schule nur mäßig geeignet. So erarbeitet Hayes (1996) selbst ein modifiziertes Schreibmodell, welches Schreiber*in sowie Schreibumgebung mehr berücksichtigt (Vgl. Witschel, 2017, S. 46–48).

Ogleich seit 1980 mehrere neue Modelle zum Schreibprozess entwickelt wurden, wird in der heutigen Schreibdidaktik stets auf das ursprüngliche Modell von Flower und Hayes verwiesen (Vgl. Becker-Mrotzek et al., 2018; Kruse, 2007; Witschel, 2017). Gruber (2010) betont dabei die Relevanz kognitiver Schreibmodelle für das wissenschaftliche Schreiben. Das obige Modell dient für viele Schreibkurse für Student*innen die prozessorientierte Grundlage, da es die Unterteilung des Schreibprozesses in verschiedene Teilphasen bewusst macht (Vgl. Gruber, 2010, S. 21–22).

Bietet das vorliegende Modell auch einen Vorschlag zum Ablauf des Schreibprozesses, so ist Schreiben dennoch von Individuen abhängig, die zur Bewältigung von Schreibprojekten verschiedene Strategien verfolgen.

3.1 Schreibstrategien

Ortner (2011) zufolge sind Schreibstrategien personengebundene, erworbene Ablauf- und Organisationsstrukturen, die dazu genutzt werden spezifische Schreibenlässe und etwaige Schwierigkeiten beim Schreiben zu bewältigen. Dabei führen Erfolgserlebnisse, die auf der Anwendung der Schreibstrategien basieren, sowie Mangel an Alternativen zur Verfestigung der Handlungsabläufe. Jene Verfahren werden nach dem Prinzip von einzelnen Bausteinen immer wieder aufs Neue miteinander kombiniert (Vgl. Ortner, 2011, S. 351).

Vielen Schreibenden sind dabei die eigenen Strategien ebenso wenig bewusst, wie die Möglichkeit zur Anwendung anderer Schemata. Hierbei spielen schulische Einflüsse und Prägungen eine tragende Rolle. Je nachdem, ob gelernt wurde Schreibprojekte genau zu planen und zu strukturieren oder aber Schreiben als kreativen Prozess wahrzunehmen, kann es hilfreich sein, die zeitliche Abfolge von Schreibfluss und Ordnung an die eigenen Bedürfnisse anzupassen (Vgl. Kruse, 2007, S. 41–42).

Ortner (2011) differenziert hinsichtlich der Schreibstrategien zwischen Schreiben in einem Zug, im Stil der *pensée parlée* und dem organisierten, schrittweise vorgehenden Schreiben (Vgl. Ortner, 2011, S. 356, 379). Kruse (2007) fasst die Strategien unter *Top-down* und *Bottom-up* zusammen. Während die *Top-down*-Strategie davon ausgeht, dass Schreiber*innen zunächst einen Plan entwerfen, den sie anschließend versprachlichen, generieren *Bottom-up*-Schreiber*innen ihre Ideen erst beim Schreiben. Sie beginnen an beliebiger Stelle und kommen nach und nach zu einer Gliederung (Vgl. Kruse, 2007, S. 42–43).

Die Auswahl der angewandten Schreibstrategie ist personenabhängig. Es gibt dabei kein Richtig oder Falsch, sondern vielmehr verschiedene Schreibtypen, die die Balance zwischen Planung und spontanem Schreiben finden müssen (Vgl. Kruse, 2007, S. 43).

3.2 Herausforderungen (vor)wissenschaftlichen Schreibens für Schreiber*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch

In einer Studie zum Schreiben anspruchsvoller Texte in einer Zweitsprache, mit Bezug auf Strategien und Routinen von erfolgreichen Schreiber*innen, geht Dengscherz (2018) unter anderem auf die Produktion wissenschaftlicher Texte ein. Zum einen kann die von den Schüler*innen zu leistende VWA als Vorstufe dazu gesehen werden, außerdem bieten die

approbierten Strategien bereits erfolgreicher Schreiber*innen in der Zweitsprache womöglich Hilfestellungen, um die Maturant*innen bei ihren Schreibprojekten zu unterstützen.

Dengscherz (2018) verweist auf die jeweilige subjektive Wahrnehmung sowie die gesammelte Schreiberfahrung als Einfluss auf den empfundenen Schwierigkeitsgrad. Demnach bringen Schreibaufgaben gewisse Anforderungen mit sich, welche davon sich jedoch als Herausforderung erweisen, hängt von jeder einzelnen Person ab. Diese Herausforderungen bieten in weiterer Folge die Möglichkeit der Anknüpfung für den Einsatz von Strategien. Zunächst wird zwischen heuristischen (inhaltliche Ebene) und rhetorischen (sprachliche Ebene) Herausforderungen unterschieden. Während inhaltliche Strukturen nicht einer bestimmten Sprache zugewiesen werden, bedarf es auf rhetorischer Ebene sehr wohl einer bestimmten Sprachkompetenz in der Zielsprache des Textes (Vgl. Dengscherz, 2018, S. 12–14).

Um Schreibstrategien erfolgreicher Schreiber*innen zu analysieren, wurden im Rahmen des PROSIMS²-Projekts Screenvideos während der Schreibtätigkeit der Proband*innen angefertigt sowie Interviews durchgeführt (Vgl. Dengscherz, 2018, S. 10).

Die Ergebnisse zeigten die Herangehensweisen der Teilnehmer*innen, wie die Tatsache, dass die Proband*innen beim Schreibprozess vollkommen unterschiedlich mit dem eigenen Sprachenspektrum umgingen. So wurden hinsichtlich heuristischer Herausforderungen von manchen die Sprachen streng voneinander abgegrenzt und bei anderen Texte zunächst in einer Sprache durchdacht und später in der anderen Sprache formuliert. Auf rhetorischer Ebene erwiesen sich die Arbeit mit Paralleltexten sowie die Verwendung von Textroutinen, wie etwa gängige Formulierungen als für die Teilnehmer*innen besonders hilfreich (Vgl. Dengscherz, 2018, S. 18–19). Daraus folgert sich die Notwendigkeit die Strategien sowohl auf Situationen, als auch auf Individuen anzupassen:

„Schreiber*innen brauchen demnach also keine fertig >am Silbertablett< angerichteten Strategien, sondern eher ein >Buffet<, an dem sie sich frei bedienen können, damit sie das Angebotene an ihre Schreibsituation, ihre Stärken, Schwächen und Bedürfnisse anpassen können“ (Dengscherz, 2018, S. 19). Daraus leitet sich die Frage ab, wie Schüler*innen die gängigen Strategien vermittelt werden (können) und welche Möglichkeiten sich ihnen bieten, diese bereits vor dem Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit zu erproben. Während Dengscherz (2018) den Ansatz sprachlicher Schwierigkeiten fokussiert, kam eine Erhebung gesammelter Daten einer Schreibberatung für Studierende mit anderer Erstsprache als Deutsch

² PROSIMS: Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen

der Universität Wien zu dem Schluss, dass sich Student*innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache oftmals durch starke Selbstzweifel hinsichtlich der deutschen Sprachbeherrschung gehemmt fühlen. Die schreibdidaktische Einzelberatung für Studierende des Center for Teaching and Learning (CTL) zeigte an Hand von Fallbeispielen, dass Studierende mit DaF/Z oftmals an ihren sprachlichen Fähigkeiten zweifeln und diese für etwaige Schwierigkeiten beim Schreiben wissenschaftlicher Texte verantwortlich machen, obgleich sie ein Sprachniveau von C1 aufweisen, welches jedoch nicht immer auf sämtliche sprachliche Register, wie etwa die Bildungssprache (Vgl. u.a Gogolin & Lange, 2011) bezogen werden kann. Auf jene Zweifel schienen Studienfortschritt sowie bereits absolvierte Studien bzw. geschriebene Arbeiten kaum Einfluss zu nehmen (Vgl. Dreo et al., 2018, S. 138–142). Allerdings zeigte sich anhand des Fallbeispiels einer Studienanfängerin eine Tendenz zur Fehlinterpretation der geforderten Fähigkeiten. Während sie ihre Schreibprobleme auf mangelhafte Deutschkenntnisse zurückführte, kam die Schreibberatung zu dem Schluss, dass es sich vielmehr um mangelndes Wissen hinsichtlich des wissenschaftlichen Diskurses handelte. Zudem schlussfolgerte man Unsicherheiten als Folge von Vorurteilen bzgl. mehrsprachiger Hintergründe oder Akzente, derentwegen häufig Sprachdefizite zugeschrieben werden (Vgl. Dreo et al., 2018, S. 141–144). Diese Problematik greift auch Knorr (2018) auf: „So hemmen negative Erfahrungen in der Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit durch andere, bspw. Dozierende, die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz und führen dazu, dass Zweisprachigkeit nicht als Ressource, sondern als Makel wahrgenommen wird, die es besser zu ‚kaschieren‘ gilt“ (Knorr, 2018, S. 145). Daher sei die Schaffung einer „[...] wertschätzende[n], lernendensensitive[n] und der sprachlichen Heterogenität der Studierendenschaft gerecht werdenden Umgebung [...]“ von besonderer Wichtigkeit (Knorr, 2018, S. 145). Darüber hinaus erwies sich bei der Arbeit an aktuellen Schreibprojekten, das fehlende Feedback der Betreuungsperson als Problem für die Studierenden. Sofern vorhanden, handelte es sich bei den Rückmeldungen hauptsächlich um sprachliche Korrekturen und weniger um Verbesserungsvorschläge bezüglich des wissenschaftlichen Diskurses. So brauchte es im Zuge der Schreibberatung vielmehr Ermutigung und konstruktiver Lösungsvorschläge, anstatt der Optimierung deutschsprachiger Fertigkeiten (Vgl. Dreo et al., 2018, S. 142).

Daher kann Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache ebenso ein besonderer Bedarf einer Schreibberatung zugesprochen werden, jedoch wird dieser im Rahmen des regulären Schulunterrichts kaum gedeckt. Einige Schulen bieten deshalb mittlerweile unverbindliche Übungen zum wissenschaftlichen Arbeiten an, um ihre Schüler*innen besser

hinsichtlich des wissenschaftlichen Diskurses vorzubereiten. Inwieweit jedoch auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch eingegangen wird, kann nicht gesagt werden.

Deshalb werden Projekte wie die unter 2.5 beschriebene VWA-Werkstatt (ehemals „LernPower! Wege an die Universität für junge Menschen mit Migrationsgeschichte“) ins Leben gerufen, um eben diese Lücke zu füllen. Inwieweit sich die Schüler*innen vom Projekt unterstützt fühlen und mit welchen konkreten Herausforderungen sie beim Schreiben ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeiten konfrontiert sind, wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit erforscht.

II EMPIRISCHER TEIL

4 Forschungsdesign und Methodik

Es folgt eine Übersicht der ausgewählten Forschungsmethoden, wobei näher auf die qualitative Sozialforschung und die Arbeit mit Befragungen eingegangen wird. Dies geschieht speziell im Hinblick auf Interviews als Methode der Datengewinnung. Danach werden Vorbereitung sowie auch Weiterverarbeitung der Interviews erläutert. Außerdem wird auf die Methodik der Auswertung eingegangen.

4.1 Qualitative Sozialforschung

Im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache ist die Gewinnung von Erkenntnissen meist mit empirischen Erfahrungen verbunden. Eine zentrale Rolle spielen hierbei Lernprozesse sowie Gegenstände des Fremd- und Zweitspracherwerbs und -unterrichts (Vgl. Riemer, 2014, S. 15–16). Die vorliegende Arbeit soll zeigen, mit welchen Herausforderungen Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der VWA konfrontiert werden, deren subjektiven Wünsche und Anregungen zur erfolgreichen Vorbereitung auf die VWA umfassen und einen Einblick in den Schreibprozess der Schüler*innen bieten.

Im Bereich der empirischen Forschung wird das Forschungsdesign an Fragestellungen, Untersuchungsgegenstände und Erkenntnisinteressen angepasst. Somit erfolgt eine auf die Forschung abgestimmte Auswahl der Methoden. Im Zentrum stehen hierbei die Daten als Untersuchungsgrundlage, wobei eine allgemeine Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung erfolgt.

Im Kontrast zur quantitativen Forschung, die von Hypothesen ausgeht und diese verifiziert oder widerlegt, stellen die Ziele qualitativer Forschungen Exploration und Interpretation dar. Hier wird die subjektive Sicht der Teilnehmer*innen auf den Untersuchungsgegenstand nachempfunden, wobei eine Mitbeachtung des soziokulturellen Umfelds erforderlich ist. Ziel der Untersuchung ist eine tiefgründige Datenerfassung, und damit ein Einblick in die Erfahrungen, Überlegungen und Emotionen der Proband*innen, wofür typischerweise mündliche Befragungen durchgeführt werden. Diese finden aufgrund forschungsökonomischer Gegebenheiten häufig in Form von Fallstudien statt. Dabei werden Hypothesen erst im Laufe

des Forschungsprozesses generiert. Da quantitative und qualitative Untersuchungsansätze ihre jeweiligen Vorteile mit sich bringen, werden sie oftmals kombiniert, um den Erkenntnisgewinn zu optimieren (Vgl. Riemer, 2014, S. 20–21).

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine qualitative Untersuchung, bei der mit Interviews gearbeitet wurde. Befragt wird eine Auswahl an Schüler*innen, die ihre subjektiven Erfahrungen zum eigenen Schreibprozess der Vorwissenschaftlichen Arbeit teilen. Im Anschluss werden die verwendeten Forschungsmethoden der Untersuchung erläutert. Zunächst folgt jedoch eine Vorstellung der Gütekriterien.

4.2 Gütekriterien

Qualitative Forschung folgt bestimmten Gütekriterien und muss wissenschaftliche Ansprüche erfüllen. Die drei zentralen Kriterien: Objektivität, Reliabilität und Validität können aufgrund der Vielzahl an Methoden nicht uneingeschränkt für qualitative Forschungsansätze übernommen werden. Beim Prinzip der Objektivität, der Nachvollziehbarkeit, gilt es zu beachten, dass Ergebnisse nicht unabhängig ihres Standortes betrachtet werden können, da ihnen keine Objektivität, sondern „gemeinschaftlich diskutierte und akzeptierte Normen“ zugrunde liegen (Schmelter, 2014, S. 35). Mayring (2016) zufolge, lautet der Grundsatz für Gütekriterien, diese den Methoden angemessen anzupassen. Die vorliegende Studie orientiert sich an einer Auswahl von Mayring vorgeschlagenen Gütekriterien qualitativer Forschung. So wird zunächst mit Bezug auf die Objektivität auf die Notwendigkeit der „Verfahrensdokumentation“ hingewiesen, da diese dazu beiträgt, den Forschungsverlauf nachzuvollziehen (Vgl. Mayring, 2016, S. 144–145). Daher wurde der Forschungsprozess in dieser Diplomarbeit detailliert dokumentiert und die einzelnen Schritte im Sinne der Nachvollziehbarkeit beschrieben.

Ein weiteres Gütekriterium ist jenes der „Argumentativen Interpretationsabsicherung“, womit auf die Problematik der erforderlichen Interpretation empirischer, qualitativ erhobener Daten eingegangen wird. Interpretationen dürfen daher nicht vorweggenommen, sondern müssen im Zuge einer Argumentation begründet werden (Vgl. Mayring, 2016, S. 144–145). Des Weiteren spielt die Subjektivität von Forschenden ebenso eine Rolle im Umfeld der Untersuchung, weshalb das Prinzip der „Reflexivität“ die Frage nach der eigenen Involviertheit im Forschungsfeld sowie der Reflexion der Subjektivität der Forscher*innen stellt.

Des Weiteren soll eine Balance zwischen „Regelgeleitheit“ nach Mayring (2016) bzw. „Flexibilität“ nach Schmelter (2014) gefunden werden. Demnach erfordert es zwar das

Nachgehen der zuvor geplanten Analyseschritte, allerdings gleichzeitig die Flexibilität, sich an eventuelle Änderungen anzupassen (Vgl. Mayring, 2016, S. 145–146; Schmelter, 2014, S. 42). Hinsichtlich des Kriteriums der „Nähe zum Gegenstand“, welches davon ausgeht, die Proband*innen möglichst nahe ihrer Alltagswelt zu befragen (Mayring, 2016, S. 146), ergab sich die Schwierigkeit eines geeigneten Raumes im Schulgebäude, woraufhin auf ein Café in Schulnähe sowie auf einen Aufenthaltsraum der Universität ausgewichen wurde. Alle Interviews erfolgten außerdem unmittelbar nach dem Unterricht bzw. einer Mentoringbesprechung und wurden daher zeitlich gesehen nahe der alltäglichen Lebenswelt der Schüler*innen gehalten.

4.3 Befragung

Bei Befragungen werden Daten durch Fragebögen, Interviews oder Gruppendiskussionen gewonnen. Eine Unterscheidung erfolgt im Allgemeinen zwischen mündlichen und schriftlichen Befragungen und in einem weiteren Schritt, nach dem Grad der Offenheit bzw. Geschlossenheit. Dies bezieht sich insbesondere darauf, ob eine begrenzte Anzahl an Antwortmöglichkeiten zur Verfügung steht, oder die befragte Person frei in ihrer verbalen Reaktion ist. Während bei mündlichen Befragungen häufig mit W-Fragen gearbeitet wird, um bei Proband*innen den Redefluss anzuregen, eignen sich schriftliche Fragebögen, um Antwortmöglichkeiten vorzugeben bzw. auch eine zusätzliche freie Antwort zu ermöglichen. So birgt jede Methode gewisse Vorteile. So beispielsweise die Tatsache, dass bei offenen, mündlichen Befragungen die interviewten Personen in ihrem eigenen Bezugssystem bleiben und sie sich eines hohen, uneingeschränkten Maßes an Antwortmöglichkeiten bedienen können, wodurch womöglich mehr Tiefgründigkeit erzielt wird. (Vgl. Daase et al., 2014, S. 103–104).

4.4 Interview/Mündliche Befragung

Bei mündlichen Befragungen wird zwischen Interviews und Gruppendiskussionen differenziert, wobei sich beide Methoden durch mehr als die Teilnehmerzahl voneinander unterscheiden. Während beim Interview der Fokus auf einer individuellen Meinung liegt, werden bei Gruppendiskussionen vorwiegend die Ansichten einer ausgewählten Gruppe erforscht. Vorteil beider Varianten ist die Möglichkeit an Erzählungen subjektiver Erfahrungen und Sichtweisen der Befragten zu gelangen, wobei es gilt, die Rolle als Gesprächsteilnehmer der interviewenden Person zu reflektieren. Der Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zeichnet sich insbesondere durch die Ambivalenz der Datengewinnung aus. Interviews liefern sowohl inhaltliche als auch sprachliche Forschungsbeiträge. So sind die gewonnenen

Ergebnisse in Zusammenhang mit der gewählten Interviewmethode zu betrachten, da verschiedene Formen die gewonnenen Daten gewissermaßen beeinflussen und vorstrukturieren. Es gilt Erzähltreize mittels einfacher und deutlicher Fragen zu setzen, um den Gesprächsteilnehmer zu einem natürlichen Redefluss anzuregen. Dabei müssen ebenso Körpersprache wie Redepausen Beachtung finden. Schließlich tragen diese dazu bei, die Antwort als Ganzes analysieren zu können (Vgl. Daase et al., 2014, S. 110–112).

Bei der vorliegenden Studie wurde mit semistrukturierten Interviews und Leitfäden gearbeitet. Ein vorbereiteter Interviewleitfaden bildet das Gerüst, lässt jedoch Platz für die offene Beantwortung der Fragen. Hierbei obliegt es dem/ der Interviewer*in im Gesprächsverlauf zu entscheiden, ob eine Frage eventuell schon beantwortet wurde und übersprungen werden kann, bzw. bietet sich die Möglichkeit bei mangelndem Verständnis noch einmal Nachzufragen. Dabei bedarf es der Balance zwischen der vorab erstellten Struktur und der Flexibilität, die Fragen der jeweiligen Gesprächssituation anzupassen (Vgl. Daase et al., 2014, S. 110–111).

Das Interview sollte mit einer abschließenden Frage beendet werden, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, nicht Erfragtes oder im Interview Vergessenes, zu erzählen. Weiters folgt jedem Interview die Erstellung eines Interviewprotokolls, mit dessen Hilfe zusätzliche Informationen, wie nonverbale Signale, Stimmung und evtl. Erzählungen unmittelbar vor oder nach dem Interview festgehalten werden (Vgl. Daase et al., 2014, S. 114).

4.5 Interviewleitfaden

Für das Forschungsprojekt wurde für jedes der gehaltenen Interviews ein eigener Leitfaden erstellt, um sowohl die Fragen als auch die Sprache der jeweiligen Situation der Befragten anzupassen. So fand ein Interview zum Teil (wie bereits vorab vereinbart) in englischer Sprache statt, da sich der/ die Proband*in dabei wohler fühlte als beim Sprechen in der Zweitsprache Deutsch. Ebenso wurden mit zwei Proband*innen, welche beide Male gemeinsam befragt wurden, zwei Interviews geführt, um Entwicklungen und Konsequenzen einer verspäteten Abgabe festzuhalten. Sämtliche Leitfäden unterteilen sich zunächst in die Bereiche Sprache, Vorbereitung bzw. Unterstützung (Mentoringprojekt, Schule, Familie, Freunde) und persönliche Schreibprozesse und wurden je nach Proband*in zusätzlich um die Sprachwahl bzw. verspätete Abgabe der VWA und deren Konsequenzen erweitert. So sollten die Fragen zum Bereich Vorbereitung/ Unterstützung sowohl Aufschluss über die Meinung zum Mentoringprojekt, der unverbindlichen Übung oder der Betreuungsperson, als auch über die Unterstützung durch Familie oder Bekannte geben. Auch spielen die gesprochenen Sprachen zu Hause und das familiäre Umfeld bzw. die häusliche Umgebung eine Rolle. Dies gilt ebenso

für den persönlichen Schreibprozess der Schüler*innen, da nach den vorliegenden Gegebenheiten gefragt wurde, um zukünftig Hilfestellungen ausarbeiten zu können. Dabei erhielten die Proband*innen selbst die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge zu den verschiedenen Punkten zu nennen bzw. Wünsche zu äußern. Hinsichtlich der gesprochenen Sprachen sollten Beweggründe zur Auswahl der Schriftsprache sowie etwaige Anmerkungen oder gewünschte Veränderungen gesammelt werden. Die verspätete Abgabe betraf zwei Schüler*innen, die sowohl vor, als auch nach der Abgabe interviewt wurden, um den Prozess mitzuverfolgen, da sie beim ersten Interview davon ausgingen, die VWA beim ersten Termin abzugeben. Hierbei galt der Fokus, der Frage nach Motiven zur Entscheidung einer verspäteten Abgabe und den daraus folgenden etwaigen Konsequenzen für die Zukunft.

Die Interviewleitfäden umfassten folgende Themenschwerpunkte:

- Sprache (Sprachbiographie: gesprochene Sprachen, gesprochene Sprachen zu Hause)
- VWA: Themenwahl; Zufriedenheit mit dem Thema; Vorbereitung
- Vorbereitung/Unterstützung: Vorbereitung durch Schule oder außerschulische Projekte; Mentoringprojekt und Mentor*innen; (gewünschte) Unterstützung
- Persönlicher Schreibprozess
- Abgabe: Beweggründe zur (un)pünktlichen Abgabe; Konsequenzen

Die Interviewleitfäden finden sich im Anhang der Arbeit.

5 Datengewinnung, und -aufbereitung

Im Rahmen der Untersuchung wurden mit Teilnehmer*innen des Kooperationsprojekts Interviews geführt. Um die Aufnahmen in einem weiteren Schritt analysieren zu können, bedarf es deren Verschriftlichung. Das folgende Kapitel widmet sich daher den Interviews, deren Transkription sowie den gewählten Methoden zur Auswertung.

5.1 Die Interviews

Im Rahmen der Lehrveranstaltung zum Fachbereich DaF/DaZ (Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache), besuchte die Studierendengruppe das BRgORg Henriettenplatz, wobei bereits beim ersten Treffen im Oktober 2018 mit den Schüler*innen, die Gelegenheit zur Suche nach Proband*innen genutzt wurde, bei der sich zunächst vier Schüler*innen bereit erklärten, sich interviewen zu lassen. In weiterer Folge wurden Kontaktdaten ausgetauscht, allerdings ergab es sich, dass ein/e Schüler*in aufgrund privater Probleme nicht mehr an dem Projekt teilnehmen konnte und ein/e weitere/r Schüler*in letzten Endes doch nicht die Zeit fand, sich für ein Interview zu treffen. Die weitere Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail und WhatsApp. Vor allen Interviews wurden die Schüler*innen in einem kurzen Vorgespräch auf Anlass und Ziele der Befragung hingewiesen, sowie über die anonymisierte Verarbeitung ihrer Daten informiert. Weiters unterschrieb jede/r Teilnehmer*in, die zuvor besprochene Einverständniserklärung, um datenschutzrechtliche Bestimmungen abzuklären.

Um den Zeitaufwand für die Schüler*innen gering zu halten und eine komfortable Gesprächssituation herzustellen, wurden zwei Schüler*innen am 10. Jänner 2019, unmittelbar im Anschluss an das zweite Treffen in der Schule, interviewt. Das Interview selbst fand in einem nahegelegenen Café statt, wobei sich auf dem kurzen Weg dorthin die Möglichkeit erbot, sich mit den beiden Schüler*innen zu unterhalten und ein Gespräch aufzubauen. Das erste Interview dauerte 38 Minuten und 34 Sekunden und zeichnete sich durch eine angenehme Gesprächssituation aus. Die Schüler*innen wirkten zu Beginn ein wenig nervös, in Anbetracht der Tatsache aufgenommen zu werden, entspannten sich jedoch im weiteren Gesprächsverlauf zunehmend und sprachen weitgehend offen über ihre Erfahrungen und Meinungen. Im Anschluss an das Interview wurden sie, wie bereits zuvor vereinbart, auf das Getränk eingeladen und versicherten, für ein zweites Interview bereitzustehen.

In Ermangelung weiterer Proband*innen und aufgrund des interessanten Einzelfalls hinsichtlich der Sprachwahl, kam es, dass sich ein/e Schüler*in für ein Interview zur Verfügung

stellte, der/ die von der Autorin dieser Arbeit, im Rahmen des Mentoringprojekts, betreut wurde.

Es handelte sich um die einzige englische VWA der Klasse, weshalb auch das Interview zum Teil auf Englisch stattfand. Es erfolgte am 5. Februar 2019, unmittelbar nach einer Mentoringbesprechung mit den betreuten Schüler*innen, im Tiefparterre des Universitätsgebäudes. Der Umstand, selbst eine Betreuerin des/r Schüler*in zu sein und daher bereits über mehrere Monate hinweg in stetigen freundschaftlichen Kontakt gewesen zu sein, wirkte sich sehr positiv auf die Gesprächsatmosphäre aus. Das zweite Interview dauerte 20 Minuten und 59 Sekunden und kann aufgrund der zeitlichen Nähe zum Abgabetermin als beiderseitiger Abschluss des Projektes gesehen werden. Das dritte und letzte Interview wurde am 16. April 2019 im selben Café wie das erste abgehalten und verlief von Anfang bis Ende sehr entspannt und dauerte 31 Minuten und 32 Sekunden. Ebenso wie bei allen anderen Interviews wurden die Proband*innen auf ein Getränk eingeladen.

Um Eindrücke und nonverbale Begebenheiten wie Mimik, Gestik und räumliche Aspekte festzuhalten, wurden anschließend an die Interviews Postskripten erstellt, die im Anhang ersichtlich sind.

5.2 Transkription der Daten

Im Anschluss an die Interviews werden diese gemäß dem Konzept der wörtlichen Transkription nach Mayring (2016) transkribiert, um die Daten für die weitere Analyse aufzubereiten. „Das Wortprotokoll ermöglicht es auch, einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen und gibt so die Basis für eine ausführliche Interpretation.“ (Mayring, 2016, S. 89). Dabei muss die Art der Transkription dem Forschungsgegenstand angepasst werden, wobei verschiedene Aspekte im Mittelpunkt stehen können. Während das einfache Transkriptionssystem eine Fokussierung auf den Inhalt des Textes legt und die Aussagen weitläufig glättet, wurde sich hier an den erweiterten Regeln zur Verschriftlichung orientiert. Dabei werden Wort- und Satzabbrüche, Pausen, Verständnissignale („ähm, hm“ etc.), Sprechüberlappungen und Dialekte (gemäß ihrer Aussprache) notiert (Vgl. Dresing & Pehl, 2017, S. 17–23). Diese Methode wurde gewählt, um neben der inhaltlichen Informationen ebenso Daten bezüglich der Sprechsicherheit im deutschen Sprachgebrauch erheben zu können, da keine Sprachstandsmessung der Teilnehmer*innen durchgeführt wurde.

Die Verschriftlichung orientiert sich hier an der österreichischen Standardsprache und erfolgt in der literarischen Umschrift, die dialektale Äußerungen mit dem gebräuchlichen

Schriftsystem aufzeichnet (Vgl. Mayring, 2016, S. 89). Das Programm MAXQDA 18 wird zur Transkription der Interviews genutzt und bietet die Möglichkeit des Imports von Interviewaufnahmen, der Setzung von Zeitmarken und zur weiteren Verarbeitung und Auswertung.

6 Beschreibung und Analyse der Daten

6.1 Sampling

Die Auswahl der Stichprobe basierte auf den teilnehmenden Schüler*innen des Kooperationsprojekts, zwischen dem BRgORg am Henriettenplatz und der Universität Wien, VWA-Werkstatt. Dabei war die Wahl der einzelnen Proband*innen abhängig von der Bereitschaft der Schüler*innen, sich interviewen zu lassen. Es fanden sich zunächst vier Schüler*innen, die sich für Interviews zur Verfügung stellten. Aufgrund individueller Probleme der Schüler*innen fielen jedoch zwei von ihnen weg, sodass ein/e dritte/r Schüler*in gefunden werden musste. Alle Proband*innen, die schließlich die Stichprobe darstellten, sind 18 Jahre alt, besuchen seit mehreren Jahren das Gymnasium am Henriettenplatz und nehmen am Mentoringprojekt teil. Sämtliche Teilnehmer*innen sprechen entweder andere Erstsprachen als Deutsch oder wuchsen mehrsprachig auf. Hierbei sind die Erstsprachen Türkisch, Arabisch (tunesischer Dialekt) und Rumänisch vertreten. Alle Schüler*innen gaben an, im familiären Umfeld eine Mischung aus mehreren Sprachen zu sprechen.

6.2 Datenanalyse

6.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) basiert auf den Konzepten nach Kracauer (1952) sowie Mayring und wurde ergänzend zur klassischen Inhaltsanalyse, deren Forschung zusehends quantitativer wurde, etabliert (Vgl. Kuckartz, 2018, S. 21–23).

Um eine Analyse der gewonnenen Daten zu ermöglichen, müssen diese zunächst sinnvoll reduziert werden, wofür kategorienbasierte Verfahren angewandt werden. Dabei erfordert es einer methodischen Vorgehensweise, da Zusammenfassungen und Kürzungen nicht willkürlich erfolgen können. Im Zuge dessen werden die Daten schrittweise vereinheitlicht, was eine Reduktion der Komplexität und des Materialumfangs zur Folge hat (Vgl. Kuckartz, 2018, S.

31–32). Zur Durchführung benötigt es hierbei die Interpretationskompetenz der Forscher*innen (Vgl. Kuckartz, 2018, S. 44).

Lamnek (2005) gliedert die qualitative Inhaltsanalyse in die vier Phasen: Transkription, Einzelanalyse, generalisierende Analyse und Kontrollphase. Im ersten Schritt werden die Daten verdichtet und konzentriert, wobei Nebensächliches weggestrichen sowie Wichtiges hervorgehoben wird. Es folgen im Zuge der nächsten Arbeitsschritte die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Auswertung mit Hinblick auf die Forschungsfrage. Hierbei ist zu beachten, dass die Methodik der Erhebung und Auswertung stets eng mit der Fragestellung verknüpft ist. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht dabei die Arbeit mit Kategorien/Codes, um den gesamten Datensatz zu klassifizieren (Vgl. Kuckartz, 2018, S. 23). Im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse, „bleibt die Beziehung zwischen Kategorie und Ausgangsmaterial während der gesamten Analyse bestehen und es kann jederzeit von Interesse sein, auf den zugrundeliegenden codierten Text zurückzugreifen.“ (Kuckartz, 2018, S. 42–43). Das Ursprungsmaterial behält also auch nach erfolgter Codierung seine Relevanz (Vgl. Kuckartz, 2018, S. 48).

6.2.2 Kategoriensystem und -bildung

Die Kategorienbildung oder auch Codierung kann entweder deduktiv im Vorfeld, induktiv am Material oder in einer Mischform der beiden erfolgen. Kategorien werden dabei oftmals, so wie auch bei der vorliegenden Untersuchung, zunächst entlang der Hauptthemen des Interviewleitfadens gegliedert. Dabei ist die erste Summe der Kategorien relativ gering, weshalb in der darauffolgenden Phase die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung an den Daten selbst geschieht. Es folgen ein zweiter Materialdurchlauf sowie die erneute Überarbeitung der Kategorien und deren anschließende Auswertung. Es kommt zur kategorienbasierten Auswertung des Materials, wodurch sich bereits die Struktur des Forschungsberichts abzeichnet (Vgl. Kuckartz, 2018, S. 97–98).

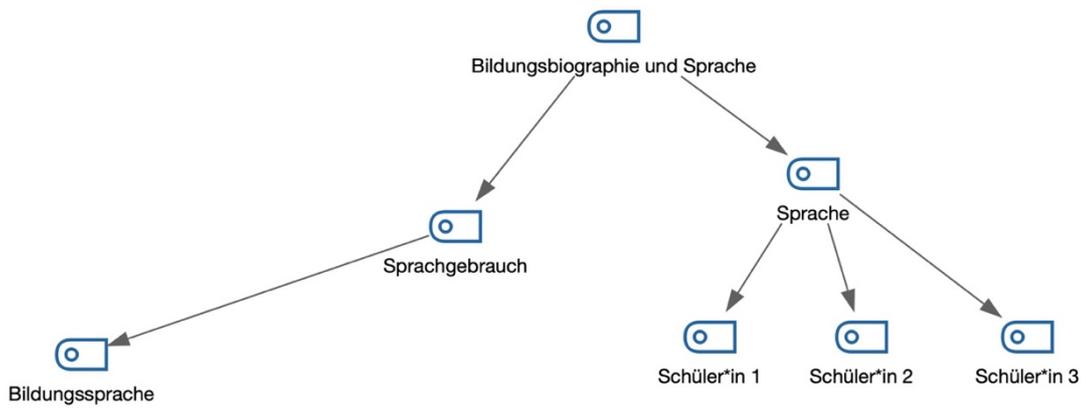


Abbildung 2: Oberkategorie Bildungsbiographie und Sprache

Bei der vorliegenden Arbeit wird eine Mischform, die deduktiv-induktive Kategorienbildung angewandt. Zunächst werden die Hauptkategorien anhand des Interviewleitfadens gebildet und in weiterer Folge am Datenmaterial ausdifferenziert und präzisiert (Vgl. Kuckartz, 2018, S. 95). Die beiden Oberkategorien der vorliegenden Untersuchung stellen Bildungsbiographie und Sprache sowie die Kategorie VWA dar. Abbildung 1 zeigt das hierarchische System der ersten Oberkategorie. Diese orientiert sich an der Sprachbeherrschung der einzelnen Schüler*innen sowie deren Sprachgebrauch.

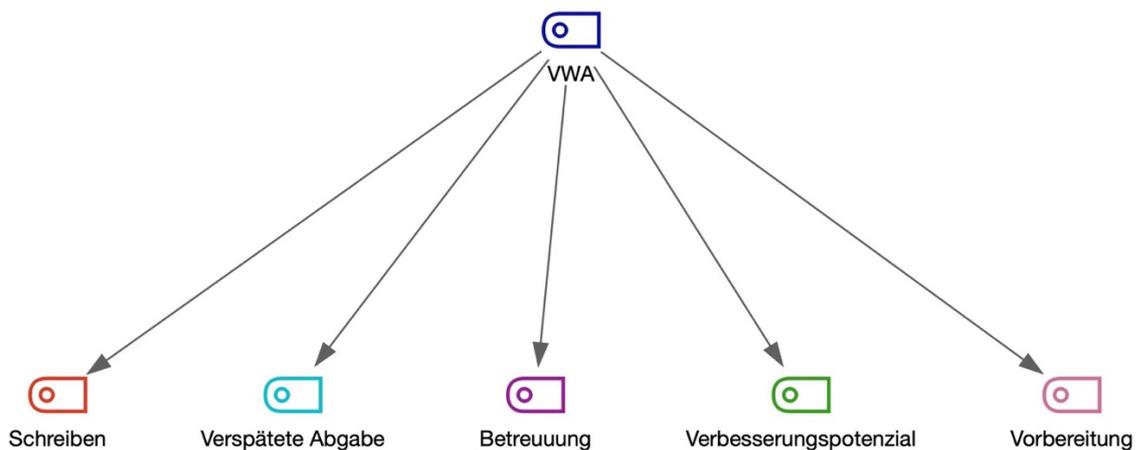


Abbildung 3: Kategorien

Abbildung 2 dient der Darstellung der ersten hierarchischen Ebene und damit der fünf großen Kategorien Schreiben, Verspätete Abgabe, Betreuung, Verbesserungspotenzial und Vorbereitung, die sich bereits deduktiv aus den Interviewleitfäden ergaben. Aus den fünf Kategorien ergeben sich auf zweiter Ebene weitere 13 Unterkategorien, die in weitere Subkategorien auf dritter Ebene unterteilt werden. (siehe Abbildung 3)

7 Auswertung der Schüler*inneninterviews

Das folgende Kapitel stellt die auf Basis der Kategorien ermittelten Ergebnisse vor. Dabei können die einzelnen Äußerungen, Einstellungen und Meinungen nicht als repräsentativ für alle Projektteilnehmer*innen angesehen werden. Der Einsatz von Zitaten dient hierbei der Unterstreichung der Inhalte sowie der Erhaltung der Nähe zum Untersuchungsgegenstand. Anzumerken ist bei der analytischen Auswertung des Inhalts, die Zuordnung verschiedener Aussagen zu mehreren Kategorien. Zunächst wird auf die einzelnen Teilnehmer*innen und deren Hintergründe und Sprachen eingegangen, bevor im Anschluss die Darstellung der Ergebnisse nach Ober- und Unterkategorien geordnet, erfolgt.

7.1 Bildungsbiographie und Sprache

Die erste Kategorie stellt jene der *Bildungsbiographie und Sprache* dar. Aufgrund der engen Verwobenheit beider Themen, erfolgte die Zusammenfassung in einer Kategorie.

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine qualitative Studie handelt, soll bei der Betrachtung der jüngsten Bildungsbiographien sowie der sprachlichen Begebenheiten zunächst kurz auf die Einzelpersonen eingegangen werden, um im Anschluss Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Gefragt wurde nach der Schullaufbahn der Interviewten ab der Volksschule. Allerdings steht die VWA im Vordergrund der Untersuchung, weshalb nicht näher auf die Bildungsbiographien der Schüler*innen eingegangen wird. Sie dienen dazu, einen Einblick in die Lebenswelt der Befragten zu bieten. Deshalb wurden ebenso die gesprochenen Sprachen allgemein und im Hinblick auf das familiäre Umfeld erfragt.

Das erste Interview fand mit zwei Schüler*innen gleichzeitig statt. Aufgrund der Notwendigkeit der Differenzierung der beiden Befragten, werden ihnen, im Sinne der Anonymisierung, die Kürzel S1 und S2 für Schüler*in 1 und 2 zugeschrieben.

7.1.1 Schüler*in 1

Schüler*in 1 besucht das BRgORg am Henriettenplatz seit der ersten Klasse und daher seit beinahe acht Jahren. Davor ging sie in eine Volksschule in unmittelbarer Nähe zur aktuellen Bildungseinrichtung, womit Schüler*in 1 auf eine deutschsprachige schulische Bildungsbiographie zurückblicken kann. Hinsichtlich der Sprachkenntnisse gibt er/sie an Deutsch, Englisch, Türkisch und ein bisschen Spanisch zu sprechen.³ Die gesprochenen

³ Die Reihenfolge der Aufzählung wurde von dem/r Schüler*in übernommen, da von Seiten der Forschenden eine Gewichtung vermieden werden wollte.

Sprachen im familiären Umfeld stellen Türkisch und Deutsch da, wobei zufolge des/r Schüler*in „meistens Türkisch mit so (...) eingeworfenen deutschen Wörtern“ (1. Interview, Schüler*in 1) gesprochen wird.

7.1.2 Schüler*in 2

Auch Schüler*in 2 besucht, wie Schüler*in 1, das BRgORg am Henriettenplatz seit fast acht Jahren und absolvierte gemeinsam mit Schüler*in 1 die Volksschule im 15. Bezirk, in Wien. Eigenen Angaben zufolge spricht er/sie „Deutsch, Englisch, bisschen Französisch,[...] Arabisch, also tunesischer Dialekt und bisschen Polnisch“ (1. Interview, Schüler*in 2). Bei dem/r Befragten zu Hause werden die Sprachen Tunesisch, Deutsch und seltener ein wenig Polnisch gesprochen.⁴

7.1.3 Schüler*in 3

Schüler*in 3 geht seit vier Jahren in das BRgORg am Henriettenplatz. Er/ Sie gab an, davor eine Privatschule in Wien besucht zu haben, da er/sie, laut eigener Angaben, zur damaligen Zeit die Anmeldefrist für öffentliche Schulen verpasst hatte. Der/die Befragte kam mit 12 Jahren nach Österreich und absolvierte daher Volksschule und Kindergarten im damaligen Heimatland. Der/die Interviewte gibt an, Englisch⁵, Deutsch, Rumänisch und Französisch (Level A2-B1)⁶ zu sprechen und in Zukunft eine weitere Sprache lernen zu wollen. Zu Hause wird mit der Mutter Deutsch oder Rumänisch gesprochen, da sie kein Englisch beherrscht. Darüber hinaus wird im familiären Umfeld eine Mischung aus verschiedenen Sprachen gesprochen:

At home I speak a combination of all three, ähm, languages that I can speak well. For example, äh, so I speak a combination between English, Romanian and German with my sister at least, because she can speak all three of them just as well as I can. So whichever word comes first in our mind, in whichever language, that's the one that comes out, so our language, our sentences are very often, are made out of more languages. She sometimes even slips out a word in Korean because she studies Korean right now and I slip a word in French, you know, it happens [...]. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:02:50#)

⁴ Die Reihenfolge der Aufzählung wurde von dem/r Schüler*in übernommen, da von Seiten der Forschenden eine Gewichtung vermieden werden wollte.

⁵ Schüler*in 3 ist der/die Einzige der interviewten Schüler*innen, der/die bei der Aufzählung der gesprochenen Sprachen Englisch vor Deutsch nennt. Da das Interview auf Wunsch der Schüler*in zum größten Teil auf Englisch stattfand, kann die Reihenfolge der Aufzählung möglicherweise auf die emotionale Verbindung die der/die Schüler*in zu den jeweiligen Sprachen hat hinweisen.

⁶ siehe Fußnote 4

Demnach bedient sich Schüler*in 3 in ihrem täglichen Umfeld einer Vielzahl von Sprachen, wobei Englisch jene Sprache darstellt, in der er/sie sich am wohlsten fühlt. Er/ Sie gibt weiters an, Englisch am besten zu beherrschen, einen großen Teil des außerschulischen Alltags in dieser zu bewältigen und darüber hinaus im englischsprachigen Ausland studieren zu wollen. Deshalb wurde die Entscheidung getroffen, die Vorwissenschaftliche Arbeit auf Englisch zu schreiben. Wäre es möglich gewesen, so hätte der/die Proband*in ebenso das Schreiben auf Rumänisch in Betracht gezogen, obgleich mehrmals darauf verwiesen wurde, dass Englisch die am besten gesprochene Sprache darstellt.

Das zuvor herangegangene Betreuungsverhältnis zwischen Forscherin und Schüler*in schien sich positiv auf die Interviewsituation auszuwirken. So erzählte der/die Interviewte, unmittelbar nach dem Interview, von den persönlichen Gründen, die zur Unsicherheit im Bezug auf die Deutschkenntnisse führten. Da es sich hierbei um interessante Informationen zu den Beweggründen des Deutschlernens bzw. -gebrauchs handelt, wurde von dem/der Proband*in die Erlaubnis zur Verwendung der Daten für die vorliegende Arbeit gewährt. Dabei gab der/die Schüler*in an, im Herkunftsland bereits im Kindergarten Englisch gelernt zu haben, weshalb die Verständigung in Österreich zunächst hauptsächlich auf Englisch erfolgte. Er/Sie erzählte, in der Privatschule von den Lehrer*innen für die besonders guten Englischkenntnisse gelobt worden zu sein, wodurch womöglich eine positive Verstärkung des Englisch-Sprechens stattfand. Des Weiteren gab er/sie an, gleichzeitig von den Mitschüler*innen für die mangelhaften Deutschkenntnisse aufgezogen worden zu sein, was zur Ablehnung gegenüber der deutschen Sprache und zur Unsicherheit beim Sprechen führte. Während die bösen Kommentare der Schulkolleg*innen zum Glück für den/die Proband*in mit dem Schulwechsel aufhörten, blieb die Bevorzugung der englischen Sprache bestehen.

Aus diesem Fallbeispiel könnte auf schulische und soziale Faktoren, als wichtiger Einfluss auf den Zweitsprachenerwerb geschlossen werden. Leider ist eine genauere Auseinandersetzung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich, woraus sich ein Punkt für etwaige Anschlussforschungen bieten würde.

7.2 Sprachgebrauch

Hinsichtlich des mündlichen Sprachgebrauchs gibt eine/r der Schüler*innen an, sich beim Sprechen der deutschen Sprache nicht wohlfühlen und deshalb einerseits das Interview lieber zum Teil auf Englisch zu führen sowie die VWA in englischer Sprache zu verfassen.⁷

Dabei zeigt sich auch bei den anderen Interviews die Häufung von Verzögerungs- oder auch Verlegenheitslauten, wie *ähm, äh, ah*, was einerseits auf die Aufregung der Interviewsituation, aber auch auf den eigenen Komfort beim Sprechen zurückgeführt werden könnte. Diese Annahme wird durch das vermehrte selbständige Ausbessern sowie die Vielzahl von Satzabbrüchen gestützt.

Hierbei soll keine Aussage über den Sprachstand der Befragten getroffen werden, da dafür eine Sprachstandsmessung nötig wäre. Vielmehr wird der Eindruck zum Sprechkomfort der deutschen Sprache bei den Proband*innen zum Ausdruck gebracht, der auf Basis der Interviews und deren Transkriptionen entstand.

7.3 Bildungssprache

Im Rahmen der Untersuchung zeigte sich, dass die Schüler*innen das Formulieren von Texten als Herausforderung empfinden. Dabei wird auch auf die Literatur als entscheidender Faktor zum erfolgreichen Schreiben verwiesen. Die Auswahl guter Literatur ist für einen Teil der Schüler*innen nicht einfach. Gute Literatur zum Schreiben der VWA sollte dabei wissenschaftlich genug sein, die Ansprüche an die wissenschaftliche Weiterverarbeitung zu erfüllen, jedoch so formuliert sein, dass Schüler*innen fernab des wissenschaftlichen Diskurses die Texte verstehen können. Hierbei ist die Beherrschung des bildungssprachlichen Registers von großem Vorteil.

*Also am schwierigsten ist natürlich die Literatur, aber der Rest. Und natürlich die Formulierung und Rechtschreibung und so. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:12:19#)*

*Ähm, bei mir ist es mit der Literatur. Wenn man keine gute Literatur hat, dann ist es so schwer irgendwie weiterzukommen. Ähm, ja, es ist nicht so schwer zu schreiben. Halt man muss umändern und sowas. Und schauen, dass es auch Deutsch klingt (lacht). (1. Interview, Schüler*in 2, #00:09:08#)*

⁷ Siehe 7.1.3

Die Schüler*innen sehen hierbei das materialgestützte Arbeiten als Aufgabe der Umformulierung an, wobei das Geschriebene einerseits „Deutsch“ als auch „wissenschaftlich“ klingen muss. (1. Interview, Schüler*in 1)

7.4 Vorbereitung

Die Überkategorie *Vorbereitung* umfasst die Unterkategorien *unverbindliche Übung* und *Thema*. Während die unverbindliche Übung die Schüler*innen auf das Schreiben der VWA vorbereitet, legt außerdem die Auswahl eines gut bearbeitbaren Themas den Grundstein für den weiteren Schreibprozess. Einzelne vom Kooperationsprojekt ausgehende Hilfestellungen konnten zum Zeitpunkt der Interviews, aufgrund des bereits stattfindenden Schreibprozesses, nicht mehr klar getrennt werden und werden daher in der Unterkategorie *Projekt* zusammengefasst.

7.4.1 Unverbindliche Übung

Alle Proband*innen nahmen in der Schulstufe vor dem Maturajahr an der unverbindlichen Übung VWA teil. Diese soll dazu dienen, die Schüler*innen auf die Anforderungen der Vorwissenschaftlichen Arbeit vorzubereiten. Einem/r Schüler*in zufolge fand besagte Übung in der 7. Klasse einmal pro Monat für zwei Stunden statt. Obgleich die Möglichkeit der Teilnahme in der 8. Klasse bestand, wurde diese von den Befragten nicht wahrgenommen.

Die Schüler*innen geben an, im Rahmen der unverbindlichen Übung, Hilfestellungen zu verschiedenen Themen erhalten zu haben. Diese umfassten verschiedene Zitierkonventionen, das Finden „richtiger“ Literatur, die Gliederung einer Vorwissenschaftlichen Arbeit sowie die Basics bezüglich der formalen Anforderungen, wie das Hochladen des Erwartungshorizontes und Informationen zur Einreichung des Themas.

Und (...) ja, also, das erste Jahr als wir das hatten, war es schon hilfreich. Weil sie hat uns gesagt, wo man, wie man das hochlädt, wann man das hoch-, und wo man das hochlädt und, ähm, wo man Informationen finden kann und Literatur. Und wie man unseren Erwartungshorizont schreiben und einreichen soll. Also ja, am Anfang war es hilfreich aber danach war es schon (...) also war es dann nicht mehr so nötig.
(1. Interview, Schüler*in 1, #00:23:40#)

Dahingehend wurde die Übung zunächst als hilfreich empfunden, jedoch wird auch auf Erfahrungsberichte von Mitschüler*innen verwiesen, denen zufolge die unverbindliche Übung im Maturajahr vermehrt auf die Beantwortung von Fragen ausgelegt ist, wonach der Kurs bei

Absenz eigener Fragen als weniger sinnvoll wahrgenommen wird. Zudem kritisieren die interviewten Schüler*innen die Vermittlung der Vielzahl unterschiedlicher Varianten der Zitation als ineffektiv. Insbesondere die Uneinigkeit der unterschiedlichen betreuenden Personen, hinsichtlich der Zitierkonventionen, wird von den Schüler*innen als störend und hinderlich empfunden.

*Und oft war, gab es dieses Problem, wo die Lehrerin von, halt, wissenschaftliches Arbeiten sagen würde, „das geht“, und dann, würde ich zu meiner Betreuerin gehn, und sagen „ja, sie hat mir das und das gesagt“, und dann sagt sie zu mir, „ja, aber nein das geht aber nicht“. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:22:09#)*

*I don't, I won't say that I'm, that I feel prepared. I just have a lot of questions. Cause I'm not sure if the students say this, the teacher, the teacher says that and then another third person from the outside comes and says something else. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:16:28#)*

Das Fehlen einheitlicher Anweisungen, beziehungsweise Regelungen wird von den Schüler*innen als zusätzliche Hürde beim Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit wahrgenommen. So wird die Unterstützung des Kooperationsprojekts zum Teil eher als verwirrender Faktor, neben der unterschiedlichen Anweisungen von Betreuer*innen und der Lehrer*in der unverbindlichen Übung, gesehen.

7.4.2 Thema

Die Beweggründe ein Thema auszuwählen sind von Schüler*in zu Schüler*in unterschiedlich. So gab ein/e Schüler*in an, über eine im Fernsehen gesehene Dokumentation und ein/e andere/r über den Bekanntenkreis auf das Thema gestoßen zu sein. Dabei hatten beide Schüler*innen zuvor andere Themen ausgewählt, die jedoch aufgrund des Mangels an Literatur oder anderer Gründe nicht für die Vorwissenschaftliche Arbeit geeignet waren. Ein/e Schüler*in wusste dabei von Anfang an, zu welchem Themengebiet er/sie arbeiten möchte, konnte dies jedoch keinem Fach zuordnen und wusste nicht, ob es den (vor)wissenschaftlichen Ansprüchen genügt.

*I knew I wanted to be related to anime, no matter what, because that was the only thing that interested me at that time, but I didn't know what to combine it with, so that it will be scientific. Because it has to be scientific. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:05:13#)*

Dabei können verschiedene Lehrpersonen einen Beitrag zur Konkretisierung des Themas leisten.

*I talked with my physics teacher, because he also likes anime and then he, yeah, he's watching anime. And then he told me that I could write about this, and that and I-, it could be related to physics and so on. And so I decided to write about this, yeah. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:05:13#)*

Bei der Themenwahl betonen die Schüler*innen die Wichtigkeit des eigenen Interesses sowie des Erkenntniswunsches im Hinblick auf das Thema, da die Beschäftigung damit sich über einen längeren Zeitraum erstreckt.

*Ich finde mein Thema schon interessant, aber es ist jetzt nicht so, wo ich mir selber, äh ich finde es so interessant, dass ich jetzt dreißig Seiten, äh, eine Arbeit darüber schreiben wollen würde. (3. Interview, Schüler*in, 1, #00:18:49#)*

Obgleich vor der endgültigen Themenwahl die Abklärung des Vorhandenseins relevanter Literatur stattfand, geben die Schüler*innen an, Schwierigkeiten bei der Literatursuche und insbesondere bei der Auswahl wissenschaftlicher Literatur gehabt zu haben. So gab eine Schüler*in an, dass die Verwendung der falschen Literatur das Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit verzögert. Ebenso hemmt die daraus resultierende Notwendigkeit des Verwerfens bereits geschriebener Seiten die Motivation.

*Ich hatte halt ein Problem mit den Büchern, weil ich hab, das erste Buch war eigentlich voll gut beschrieben und sowas. Aber dann kam heraus, dass die Literatur nicht gut angegeben wurde. Und dann meinten meine Studenten, „ja das kannst du nicht verwenden“. Und ich so, „okay, ich hab halt damit angefangen eigentlich zu schreiben“ und dann musste ich wieder alles löschen und sowas. Ich mein, es war jetzt nicht so viel, es war auch nur eine Seite. Aber das macht auch einen Unterschied. (Interview 1, Schüler*in 2, #00:10:20#)*

7.5 Betreuung

Schüler*innen erhalten beim Schreibprojekt VWA Hilfestellungen von unterschiedlichen Personen. Die Überkategorie *Betreuung* gibt an, welchen unterstützenden Beitrag die Schule, der/die mit dem Thema und der Beurteilung beauftragte Lehrer*in (Betreuer*in), das Projekt, Familie und Freunde leisten und worauf die Schüler*innen zurückgreifen.

Dabei erhalten Schüler*innen jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Informationen, die aufgrund des Fehlens konkreter Anforderungen von ihnen als Belastung gesehen werden.

I: Do you feel being taken care of? Like, I know you have been prepared writing your VWA from the mentoring project, school, your tutor. Do you feel prepared?
(2. Interview, Interviewerin, #00:15:31#)

Ähm, no, I feel like I'm being pulled at from various places, because different people expect different things and have, they just want us to WORK differently even, I would say or use different methods and now I don't know anymore which, which one I should listen to. Like my teacher wants me to cite this way, the students say it's not correct and then so on. And that happens more often actually and that's just confusing and quite disturbing. I don't, I won't say that I'm, that I feel prepared. I just have a lot of questions. Cause I'm not sure if the students say this, the teacher, the teacher says that and then another third person from the outside comes and says something else.
(2. Interview, Schüler*in 3, #00:16:28#)

7.5.1 Schule

Mit der Betreuung der Schule, beziehungsweise der Lehrer*innen im Allgemeinen, sind die Schüler*innen weitgehend zufrieden und fühlen sich vom Lehrkörper gut betreut.

Sie sind schon wirklich sehr hilfsbereit und versuchen auch zu helfen, selbst wenn sie einen nicht betreuen. Also (...) wir haben schon gute Lehrer in diesem Sinn.
(1. Interview, Schüler*in 1, #00:21:07#)

Auch nicht betreuende Lehrer*innen unterstützen, den Schüler*innen zufolge, mittels Verleih eigener Bücher sowie der Frage nach dem Arbeitsfortschritt und somit Interesse an den Vorwissenschaftlichen Arbeiten der Maturant*innen.

Meine Klassenvorständin, also ihre Betreuerin, ist auch wirklich sehr hilfreich bei den VWAs von anderen. Weil sie fragt auch immer in der Klasse „wie weit seid ihr schon? Was fehlt denn noch?“
(1. Interview, Schüler*in 1, #00:17:42#)

Lehrer*innen versuchen einerseits zum Schreiben zu motivieren und die Schüler*innen zur rechtzeitigen Abgabe zu bewegen, aber auch etwaige Konsequenzen der verspäteten Abgabe aufzeigen. Gleichzeitig äußern die Schüler*innen jedoch den Wunsch nach mehr Schreibmöglichkeiten für die VWA im schulischen Umfeld, wie die gezielte Nutzung von Supplier- und Lochstunden sowie die Nutzungsmöglichkeit der schulischen Räumlichkeiten zum Schreiben.

7.5.2 Betreuungslehrer*in

Das Unterkapitel zum/r *Betreuungslehrer*in* gliedert sich in zwei weitere Unterkapitel. Diese werden durch eine zeitliche Komponente, den ersten Abgabetermin, getrennt.

7.5.2.1 *Betreuer*in vor dem Abgabetermin*

Vor dem ersten Abgabetermin geben die Schüler*innen an, sich von den Betreuungslehrer*innen gut versorgt zu fühlen. Im Fall der befragten Schüler*innen geht viel Engagement von Seiten der Lehrpersonen aus, die den Maturant*innen beispielsweise Literaturhinweise geben.

*Also meine Betreuung ist auch wirklich sehr nett und hilfsbereit. Am Anfang hat sie mir so, zwei Dokumente voll mit Links geschickt, die hilfreich sein könnten. Und hat auch oft nachgefragt, wie ich vorangehe. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:20:56#)*

Ebenso fragen die Betreuer*innen die Schüler*innen bei einer Vielzahl von Gelegenheiten nach dem Arbeitsfortschritt und zeigen Interesse an der VWA der Schüler*innen. Dabei bieten sie bei etwaigen Problemen ihre Hilfe an.

*Meine Lehrer-, also meine Betreuerin ist mein Klassenvorstand. Das heißt, sie fragt mich schon oft so, „ja wie geht es dir eigentlich mit der VWA“? (1. Interview, Schüler*in 2, #00:19:37#)*

*Aber immer wenn sie mich am Gang sieht, sagt sie schon „ja, wie läuft es mit deiner VWA? Brauchst du noch was von mir?“ (1. Interview, Schüler*in 1, #00:20:56#)*

Wird die Hilfe von Seiten der Schüler*innen angenommen, nehmen sich die Betreuungspersonen dabei auch die Zeit, mit den Schüler*innen am Text zu arbeiten und bei Formulierungsschwierigkeiten zu helfen.

*Sie hat mich auch damals gefragt, ob ich mit ihr einfach mal sitzen will. [...] Und ich hab mich neben ihr hingesetzt und hab halt an meiner VWA gearbeitet und dann hat sie einfach ab und zu gelesen, geschaut wie das ist. Oder, „ja das solltest du ein bisschen umändern“ oder „die Formulierung ist nicht so gut“. Halt man hat auch Tipps von, von den Betreuern. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:19:37#)*

Das häufige Nachfragen der Betreuer*innen wird dabei von den Schüler*innen als Interesse der Lehrperson an der VWA gesehen und bereitet ihnen Gewissensbisse, bietet dabei allerdings auch Motivation sich hinzusetzen und an der Vorwissenschaftlichen Arbeit zu schreiben, um die Lehrer*innen nicht zu enttäuschen.

*Also es motiviert auch einen, wenn man besonders, wenn man vor einem. Also ich hab sie dreimal pro Woche oder viermal pro Woche sogar. Und dann siehst du sie halt oft und dann will man nicht sagen, „ich hab nichts gemacht wieder“, so (lacht). Vor allem wenn man so Versprechungen gegeben hat oder so. Ja Hoffnung eigentlich (lacht). Und dann hat man nichts gemacht. Also das ist, also meine Betreuerin ist eigentlich ur gut. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:19:37#)*

7.5.2.2 Betreuer*in nach dem Abgabetermin

Die Entscheidung die VWA erst beim zweiten Termin abzugeben, ist für die Schüler*innen nicht einfach. Dabei kann der/die Betreuer*in einen Beitrag zum Abwägen von Vor- und Nachteilen leisten, indem im Rahmen eines Gesprächs Eventualitäten, wie etwa die Folgen einer negativen Beurteilung, die einen Themenwechsel erfordern würde, besprochen werden.

*Also, bei mir war das so, dass ich schon zwar mit der Hälfte schon fertig war und ich hatte nur noch ein Monat bis zur Abgabefrist. Und ich hatte mich mit meiner Lehrerin, äh, dav-, also ein Monat vor der Abgabefrist hingezogen. Wir haben halt, äh, geredet und mir ist aufgefallen, dass mir einfach zu viel gefehlt hat und das war zu sehr, es war zu viel Zeitdruck [...] und ich wollte dann nicht am Ende einfach schnell schnell irgendwas schreiben, dann vielleicht eine Fünf dafür bekommen und deshalb habe ich mich dann mit der Lehrerin zusammen entschieden, dass ich es dann doch erst im Herbst abgebe. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:00:57#)*

Nach Verstreichen des ersten Abgabetermins der VWA werden die Schüler*innen mit unterschiedlichen Reaktionen der Betreuer*innen konfrontiert. Nach §37 (4) des Schulunterrichtsgesetzes wird die Betreuung für die letzte Schulstufe vorgesehen. (Vgl. §37(4) SchUG, 2020) Ob die/der Betreuer*in also den/die Schüler*in nach Abschluss des Schuljahres weiterhin bei der Aufgabe Vorwissenschaftliche Arbeit unterstützt, hängt vom Entgegenkommen der jeweiligen Lehrperson ab.

*Und meine Betreuerin hat jetzt nicht wirklich (...) negativ darauf reagiert. Sie hat gesagt, „ja dann machen wir es einfach im Herbst, wir schreiben uns dann wie wir das dann mit dem, ähm, Betreuen weiterhin machen“. Und da war ich schon etwas erleichtert weil, also ihre Betreuerin hat dann bisschen, nicht stur aber sie hat bisschen (...) ent-, nicht enttäuscht, aber irgendwie schon enttäuscht. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:09:04#)*

)

Laut der Erfahrungsberichte von Schulkolleg*innen gibt es eine große Diskrepanz bezüglich des Engagements der Betreuer*innen im Hinblick auf die Unterstützung der Maturant*innen. Daher betonen die Schüler*innen die Relevanz der überlegten Auswahl des/der Betreuungslehrer*in.

7.5.3 Projekt

Das Projekt *VWA-Werkstatt* wird der Kategorie *Betreuung* zugeordnet, unterteilt sich dabei jedoch weiter in die Subkapitel *Unterstützung*, *Verspätete Abgabe* und *Kritik*.

7.5.3.1 Zusammenarbeit

Die Schüler*innen geben an, als erste Reaktion nicht unbedingt positiv auf das Mentoring-Projekt reagiert zu haben, da sie den Eindruck hatten, dass ihnen durch zusätzliche Termine außerhalb des Unterrichts wertvolle Zeit genommen wird. Dabei berichten sie, nach dem ersten Treffen das Projekt als sinnvolle Hilfestellung erkannt zu haben. So werden die Student*innen als Expert*innen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens wahrgenommen, die den Schüler*innen wertvolle Tipps zum Schreiben ihrer VWAs geben. Die Schüler*innen erkennen dabei einen Mehrwert der Betreuung durch die Mentor*innen im Vergleich zu Klassen, die nicht Teil des Kooperationsprojekts sind.

*Aber dann nach dem ersten Treffen dachte ich mir, okay das ist eigentlich eine ur gute Idee und die haben ja auch schon viel Erfahrung die Studenten. Und wir haben auch geschrieben und die hatten bis jetzt immer, also gute Ideen und versuchen auch immer hilfreich zu sein. Also es hat schon (...) ich glaub, sehr geholfen. Ich glaub, es gibt schon ein Unterschied zwischen den Leuten, die alleine arbeiten und die, die Studenten haben. Weil die kennen sich auch in manchen Bereichen besser aus. So wie, „ah du musst darauf achten“ und dann denke ich mir, „oh daran habe ich gar nicht gedacht“ oder sowas. Und ja, und die kennen sich auch besser mit Word aus als ich (lacht). (1. Interview, Schüler*in 2, #00:16:07#)*

Die Kommunikation mit den Student*innen fällt den Schüler*innen leichter, da sie nicht als Prüfer*innen auftreten und somit die Betreuung eher auf Augenhöhe erfolgt.

*Und es ist halt auch anders, weil Studenten sind auch jünger als die Lehrer. Die hat man auch nicht in einem Fach oder so. Also ich glaub es ist auch immer leichter weil, ja, halt. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:28:06#)*

So helfen die Mentor*innen den Schüler*innen bei der Auswahl der Literatur und weisen auch, teils zum Leidwesen der Schüler*innen, auf die fälschliche Verwendung nicht angemessener Bücher hin. Dabei zeigt sich anhand der Aussagen der Schüler*innen, dass eine intensive

Betreuung durch die Student*innen erst dann möglich und sinnvoll ist, wenn die Schüler*innen bereits einen eigenen Beitrag geleistet haben. Bei der Überarbeitung der Texte können die Mentor*innen die Schreiber*innen im Hinblick auf das Aufzeigen von etwaigen Schwachstellen sowie den Umgang mit Zitaten unterstützen.

*Aber je mehr ich gearbeitet hab und je mehr Fragen aufgekommen sind, desto leichter und angenehmer war auch die Arbeit mit den Studenten. Weil man kann sie auch Fragen stellen, die jetzt, ähm, die man wissen will. Zum Beispiel wie man zitieren sollte oder wenn das nicht geht, was man machen sollte stattdessen. Und die können ja einem auch helfen mit dem Lesen und sagen, „okay, Beistrichsetzung solltest du noch ein bisschen üben“ oder „das ist nicht so gut, äh, formuliert worden“. Also ja, es ist natürlich besser. Je mehr Hilfe man hat, desto leichter ist es. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:17:42#)*

I: And do you think the mentoring project is helping you with the writing? And how?

*Ah, yes, I think they are, I think they helped us more now in the endphase than in the beginning. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:10:10#)*

Im Hinblick auf die Überlegungen zur späteren Abgabe der Vorwissenschaftlichen Arbeit reagieren die Mentor*innen mit engagiertem und motiviertem Zuspruch, den die Schüler*innen zunächst wertschätzten, der jedoch nichts an der Situation änderte.

*Bei mir persönlich, halt, die haben uns schon oft geschrieben, so wie, ja, halt so, so eine Motivationsrede, wie wir das machen sollen und alles (lacht). Es ist ja ganz nett das zu lesen aber halt, ich wusste das werde ich sowieso nicht schaffen. Also, ja, vielleicht können sie schon hilfreich sein. Ich glaub es kommt auch auf die Studenten an, halt welche man hat und so. Also unsere, glaub ich, waren eh sehr fleißig, nur ich war nicht so fleißig (lacht). (3. Interview, Schüler*in 2, #00:08:15#)*

Mit der Zeit wurde der Zuspruch der Student*innen von den Schüler*innen jedoch weniger als motivierend, sondern eher als zusätzlicher Stressfaktor empfunden, nun weitere Personen zu enttäuschen. Ebenso werden von den Schüler*innen die unterschiedlichen Charaktere hinsichtlich des Schreibprozesses und dem daraus resultierenden Betreuungsverhältnis als mögliche Herausforderung beschrieben.

*Also es waren die falschen Studenten für uns, weil wir sind eher so alles am letzten Drücker, also meistens. Ist halt natürlich nichts Gutes aber ja, halt es war, man hat sich halt bisschen unter Druck gesetzt gefühlt von denen weil man wollte sie nicht enttäuschen. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:09:04#)*

Dennoch wird das Projekt in seiner Gesamtheit von den Schüler*innen als Vorteil empfunden, den sie auch anderen Klassen wünschen würden. Dabei geben die Befragten an, dass alle eingereichten VWAs der Klasse positiv beurteilt wurden, führen dies jedoch auch auf weitere Faktoren zurück.

*Ja, also ich finde es, es ist eh gut. Vor allem diese Studenten. Also wenn es für jeden so wäre, für jede Klasse dann wäre das gut. Also wir haben den Vorteil, dass wir diesen (lachend) Vorteil haben. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:28:28#)*

7.5.3.2 Kritik

Des Weiteren zählen die Schüler*innen die Fluktuation von Student*innen im Rahmen des Projekts als Kritikpunkt auf, wobei aufgrund des universitären Systems der Lehrveranstaltungen der semesterweise Austausch kaum zu vermeiden ist. Der Wechsel der Mentor*innen führt dabei zur Notwendigkeit des abermaligen Erklärens gleicher Inhalte und damit zum Verlust wertvoller Zeit, die für die Zusammenarbeit genützt werden könnte.

*Und mit den Studenten ist es auch, also das Einzige, was ein bisschen komisch war am Anfang, war das, dieses immer wechseln pro Semester. Und einmal hat einer abgebrochen das, dieses Projekt halt und hat man nur noch eine, dann kamen neue dazu. Dann musstest halt Sachen neu erklären, aber das ist eh nicht so schlimm. Das ist halt ja. Aber jetzt sind die Studenten, sind, passt eh. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:19:37#)*

*And the fact that would change them constantly, I don't know if that's good or bad but I guess it was fine. Because if we worked with them throughout the whole project then they would have known better what it is about, ah, from the beginning to the end. Then the others that just jumped right in, in the middle of our project and didn't know what it is about. Then we had to start all over again with explaining and so on. And that's also kind of a waste of time. If they were with us the first ones, from the beginning until the end then all that, ahm, getting to know each other and meeting each other and all that part, we could have skipped that and used that time to actually work on the project. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:12:21#)*

Darüber hinaus sehen die Schüler*innen die Absenz der Absprache zwischen Schule (unverbindliche Übung), Lehrer*innen, Betreuer*innen und Projekt hinsichtlich der bereits durchgenommenen Inhalte sowie der Zitierkonventionen als Störfaktor an, der aus Sicht der Schüler*innen wertvolle Zeit in Anspruch nahm.

*At our school, so they will teach us stuff there and then students will come in and tell us the same thing all over again. So there were many things that were just repetitive and that seemed like a waste of time. And it was just annoying, because nobody told the students what we already knew, so I think it was also for them a waste of time, because they will often come in and it will be like, oh but we know that already, and they would be like, okay so I just printed out paper for nothing because you know that already. Well it was, it went kind of like that, so that wasn't beneficial in any way and then, there were also students that will, ah, teach us citing ways that we were not allowed to use. So that was also not productive and useful. So I think there was a miscommunication, they didn't know what we need, we didn't know what they will come off with either but that's again not their fault. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:12:21#)*

Bezüglich der Abgabe äußerten die Schüler*innen Bedauern hinsichtlich der Tatsache, dass nicht alle Student*innen die VWAs Korrektur lasen. Dabei war es zwar nicht die Aufgabe der Mentor*innen die Vorwissenschaftliche Arbeit zu lektorieren, jedoch schienen viele Student*innen (einschließlich der Schreiberin dieser Arbeit) dem Wunsch der Schüler*innen dennoch nachzukommen.

*Also ich hab halt von anderen Klassenkameraden auch gehört, dass sie jetzt nicht SO hilfreich waren. Weil manche haben dann auch nicht mehr korrigiert und so, hab ich gehört von anderen Leuten. (3. Interview, Schüler*in 2, #00:08:15#)*

7.5.4 Familie

Während ein Teil der Maturant*innen von der Betreuung durch die Schule oder durch das Kooperationsprojekt abhängig sind, können manche Schüler*innen darüber hinaus auf familiäre Unterstützung zählen. Das Unterkapitel *Familie* zeigt, in welchem Ausmaß die Familie den Befragten bei der Schreibaufgabe Vorwissenschaftliche Arbeit hilft.

Hierzu verweisen zwei der befragten Schüler*innen auf die Familie in der Funktion als Motivator*in, die mittels Nachfragen und liebevoller Kritik die Schüler*innen zum Schreiben anregt.

*Und sie (Anm. die ältere Schwester) mot-, motiviert, wir sagen jetzt mal motivieren, also sie, wie soll ich sagen, also sie hält mir halt Predigten „du solltest schon längst anfangen. Wieso sitzt du hier und schaust nur Filme? Du solltest das und das machen oder wieso machst du das, statt deine VWA zu schreiben?“. Also ja, ich kriege auch Beistand und Unterstützung von ihr (lacht). (1. Interview, Schüler*in 1, #00:24:30#)*

*Halt, das Einzige, wo sie mir helfen, ist halt mit der Erinnerung so wie „he, hast du schon angefangen? Du solltest anfangen“. Aber sonst nicht wirklich, also zu Hause, weil ich bin ja die Älteste und so. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:25:08#)*

Des Weiteren geben zwei Schüler*innen an, durch eine ältere Schwester, die bereits die Matura abgeschlossen hat, Unterstützung zu erhalten. Ältere Geschwister bieten, den Befragten zufolge, insbesondere Hilfe in Form von sprachlichen Korrekturen oder auch der Möglichkeit von Rückfragen hinsichtlich der Formulierung.

*Also bei mir hilft mir meine Schwester, weil sie hatte auch eine VWA und, äh, wenn ich Fragen hab, frag ich sie dann. Aber ich frag auch andere, weil sie hat schon längerer Zeit, vor längerer Zeit maturiert und (...) ich frag sie auch manchmal, ob das gut klingt oder ich sag ihr, kann ich es dir kurz vorlesen? Ob du mir dann sagst, ob es logisch klingt oder verständlich. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:24:30#)*

*Well there's my sister that I, well, she just reads through it, ähm, for English also because she can speak English very well, even better than me. So she (...) I just ask her sometimes if I'm not sure, like, hey do you think this sentence sounds okay, should I rewrite it and so on. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:17:12#)*

7.5.5 Freunde

Das soziale Netzwerk der Maturant*innen besteht neben der Familie aus Freund*innen und Bekannten, die sich oftmals entweder in der gleichen Situation (Matura) befinden, oder aber vor kurzem die Schule abgeschlossen haben, weshalb sie in beiden Fällen Unterstützung bieten können.

Häufig wird laut Schüler*innen auf den Rat von Freund*innen zurückgegriffen, wenn die Kontaktaufnahme mit dem/ der Lehrer*in oder den Mentor*innen als unangenehm empfunden wird. Ehrliches Feedback ist für die Schüler*innen dabei von großer Relevanz.

*Weil im Ende will ich einfach nur, dass jemand ehrlich mit mir ist und es ist mir eigentlich egal halt, ob das von den Mentoren kommt oder von Freunden. Bei den Freunden ist es halt leichter. Man kann den, den Text wenn man den, äh, physisch hat leicht geben und so. Bei denen muss man halt warten und schicken und sowas, aber bis jetzt hab ich das noch nicht gemacht. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:26:52#)*

Dabei helfen sich Freund*innen gegenseitig bei Zitation und Formatierungen und können, da sie sich in der gleichen Situation befinden, eine nützliche Hilfe darstellen.

*So wie letztens wegen dem Zitieren, hab ich auch meine Freundin gefragt, wie das geht mit den Fußnoten und mit dieser Hochzahl (lacht). Und da hat sie mir auch geholfen, also, ja, sowas. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:25:34#)*

Insbesondere nach Nichtabgabe der VWA beim Haupttermin, werden von den Schüler*innen die Freund*innen als mögliche Unterstützung herangezogen, da diese auch in den Sommerferien zur Verfügung stehen und durch Abschließen der Matura eine Art Expert*innenstatus inne haben.

*Und bei mir, ähm, also halt meine Betreuerin hat angedeutet, dass sie eigentlich noch betreuen wird bei mir und dass ich vielleicht ab und zu auch mit ihr, ähm, Sachen absprechen kann. Aber meistens eher die Freunde. (3. Interview, Schüler*in 1)
Vor allem mit den Leuten, die es schon halt abgegeben haben, die kennen sich schon besser aus. Die wissen jetzt vielleicht wo ihre Fehler sind und alles. Das heißt, ich kann mich auch an die wenden, ja. (3. Interview, Schüler*in 2, #00:24:47#)*

7.6 Schreiben

Die Kategorie *Schreiben* soll einen Einblick in den Schreibprozess der Schüler*innen bieten und deren unterschiedliche Herangehensweisen sowie deren Zeitmanagement aufzeigen. Weitere Unterkategorien beinhalten, was den Befragten beim Schreiben leicht, und was ihnen schwer fällt.

7.6.1 Schreibprozess

Das Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit stellt die Schüler*innen vor die neue Aufgabe viel (vorwissenschaftlichen) Text in eigenständiger Arbeit, zu Hause, zu produzieren. Dabei scheint die fehlende Motivation zu Beginn des Schreibprojekts eine große Herausforderung für die Schüler*innen darzustellen. Dies mag unter anderem daran liegen, dass das Schreiben von den Befragten an vielen Stellen als großes Ganzes bezeichnet wird und keine Unterteilung der Arbeit in kleinere Schritte und Anforderungen stattfindet.

*Für mich ist das, dass ich mich hinsetzte und dass ich dann sag, okay und jetzt durchschreiben, ist halt schwer. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:10:20#)*

Hierbei wird die Angst davor den/die Betreuer*in zu enttäuschen, als motivierender Faktor wahrgenommen, der die Schüler*innen dazu bewegt, sich die Zeit zu nehmen und an der VWA zu arbeiten.

*Also in den Ferien habe ich nichts gemacht und dann, ich weiß am nächsten Tag, also Montag, habe ich die Lehrerin. Ich so, „hm oh Gott ich hab gar nichts gemacht“ (lacht). Also habe ich mich hingesezt, habe ein bisschen angefangen zu schreiben, damit ich mindestens etwas gemacht hab (lacht). (1. Interview, Schüler*in 2, #00:19:37#)*

Hinsichtlich des Schreibprozesses und der verwendeten Schreibstrategien geben die Befragten an, unterschiedlich an die Aufgabe Vorwissenschaftliche Arbeit heranzutreten. Dabei wird die ungemaine Wichtigkeit des Vorhandenseins „guter Literatur“ betont, die den Schreibfluss positiv oder auch, bei deren Absenz, negativ beeinflussen kann.

*Ähm, bei mir ist es mit der Literatur. Wenn man keine gute Literatur hat, dann ist es so schwer irgendwie weiterzukommen. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:09:08#)*

*Also am schwierigsten ist natürlich die Literatur, aber der Rest. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:12:19#)*

Beim Schreiben selbst verfolgen die befragten Schüler*innen verschiedene Strategien, um Text zu produzieren. Dabei kommen auch kreativere Methoden, wie die Imagination eines/r anderen, konkreten Adressat*in, zum Einsatz. Alle Befragten arbeiten formulieren teilweise sehr nahe am Originaltext, wobei ein/e Schüler*in ebenso angibt mit Stichworten und Rohertexten zu arbeiten.

*Manchmal lese ich mir ein ganzes Kapitel durch und dann stell ich mir vor, ich würde es jemanden erklären, das Kapitel und dann schreib ich es währenddessen auch auf. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:12:58#)*

*Manchmal (...) nehme ich einfach nur das Buch und, und, äh, Block und dann schreib ich halt nur so (...) stichwortartigerweise oder so Notizen an der Seite. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:12:58#)*

Dennoch zeigt sich eine Tendenz zur Formulierung von Texten direkt am Computer/Laptop, wobei das textnahe Arbeiten am Original sehr kleinschrittig und wenig nach einem Gesamtüberblick erfolgt. Dabei kommt es von den interviewten Maturant*innen zur Verwendung von Synonymen oder der Umformulierung beziehungsweise syntaktischen Umstellung von Sätzen, wobei auch die Angst vor etwaigen Plagiaten eine Rolle spielt.

*Also ich schau schon, dass es irgendwie Sinn ergibt. Halt, während ich schreibe, versuche ich es umzuschreiben. Dann lese ich mir den Satz durch und dann schau ich, ob das passt oder ob es ein bisschen komisch klingt. Ob ich ein paar Wörter auswechseln kann, damit es nicht so kopiert klingt, weil oft ändere ich (lachend) nur die Satzgliederung oder sowas. Dann versuche ich halt Wörter zu finden, die ich ersetzen kann. Verben oder Nomen oder solche Sachen oder Fachbegriffe ist schwer, weil die müssen einfach so bleiben, sonst kommt man mit komischen und verrückten Sachen raus. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:15:22#)*

*Und ich versuche dann auch immer so Synonyme zu suchen und mit denen zu arbeiten. Manchmal ergeben die aber kein Sinn. Dann denk ich mir so, okay, muss ich irgendwie anders ändern. Halt damit, damit man dann nicht plagiiert oder sowas, weil das ist auch ein anderes Problem und sowas. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:10:20#)*

*I usually (...) ah, I look at the paper and the sentence and try to phrase it in my head first, before I put it down. On the paper. So first I rephrase it in my head and I do that until I have it and just then I write it down on paper. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:14:22#)*

Alle Schüler*innen scheinen die Notwendigkeit des Überarbeitens von Texten festzustellen, weisen dabei allerdings verschiedene Zugangsweisen auf. So zeigt sich anhand eines/r Schüler*in, wie bereits weiter oben erwähnt, die Vorgehensweise mit Stichworten und Rohtexten, die weiter überarbeitet werden.

*Und ich schau auch immer wieder darüber. Also ein, zwei Tage lese ich mir es nochmal durch und sag „Okay, das war jetzt Schwachsinn, das hätte ich streichen können“. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:13:17#)*

Im Kontrast dazu, zeigt sich von den anderen Schüler*innen der Wunsch nach dem Schreiben möglichst fertiger Textteile von Anfang an, die abseits des Feinschliffs kaum mehr Arbeit benötigen. Doch nur sofern keine Forderung nach Überarbeitung durch Betreuer*in oder einer anderen Person gestellt wird.

*Also ich mach nicht, erster Versuch und okay fertig. So geht es halt nicht. Schon öfters durchlesen und so. Ja. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:15:22#)*

I: Okay, so once you've written it down you like to keep it that way, no? It has to be perfect more or less.

*Yeah, if it is, that's great, if it's not of course I can take, ahm (...) you know, opinions from others. From the outside about how could I improve it. I, that's perfectly fine, I take that all the time. But yes, I would like to have it just perfectly done, from the first try if possible. So I don't have to go back again, again to make sure it looks good so, or should I improve something else, no I want to be sure that it's the way I wanted it to be from the very beginning. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:15:10#)*

7.6.2 Zeitmanagement

Das eigenständige Arbeiten sowie die Selbstorganisation eines Zeitplans scheint zumindest einem Teil der Schüler*innen Schwierigkeiten zu bereiten. So weisen die VWAs von zwei der Befragten Mitte Jänner nur sehr wenig Text auf, obgleich der Abgabetermin ein Monat später angesetzt ist.

Also bis jetzt nur zwei Seiten. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:03:57)

Ähm, also ich hab bis jetzt eineinhalb Kapitel. [...] Von vier.
(1. Interview, Schüler*in 1, #00:04:22#)

Hinsichtlich der Arbeitseinteilung gaben alle befragten Schüler*innen von sich selbst an, bei diesem Schreibprojekt, so wie bei bisherigen Arbeitsaufträgen, „last minute“ zu arbeiten. Dies kann insbesondere für gewisse Schreibtypen, welche Druck zum Erbringen der Leistung brauchen, hilfreich sein.

[...] weil wir sind eher so, alles am letzten Drücker, also meistens.
(3. Interview, Schüler*in 1, #00:09:04#)

Well, first of all when I write, ahm, I'm the kind of person that waits until, till the last moment, so I procrastinate a lot but that's also good because I work quite well under pressure and I like writing, if not everything most of it in one sitting. So that's how I usually do, which means that you will never see me write today a few sentences and tomorrow a few, no it's everything at once. I don't know why but I just do better when I, I just have better performances when I do it like that, so that's how I do it for so long. So write everything at once which can be quite intense. I can sometimes spend seven hours a day in front of the computer just writing but then again at the end of the day I have like six pages done. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:13:51#)

Dennoch scheint das Arbeiten auf den letzten Moment hin, zumindest von zwei Schüler*innen, eher aufgrund einer Vielzahl äußerer Umstände zu basieren. Dabei wird von den Schüler*innen mehrmals auf Schularbeiten und Tests verwiesen, die sie Zeit und Energie kosteten und den Schreibprozess behinderten. Zudem hängt es vom Charakter der jeweiligen Person ab, inwieweit dies sinnvoll ist, ob man dem Druck zum Schluss standhalten und mit den etwaigen Konsequenzen leben kann. Zusätzlich erweist sich für die Schüler*innen das Abschätzen des letzten Moments, bei der neuen umfangreichen Aufgabe, teilweise als Herausforderung. So wurde die Situation von zwei der befragten Schüler*innen unterschätzt, was letztendlich zur verspäteten Abgabe der VWA führte.

Vor allem, wir hatten dazwischen auch noch eine Mathe-Schularbeit für die wir halt viel lernen mussten und deshalb ging es mit dem Schreiben kaum weiter und ich wollte dann nicht am Ende einfach schnell schnell irgendwas schreiben. Dann vielleicht eine Fünf dafür bekommen und deshalb habe ich mich dann mit der Lehrerin zusammen entschieden, dass es dann doch erst im Herbst abgebe.
(3. Interview, Schüler*in 1, #00:00:57#)

Schließlich werden die ersehnten Ferien zwar während der Unterrichtszeit als mögliches Zeitfenster zum intensiven Schreiben gesehen, allerdings in der unterrichtsfreien Zeit als Urlaub und zum Auftanken der Energiereserven benötigt.

Ja, und vor allem hat man auch noch die Semesterferien Zeit und da hat man auch den ganzen Tag Zeit. Also wenn man früh genug aufsteht, (lacht) hat man dann den ganzen Tag Zeit und dann kann man bestimmt auch viel mehr schaffen.
(1. Interview, Schüler*in 1, #00:35:55#)

*Und (...) früher anfangen und sich nicht, nicht immer auf die Ferien (...) also man sollte sich jetzt nicht denken, „okay also ich hab die Ferien Zeit“, ich verlasse mich jetzt auch darauf, dass ich es in die Ferien mache und man denkt sich so, „ich hatte Schulstress, ich habe jetzt Ferien, ich brauche jetzt mal eine Pause“. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:38:26#)*

Allerdings scheinen die Schüler*innen, die den Schulabschluss aufgrund der Nicht-Abgabe der VWA auf den Herbsttermin verschieben mussten, ihre Lehre daraus zu ziehen und nehmen sich daher vor, die Vorwissenschaftliche Arbeit nun schon zu Beginn der Sommerferien zu schreiben, um am Ende genug Zeit zur Überarbeitung zu haben.

*[...] in den Sommerferien halt will ich anfangen. Also so im Juli oder sowas. Dass ich dann schon im August fertig bin. Also ich will nicht im August anfangen, weil es ist dann, wird dann wieder dasselbe wie im Februar. Wo ich dann nur ein Monat hab und dann mache ich mich fertig. Also es ist besser, glaube ich, wenn ich so im Juli anfange. Und sagen wir, jeden Tag schreibe ich etwas, sogar wenn es bis Mitte August geht, ist es kein Problem weil halt, ich hab halt genug Zeit. (3. Interview, Schüler*in 2, #00:23:15#)*

7.6.3 Fällt Schüler*innen beim Schreiben leicht

Zwei der Schüler*innen können hinsichtlich der Frage, was ihnen beim Schreiben leicht fällt, kaum Auskunft geben, da sie zum Zeitpunkt beider Interviews kaum Text produziert haben und die wenigen geschriebenen Seiten für sie eine große Herausforderung darstellten. Dennoch gehen beide davon aus, dass das Vorhandensein passender Literatur und eine erfolgte Einarbeitung in die Thematik eine Erleichterung beim Schreiben mit sich bringen.

*Weil wenn man dann mehr Literatur hat, vor sich und sowas, dann ist es leichter zu schreiben. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:10:20#)*

*Je besser man vorbereitet ist auf das Schreiben oder je mehr man recherchiert hat, desto leichter, geht es, äh, mit dem Schreiben, desto schneller ist man fertig. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:38:26#)*

Hat man jedoch die erste Hürde, die Überwindung sich hinzusetzen, geschafft, wird das Schreiben zum Teil als durchaus positiv wahrgenommen.

*Also es ist, also wenn ich mich dann konzentrieren kann, ist es schon toll, aber es ist oft schwer. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:12:19#)*

Eine/r der Befragten berichtet zudem gegen Ende seines/ihres Schreibprozesses, von den positiven Erfahrungen, die hinsichtlich der Arbeit im Fachbereich Physik und daher mit dem Einsatz von Formeln gemacht wurden.

*[...]I think I have it easier than others, because (...) since, ahm, I have to write a lot of formulas in my VWA, that means I have to copy it only and those formulas pretty much and those numbers speak for themselves. So yes of course I have to explain this and that, but it's actually not that much, because of the formulas. Compared to others that will write only words (lacht). (2. Interview, Schüler*in 3, #00:08:01#)*

Darüber hinaus wird die Arbeit mit Bildern, zwecks Demonstration und Analyse, von dem/der Schüler*in als einfach wahrgenommen. Dabei wird ebenso auf die Formatierungsarbeit als Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der VWA, wenn gerade keine geistigen Ressourcen zum Schreiben vorhanden sind, verwiesen.

*Well, ähm, I also have some pictures included in my VWA and what's easy is to describe them, so when I want to do something, when I want to continue with my work but I don't like to do actual work, I will just, you know, place them nicely in the paper, like "hmm should I put this one up here or up there" or just looking at the order and so on. Just describe the pictures and looking at the pictures and editing them, like maybe make them a little bit brighter and that's what I do when I, I call it work, but it's not really work. That's what I do when I don't want to do actual work. But I guess it still counts, right? (2. Interview, Schüler*in 3, #00:09:15#)*

7.6.4 Herausforderungen beim Schreiben

Jede neue Aufgabe bringt vielerlei neue Anforderungen und auch Schwierigkeiten mit sich. Das Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit stellt für die Schüler*innen dabei einen ungewohnten Arbeitsauftrag dar, den sie selbstständig zu bewältigen haben. Dabei gibt es verschiedene Faktoren, die den Schreibprozess negativ beeinflussen. Des Weiteren werden die Schüler*innen mit Problemen konfrontiert, mit denen sie zuvor nicht gerechnet hatten.

7.6.4.1 Literatur

Bei der Auswertung der obigen Kategorien wurde bereits vermehrt auf die Notwendigkeit der richtigen Literaturlauswahl hingewiesen. Dabei scheint das Finden und Bewerten brauchbarer Literatur für die Schüler*innen eine Aufgabe darzustellen, deren Bewältigung sie ungeahnt viel Zeit kostet.

*Ich hatte halt ein Problem mit den Büchern, weil ich hab, das erste Buch war eigentlich voll gut beschrieben und sowas. Aber dann kam heraus, dass die Literatur nicht gut angegeben wurde. Und dann meinten meine Studenten, „ja das kannst du nicht verwenden“. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:10:20#)*

*Ähm, bei mir ist es mit der Literatur. Wenn man keine gute Literatur hat, dann ist es so schwer irgendwie weiterzukommen. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:09:08#)*

Zudem werden die Maturant*innen mit Situationen konfrontiert, die sie auf den Universitätsalltag vorbereiten.

*Und ich hab halt ein Buch gehabt, das war super. Aber das wurde vorgemerkt und ich musste es wieder zurückgeben. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:12:19#)*

7.6.4.2 Sprache

Darüber hinaus scheint die Formulierung (vor-)wissenschaftlicher Texte den Schüler*innen zum Teil Schwierigkeiten zu bereiten und zu Unsicherheiten zu führen. Ebenso gehen die Befragten von eigenen Mängeln hinsichtlich der Rechtschreibung und Beistrichsetzung aus, oder werden von Mentor*innen oder Betreuer*innen darauf hingewiesen.

*Also am schwierigsten ist natürlich die Literatur, aber der Rest. Und natürlich die Formulierung und Rechtschreibung und so. Also ich versuch auch, dass es so wissenschaftlich klingt aber immer noch so einfach, dass ich es wiedergeben kann. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:12:19#)*

*Und die[Mentor*innen] können ja einem auch helfen mit dem Lesen und sagen, „okay, Beistrichsetzung solltest du noch ein bisschen üben“ oder „das ist nicht so gut, äh, formuliert worden“. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:17:42#)*

*Ähm, ja, es ist nicht so schwer zu schreiben. Halt man muss umändern und sowas. Und schauen, dass es auch Deutsch klingt (lacht). (1. Interview, Schüler*in 2, #00:09:08#)*

Weiters kann die persönliche geringe Einschätzung des eigenen Sprachniveaus der deutschen Sprache dazu führen, dass das Schreiben darin als zu große Hürde wahrgenommen wird, weshalb das Ausweichen auf eine andere Sprache erfolgt. Doch auch das gewählte Thema und die Sprache der verwendeten Literatur haben einen Einfluss auf die Sprachwahl.

I: And, so, of course we're having this interview in English, because you're writing in English. Can you tell me, why you decided to write in English?

*Äh, because I am more confident in my English than in my German. And I knew that it would be just way easier for me, plus all of the literature is in English, so I didn't find a (unv.) in translating that in German so I decided to write it in English. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:05:43#)*

7.6.4.3 Adressat*innen

Zudem zeigt sich, dass die subjektive Wahrnehmung innerer, aber auch äußerer Adressat*innen, zu Schreibblockaden führen kann.

*So, I'm almost done, I'm almost done, but what I don't have is motivation, like I don't know, I just can't bring myself to finish it at all, although it's not even that much, I, something is just holding me back, like "nah, don't do it". (2. Interview, Schüler*in 3, #00:08:20#)*

*Vor allem der Druck, dass man dafür, darauf noch benotet wird nimmt auch den Spaß raus, weil das ist jetzt nicht so etwas wie, äh, ja ich schreibe das jetzt nur aus Spaß weil mich das interessiert. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:18:49#)*

7.6.4.4 Äußere Faktoren

Letzten Endes kann eine Vielzahl von Einflüssen den Schreibprozess der Schüler*innen negativ beeinflussen, wobei ebenso äußerliche Faktoren, wie die Ermangelung eines geeigneten Schreibplatzes eine Rolle spielen.

*Es war eigentlich geplant im Sommer anzufangen, aber dann wurde unsere Wohnung renoviert und, also inmitten von der Renovierung jetzt sich hinzusetzen im Staub und in Wandstückchen und mit dem Bohrerlärm hinten, war es ein bisschen schwer, sich zu konzentrieren. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:08:46#)*

7.7 Verspätete Abgabe

Obgleich in der vorliegenden Arbeit zum Teil von der Abgabe zum 2. Termin gesprochen wird, stellt die Abgabe zum Herbsttermin die Ausnahme dar, da der Abschluss der Vorwissenschaftlichen Arbeit mit dem Haupttermin der Matura vorgesehen ist. Die Abgabe beim Herbsttermin kann also in Betracht gezogen werden, sollte das fristgerechte Fertigstellen der Vorwissenschaftlichen Arbeit aus verschiedenen Gründen nicht möglich sein. Die Kategorie *Verspätete Abgabe* geht dabei auf die unterschiedlichen Gründe von Schüler*innen ein, die VWA nicht beim Haupttermin abzugeben und behandelt zudem die etwaigen Konsequenzen, die die verspätete Abgabe nach sich zieht.

7.7.1 Gründe

Eine Vielzahl von Gründen kann dazu führen, dass Maturant*innen ihre VWA nicht rechtzeitig abgeben. Dazu zählt der Einfluss schulischer, privater, aber auch äußerer Faktoren.

7.7.1.1 Stressfaktor Schule

Das letzte Schuljahr ist für die Schüler*innen ein besonders stressiges. Der Schulabschluss liegt für sie gleichzeitig nah, dabei doch so fern und neben der Matura wird versucht, eine Vielzahl von Schularbeiten und Tests in diesem verkürzten Unterrichtsjahr unterzubringen. Die Schüler*innen berichten dabei von Schularbeiten in ihren Angstfächern, wie beispielsweise Mathematik, die einen Hauptteil ihrer Ressourcen in Anspruch nehmen und ihnen dabei kaum Zeit und Energie für das Schreiben der VWA lassen.

*Ich glaub bei mir wäre es so gewesen, hätten wir diese Schularbeit nicht gehabt. Diesen Monat vor, äh, der Ab-, dem Abgabetermin. Wäre es nicht so eine wichtige Schularbeit wie Mathe gewesen, sondern so etwas wie ein Geschichte-Test oder Englisch, dann hätte ich mich wahrscheinlich eher hingeworfen und weitergeschrieben. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:10:02#)*

Darüber hinaus scheinen die Schüler*innen mehr Angst vor dem Nichtbestehen der achten Klasse und der Notwendigkeit des Wiederholens dieser zu haben, als davor die VWA erst beim Nachtermin abzugeben. Insbesondere die Absenz schwerwiegender Konsequenzen für einen

großen Teil der Studienrichtungen, lässt die Schüler*innen kalkulieren, dass ihnen eine verspätete Abgabe zwar den Sommer, nicht jedoch ein ganzes Jahr oder Semester kosten würde. Dadurch kommt es zu einer klaren Prioritätensetzung, zum Nachteil der Vorwissenschaftlichen Arbeit.

*Also es ist so, dass wenn man eine Fünf hat, hat man die Möglichkeit das vor der Matura noch auszubessern mit einer Prüfung. Wenn man zwei hat, kann man erst im Herbst antreten zur Matura, also als Herbstprüfung aber mehr als zwei Fünfer, dann muss man automatisch das achte Jahr wiederholen. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:11:25#)*

*Ich finde, das sollten die irgendwie anders einteilen, weil, wie gesagt halt, man hat so viel Stress mit den anderen Fächern und am Ende zählt es, ob du halt die achte Klasse positiv schaffst. Und halt, die VWA ist zwar auch ein großer Teil davon aber, wie gesagt, man hat den zweiten Termin aber mit den anderen Sachen hast nicht wirklich viele Chancen. Halt wegen den Tests und auch Schularbeiten. (3. Interview, Schüler*in 2, #00:10:39#)*

7.7.1.2 Unterschätzung der Aufgabe und Gefühl der Überforderung

Wird das Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit unterschätzt und dabei stets auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, so kann es bei letztllicher Konfrontation mit der Aufgabe, zu kurz vor der Abgabe, zum Gefühl der Überwältigung kommen, was bedeutet, dass sich die Schüler*innen überfordert fühlen. Dabei kommen sie mit dem Stresslevel und hohen Druck nicht zurecht und weichen daher auf den Herbsttermin aus.

*[...] ich hatte das Gefühl, ich werde es eh nicht schaffen. Es war für mich viel zu viel und, wie gesagt, auch mit den Schularbeiten und sowas dachte ich mir, ich lass mir einfach Zeit bis zum September. (3. Interview, Schüler*in 2, #00:02:12#)*

*[...] Und ich hatte mich mit meiner Lehrerin, äh, dav-, also ein Monat vor der Abgabefrist hingezetzt. Wir haben halt, äh, geredet und mir ist aufgefallen, dass mir einfach zu viel gefehlt hat und das war zu sehr, es war zu viel Zeitdruck[...]. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:00:57#)*

7.7.1.3 Angst vor negativer Beurteilung

Die negative Beurteilung der Vorwissenschaftlichen Arbeit erfordert die Wahl eines neuen Themas, oder zumindest dessen Abänderung. Damit stehen die Schüler*innen in den Sommerferien vor der Herausforderung, den kompletten Arbeitsprozess der VWA alleine bewältigen zu müssen. In Anbetracht dieser Umstände scheinen die Schüler*innen die verspätete Abgabe als geringeres Übel wahrzunehmen.

*[...] und ich wollte dann nicht am Ende einfach schnell schnell irgendwas schreiben. Dann vielleicht eine Fünf dafür bekommen und deshalb habe ich mich dann mit der Lehrerin zusammen entschieden, dass es dann doch erst im Herbst abgebe. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:00:57#)*

7.7.1.4 Verschiedene Faktoren

Letztlich führen die Schüler*innen eine Vielzahl von Gründen an, warum die fristgerechte Abgabe der Vorwissenschaftlichen Arbeit nicht möglich war. Hierbei ist ebenso die Kategorie zu den *Herausforderungen beim Schreiben* zu beachten, da sich kleine Schwierigkeiten und Hürden addieren und in Summe schließlich zur verspäteten Abgabe führen können.

7.7.2 Konsequenzen

Die verspätete Abgabe der Vorwissenschaftlichen Arbeit zieht für die Schüler*innen unterschiedliche Konsequenzen nach sich. Diese umfassen sowohl etwaige Nachteile im Bezug auf den Studienbeginn, als auch private und schulische Reaktionen.

7.7.2.1 Familie/Privat

Die befragten Schüler*innen geben an, während des Schreibprozesses von ihren Familien mittels Motivationsversuche unterstützt worden zu sein. Demnach kann hier den Familien ein grundsätzliches Interesse am Schulabschluss der Kinder zugesprochen werden. Dabei fielen die Reaktionen auf die Nachricht der verspäteten Abgabe zunächst unterschiedlich, aber weitgehend verständnisvoll aus.

*Ja, also meine Mutter, sie hat mich halt mal gefragt „was ist denn eigentlich mit deiner VWA?“. Ich so „nein, ich gib sie im September ab“. Sie so, „wieso“. Und ich so, „ja es geht nicht“, [...] Und sie so, „ja halt was für dich passt“. (3. Interview, Schüler*in 2, #00:02:50#)*

*Und halt meine Familie hat auch nicht wirklich was dagegen, also sie haben nicht wirklich was über dieses Thema gesagt, weil sie gedacht haben, „du weißt schon was du machst“ und, äh, wenn es eh einen zweiten Termin gibt dann wieso stressen und am Ende kommt dann vielleicht etwas raus was negativ ist. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:03:32#)*

Doch auch abseits des familiären Umfelds bringt die verspätete Abgabe private Konsequenzen mit sich. Hierzu zählt die Erhaltung des Maturastress bis September und damit der Verlust der sorgenfreien Ferien, die der Abschluss eines alten und der bevorstehende Beginn eines neuen Lebensabschnitts mit sich bringen.

*[...] es ist zwar eine Möglichkeit, aber man nimmt sich dann einfach nur die Sommerferien weg und, das, nach der Matura braucht man vor allem erst mal lange Sommerferien. Nach dem ganzen Stress. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:06:55#)*

*Dachte mir so, ja es passt schon, ich, ich schaffe das schon irgendwie also bin ich jetzt positiv, aber irgendwie bin ich so ein bisschen schon noch gestresst im Inneren, wenn ich so darüber nachdenke, denke ich mir so, „oh mein Gott ich muss noch die VWA schreiben“ [...]. (3. Interview, Schüler*in 2, #00:03:53#)*

7.7.2.2 Mentor*innen

Mit Ende des Wintersemesters der letzten Schulstufe, kurz vor dem Abgabetermin der Vorwissenschaftlichen Arbeit, endet auch das Mentoringprojekt für die Schüler*innen und die Student*innen. Dies bedeutet, dass die Maturant*innen bei verspäteter Abgabe keine Unterstützung mehr durch das Kooperationsprojekt erhalten. Obgleich die Mentor*innen nicht dazu verpflichtet waren die VWAs zu lektorieren, boten manche es dennoch ihren Schüler*innen an. Ein Vorteil, der mit Ende des Projekts verloren geht.

7.7.2.3 Schule

Die verspätete Abgabe der Vorwissenschaftlichen Arbeit birgt dabei nicht nur private, sondern auch schulische Konsequenzen. Rechtlich gesehen endet das Betreuungsverhältnis des/r benotenden Lehrer*in mit Ende des Maturajahres, weshalb die weitere Betreuung über die Sommerferien von den Lehrer*innen und deren Entgegenkommen abhängig ist. Dabei reagieren die Betreuungslehrer*innen unterschiedlich auf die Entscheidung der Schüler*innen.

*Und sie (Anm. die Betreuungsperson) hatte Verständnis dafür und sie hat gemeint, ja kein Problem. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:02:34#)*

*Und meine Betreuerin hat jetzt nicht wirklich (...) negativ darauf reagiert. Sie hat gesagt, „ja dann machen wir es einfach im Herbst, wir schreiben uns dann wie wir das dann mit dem, ähm, Betreuen weiterhin machen“. Und da war ich schon etwas erleichtert weil, also ihre Betreuerin hat dann bisschen, nicht stur aber sie hat bisschen (...) ent-, nicht enttäuscht, aber irgendwie schon enttäuscht. (3. Interview, Schüler*in 1, #00:09:04#)*

Dabei reagieren auch andere Lehrer*innen auf den späteren Schulabschluss der Maturant*innen. Die Schüler*innen werden in der Schule mit verschiedenen Reaktionen auf ihr Handeln konfrontiert, die zwar zum Teil verständnisvoll, manchmal jedoch auch vorwurfsvoll ausfallen.

*Halt, manche, äh, Lehrer reagieren auch bisschen (...) also nicht so nett drauf wie andere. Also ein Lehrer meinte so, „ja es ist gut wenn ihr es nicht geschafft habt und, äh, passt das eh“ halt, „ja ihr habt jetzt genug Zeit, euch darauf, euch jetzt dafür vorzubereiten“. Andere sind so wie, ja (...) „ich verstehe nicht, wieso ihr das nicht geschafft habt. Die anderen haben es geschafft“ und sowas [...]. (3.Interview, Schüler*in 3, #00:06:18#)*

Des Weiteren geht der Schulalltag auch für jene Schüler*innen weiter, die nicht im Februar abgeben. Er zielt dabei auf die weitere Vorbereitung auf die Matura und auch die VWA-Präsentation ab, davon ausgehend, dass die Schüler*innen fristgerecht abgegeben haben. Ist dies nicht der Fall, so werden gewisse Übungsmöglichkeiten nicht mehr zu einem späteren Zeitpunkt angeboten.

*[...] unsere, ähm, Schulkamer-, also halt unsere Klassenleute, sie durften halt so präsentieren und alles, und sie durften das testen. Und wir haben unsere Lehrerin gefragt, dürfen wir das auch testen, halt, bevor wir das präsentieren und sie meinte so gleich so, „nein ihr dürft das nicht präsentieren“. (3.Interview, Schüler*in 3, #00:06:18#)*

*[...] Und du hast nicht die Vorteile, die die Anderen haben, wie zum Beispiel, du kannst nicht testen im Festsaal [...]. (3.Interview, Schüler*in 1, #00:04:54#)*

Somit kommt es für die Schüler*innen zum Verlust vieler Hilfestellungen, was dazu führt, dass sie sich nun möglicherweise ohne Betreuung, vollkommen eigenverantwortlich, um die Fertigstellung ihrer VWA und auch die weitere Organisation der Abgabe kümmern müssen.

*Also ich habe bloß das Gefühl, dass die Lehrer für den zweiten Termin eigentlich nicht wirklich Interesse haben, weil die denken sich so, keine Ahnung wann der Abgabetermin ist, ist uns egal. Halt der Fokus liegt auf dem ersten Termin bei den meisten, ja. (3.Interview, Schüler*in 1, #00:24:03#)*

*Und ich dachte mir so, ja jetzt hast du es noch vor dir und die anderen haben es schon hinter sich und die ha-, halt, die hatten noch die Möglichkeit sich zu helfen und bei mir ist es halt so, du bist halt meistens auf dich allein gestellt. (3.Interview, Schüler*in 1, #00:17:42#)*

7.7.2.4 Studium

Das Abschließen der Matura beim Herbsttermin führt, hinsichtlich des Inskribierens, zu einer vorläufigen Meldung als außerordentliche/r Student*in, wobei das Maturazeugnis nachgereicht werden kann und zur Änderung zum ordentlichen Student*innenstatus führt. Des Weiteren hängt es vom jeweiligen Studienfach und etwaigen Aufnahmeprüfungen ab, ob der Studienbeginn für außerordentliche Studierende im September bzw. Oktober möglich ist.

*Ja ja, aber man darf sie nachbringen. Man erkennt es als außerordentlicher Student an, aber man darf es ja nachbringen. (3.Interview, Schüler*in 2, #00:29:05#)*

Zudem kann die verspätete Abgabe für die Schüler*innen einen arbeitsreichen Sommer bedeuten, wobei die Maturant*innen sich im Sommer nach der achten Klasse sowohl mit dem alten Lebensabschnitt Schule, als auch intensiv mit dem neuen Lebensabschnitt Studium auseinandersetzen müssen.

*Nebenbei ein Studium suchen und eine VWA zu schreiben, ist bestimmt auch ganz schön schwer. Weil man sich ja auch auf eine von beiden Sachen konzentrieren sollte.[...]. (1.Interview, Schüler*in 1, #00:08:46#)*

7.8 Verbesserungspotenzial

Die befragten Schüler*innen zählen verschiedene Kritikpunkte, Verbesserungs- und auch Lösungsvorschläge im Hinblick auf die Vorbereitung zum Verfassen der VWA auf, die in der folgenden Kategorie angeführt werden.

7.8.1 Wünsche an die Schule

7.8.1.1 Vorbereitung

Die Vorbereitung zur Vorwissenschaftlichen Arbeit weist den Schüler*innen zufolge einige Lücken auf. Dabei bemängeln sie das Fehlen ausreichender Übungsmöglichkeiten zur kleinschrittigen Heranführung an jene Anforderungen, die mit der VWA an sie gestellt werden. Vorgeschlagen wird beispielsweise das Einführen der früheren Arbeit mit Portfolios, die in einem vorgegebenen Zeitraum zu erarbeiten sind und dabei bereits an den Umgang mit der Verarbeitung und Kennzeichnung von Quellen heranführen sollen.

I: Was würdest du deinen Geschwistern zum Beispiel wünschen, damit sie besser vorbereitet werden? Weil ihr ja auch, also ihr habt ja anscheinend ein Problem, deswegen hättet ihr ja lieber später abgegeben. Was glaubt ihr, hätte euch geholfen?

*[...] Vielleicht, dass man sagt, okay, dass man früher damit (Anm. mit Portfolios) anfängt, dass man halt ab und zu sagt, okay ihr habt, keine Ahnung, jetzt ein Monat Zeit oder so. Auch nicht viel aber halt bisschen, damit man halt ein bisschen Erfahrung damit hat. Weil, ich hab es noch nie gemacht und dann fang ich plötzlich an und denke mir so, „okay das ist jetzt nicht so leicht, wie ich dachte, dass es ist.“ [...] ja, und das mit der Quellenangabe ist zum Beispiel auch. Das hab ich damals gar nicht beachtet bei dem Portfolio. Es war nicht so streng benotet. Ähm, ja vielleicht solche Sachen, dass sie einfach mehr, also halt mehr Übungen, sowas. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:30:36#)*

Des Weiteren wünschen sich die Schüler*innen auch Zeit und Raum, um an ihrer VWA zu schreiben und meinen, dabei auch von der Einrichtung von Schreibgruppen profitieren zu können.

*Was auch, was auch schön wär-, wäre wenn man, zum Beispiel im Unterricht vielleicht eine Stunde hat, wo man dann allgemein als Klasse miteinander schreibt. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:31:39#)*

Zwar ist gesetzlich geregelt, dass das Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit außerhalb des Unterrichts stattzufinden hat, jedoch könnten hier Loch- oder Supplierstunden eine Ausnahme darstellen, die es den Schüler*innen ermöglicht, ihre Zeit möglichst effizient zu nutzen.

*Also so, was (...) mir gefallen würde es, wenn man, zum Beispiel, öfter Zugriff auf den Medienraum hätte. Weil manchmal hat man dann halt mitten am Tag eine Freistunde und dann statt, dass man einfach nur supliert wird oder eine Freistunde hat, dass man dort hingeht. Und seine VWA dort hinschreibt und sie dann per E-Mail schickt. Weil es ist auch mühsam seinen Laptop mitzuschleppen.[...]. (1. Interview, Schüler*in 1, #00:34:40#)*

7.8.1.2 Ressourcen

Ebenso äußern die Schüler*innen zum selben Zweck den Wunsch nach Aufenthaltsräumen, die ihnen die Gelegenheit bieten, sich auch außerhalb der Unterrichtszeit gemeinsam mit Schulkolleg*innen zu treffen und zu organisieren. Damit käme der Bildungseinrichtung die Funktion eines Lernortes zu, in dem Schüler*innen selbstständig und eigenverantwortlich miteinander arbeiten können.

*[...] ich hab dir damals eh immer geschrieben, geschrieben, dass wir kein richtigen Aufenthaltsraum haben und wir war-, wir waren ja auch oft dort, weil wir manchmal lernen wollen und manchmal hat man keine Zeit zu jemand nach Hause zu gehen oder in der Bibliothek. Halt man ist direkt dort und denkt sich, okay es ist praktisch wenn man da was hätte. Aber man kann nicht so lange bleiben, wenn man keinen Nachmittagsunterricht hat. Das heißt, wenn es solche Aufenthaltsräume geben würde, wäre das schon gut. [...]. (1. Interview, Schüler*in 2, #00:32:30#)*

*Ähm, ich wurde sehr oft rausgeschmissen von verschiedenen Räumen, weil, ähm, die Putzfrau gekommen ist und sie musste ja putzen, was ich sowieso verstehen kann, aber es gibt einfach gar keine Räume dort. Und das heißt, auch wenn ich mir gewünscht hätte in der Schule zu schreiben für paar Stunden, das würde sowieso nicht möglich gewesen, weil es gibt keinen Raum dort, keinen freien Raum dafür. Also das wäre eigentlich schon gut gewesen, ähm, Räume zu haben. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:18:33#)*

7.8.2 Wünsche an das Projekt

Die Aussagen der Schüler*innen zum Projekt sind zwar häufig sehr positiv, sodass sie es als hilfreich anerkennen und auch anderen Klassen wünschen würden, jedoch gibt es von Seiten der Befragten auch ein paar Verbesserungsvorschläge.

7.8.2.1 Absprache der Inhalte

Kooperationsprojekte erfordern die gut funktionierende Kommunikation der beteiligten Projektpartner. So ist hierbei vieles zu beachten. Die Befragten äußern hierbei den Wunsch nach mehr Absprache der beteiligten Personen untereinander hinsichtlich der durchgenommenen Inhalte. Das laut den Schüler*innen unnötige Wiederholen der Vermittlung verschiedener Informationen, wird dabei von den Interviewten zum Teil als störend und demotivierend wahrgenommen.

*Ja, genau. At our school, so they will teach us stuff there and then students will come in and tell us the same thing all over again. So there were many things that were just repetitive and that seemed like a waste of time. And it was just annoying, because nobody told the students what we already knew, so I think it was also for them a waste of time because they will often come in and it will be like, oh but we know that already, and they would be like, "okay so I just printed out paper for nothing because you know that already". Well it was, it went kind of like THAT, so that wasn't beneficial in any way [...]. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:12:21#)*

7.8.2.2 Einheitliche Anforderungen

Im Rahmen der Interviews zeigte sich der intensive Wunsch nach der Vereinheitlichung der Anforderungen. Dies betrifft beispielsweise die Zitierkonventionen. Der Umstand von einer Vielzahl von Unterstützer*innen betreut zu werden, bringt zwar viele Vorteile, bei mangelnder Kommunikation, jedoch auch zum Teil Nachteile mit sich. Das Fehlen gewisser Absprachen zwischen Mentor*innen, Lehrer*innen (Unverbindliche Übung) und Betreuer*innen wird von den Schüler*innen als negativ wahrgenommen und führt zu Verwirrung.

[...]and then, there were also students that will, ah, teach us citing ways that we were not allowed to use. So that was also not productive and useful. So I think there was a miscommunication. They didn't know what we need, we didn't know what they will come off with either[...]. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:12:21#)

I feel like I'm being pulled at from various places, because different people expect different things and have, they just want us to WORK differently even, I would say or use different methods and now I don't know anymore which, which one I should listen to. Like my teacher wants me to cite this way, the students say it's not correct and then so on. And that happens more often actually and that's just confusing and quite disturbing. [...]. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:16:28#)

7.8.2.3 Mentor*innenwechsel

Das Projekt VWA-Werkstatt ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem BRgORg am Henriettenplatz in Wien und der Universität Wien und wird dabei im Rahmen von Lehrveranstaltungen von Dr. sc. ed. Beatrice Müller und Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger betreut. Der übliche Zeitrahmen eines Seminars umfasst dabei ein Semester. Dies führt, bei der Betreuung der Schüler*innen über mehr als ein Jahr, zwangsweise zum Wechsel der Mentor*innen. Dennoch wird dieser Umstand von den Schüler*innen als Störfaktor angesehen, der sie wertvolle Zeit kostet, sich jedoch durch die unter 7.8.2.1 angeführte Absprache der Inhalte verbessern ließe.

And the fact that would change them constantly, I don't know if that's good or bad but I guess it was fine. Because if we worked with them throughout the whole project then they would have known better what it is about, ah, from the beginning to the end. Then the others that just jumped right in, in the middle of our project and didn't know what it is about, then we had to start all over again with explaining and so on. And that's also kind of a waste of time if they were with us the first ones, from the beginning until the end then all that, ahm, getting to know each other and meeting each other and all that part, we could have skipped that and used that time to actually work on the project. (2. Interview, Schüler*in 3, #00:12:21#)

Und mit den Studenten ist es auch, also das Einzige, was ein bisschen komisch war am Anfang, war das, dieses immer wechseln pro Semester. Und einmal hat einer abgebrochen das, dieses Projekt halt und hat man nur noch eine, dann kamen neue dazu. Dann musstest halt Sachen neu erklären, aber das ist eh nicht so schlimm.
(1.Interview, Schüler*in 2, #00:19:37#)

8 Diskussion der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel folgen Beantwortung und Diskussion der Forschungsfragen.

Mit welchen Herausforderungen sind Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache beim Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit konfrontiert?

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse zeigt, dass die befragten Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert werden. Zunächst kann die eigene geringe Einschätzung hinsichtlich der Sprachbeherrschung des Deutschen dazu führen, dass beim Schreiben lieber auf eine andere Sprache ausgewichen wird. Doch auch beim Schreiben in der Zweitsprache Deutsch werden die Proband*innen der Untersuchung mit eigenen Unsicherheiten beim Sprachgebrauch konfrontiert. Dabei spielt das Finden der „richtigen“ Literatur eine wichtige Rolle und wird als besondere Herausforderung wahrgenommen. Es zeigt sich unter anderem in der Tendenz zur vielfachen Nutzung von Synonymen und Abänderungen der Syntax, zur Wiedergabe von Inhalten beim materialgestützten Schreiben, was zu der Annahme führt, dass der Sinn des Gelesenen nicht gänzlich verstanden wird. Dies kann dabei auf die Beherrschung der Bildungssprache zurückgeführt werden, da wissenschaftliche Texte, die zum Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit benötigt werden, dem bildungssprachlichen Register zugeordnet werden. Beherrschen dabei, wie bereits im theoretischen Teil diskutiert, die Schüler*innen die Bildungssprache nur unzureichend, so kann dies dazu führen, dass sie ihre deutschsprachigen Fähigkeiten als geringer einstufen. Dabei beachten sie nicht, dass es sich nicht um Mängel der allgemeinen Sprachkenntnisse, sondern der bildungssprachlichen Kompetenzen handelt. Die eigene Geringschätzung der Sprachkenntnisse jener Sprache in der erstmals (vor)wissenschaftliche Texte geschrieben werden, vermag in Form des/der inneren Adressat*in zur Behinderung des Schreibprozesses, zu Schreibangst oder auch zu Schreibblockaden führen.

Hierbei kann das Konzept der durchgängigen Sprachbildung des Modellprogramms FörMig (2011) als Mittel zur erfolgreichen Förderung aller Schüler*innen hinsichtlich der Anforderungen des bildungssprachlichen Registers gesehen werden und einen Beitrag dazu leisten, die Herausforderungen, die Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch beim Schreiben der VWAs haben, zu reduzieren. Dahingehend braucht es die

Zusammenarbeit aller Lehrer*innen, um Bildungssprache zum expliziten Unterrichtsgegenstand zu machen und ein eigenes Bewusstsein für die Herausforderungen des bildungssprachlichen Registers zu entwickeln und zu vermitteln. Hierbei darf nicht auf die besonderen Bedürfnisse von Lernenden mit anderen Erstsprachen vergessen werden.

Was wünschen sich Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, um gut auf das Schreiben der VWA vorbereitet zu werden?

Die Vorbereitung der Maturant*innen und der Erwerb der notwendigen Kompetenzen zur Erfüllung des Schreibauftrags VWA obliegt, gemäß der unverbindlichen Handreichung des BMBWF, der Schule und dem Lehrpersonal aller Fächer. Ebenso wird die Institutionalisierung einer unverbindlichen Übung zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten forciert, um die Schüler*innen dahingehend zu unterstützen. Dennoch weist die Vorbereitung, zufolge der Befragten, Lücken auf und lässt sie Wünsche und Verbesserungsvorschläge formulieren. Diese sollen dazu dienen, zukünftigen Schreibenden die Bewältigung der Anforderungen, die mittels der Vorwissenschaftlichen Arbeit an sie gestellt werden, einfacher zu erfüllen. Dabei geben die Interviewpartner*innen an, sich von Seiten der Bildungseinrichtungen, bereits im Laufe der Schulzeit, mehr Übungen zum Erwerb und der Festigung der verschiedenen Teilkompetenzen für die VWA zu wünschen. Es wird insbesondere auf Portfolios verwiesen, die ebenso wie die Vorwissenschaftliche Arbeit, einen Schreibauftrag über längere Zeit hinweg bilden und somit einen Beitrag dazu leisten können, die Schüler*innen hinsichtlich des Zeitmanagements und der damit verbundenen Einteilung der eigenen Ressourcen zu schulen. Des Weiteren merken die befragten Schüler*innen die Möglichkeit der vermehrten Einbindung wissenschaftlicher Elemente, wie die korrekte Verwendung von Zitaten in den Schulalltag, an. Beispiele hierfür sind die eben genannten Portfolios oder andere materialgestützten Schreibaufträge.

Schließlich stellt die Anwendung wissenschaftlicher Arbeitstechniken für die Schüler*innen eine neue Herausforderung dar, die durch langjährige Vorbereitung abgemildert werden kann. Dahingehend fordern die Teilnehmer*innen der Studie mehr Vereinheitlichung hinsichtlich der Anforderungen, die bei der dritten Säule der SRDP an sie gestellt werden. Laut den Proband*innen führt die Absenz einheitlicher Regelungen zu Verwirrung und in weiterer Folge zu Überlastung. Denn sind sich die betreuenden Personen, beispielsweise im Hinblick auf Zitierweisen, uneinig, so fällt den Schreibenden die Entscheidung, nach wessen Vorgabe sie

sich zu richten haben, schwer. Somit zeigt sich in Anlehnung an Mertlitsch (2014) das Erfordernis der Absprache der verschiedenen Betreuer*innen im Hinblick auf die VWA. Ein vom Lehrkörper gemeinsam erstelltes Konzept, bei dem sämtliche Lehrpersonen einen Teil zur Erarbeitung der geforderten Kompetenzen leisten, kann die Schüler*innen weitgehend auf die Anforderungen der Vorwissenschaftlichen Arbeit vorbereiten. Dabei könnte man dem Wunsch der Proband*innen nach Einführung von Schreibgruppen nachkommen und ihnen somit ermöglichen, sich selbstständig, jedoch mit der Hilfe von Schulkolleg*innen zu organisieren. Dafür fehlt den Schüler*innen allerdings der geeignete Raum. Stellt die Schule keinen Aufenthaltsraum zur Verfügung, der es ermöglicht außerhalb des Unterrichts gemeinsam an den Schreibaufträgen zu arbeiten, haben insbesondere Schreiber*innen die zu Hause keinen Platz für gemeinsames Schreiben haben, kaum Möglichkeiten Schreibgruppen zu organisieren. Zwar könnte dem die mögliche Nutzung von Bibliotheken entgegengebracht werden, jedoch kann die Anreise zur Bibliothek viel Zeit in Anspruch nehmen. Des Weiteren erfordern sie stilles Arbeiten und bieten keinen Raum für Diskussionen. Deshalb äußern die befragten Maturant*innen die Einrichtung eines Aufenthaltsraumes als großen Wunsch.

Zwar ist die Nutzung verschiedener Räumlichkeiten auch immer eine Ressourcenfrage der Schule, allerdings verweisen die Befragten auf die etwaige Nutzung von Loch- und Supplierstunden zum gemeinsamen Schreiben der VWA im Computerraum der Schule. Somit gibt es mehrere Möglichkeiten den Wünschen der Schüler*innen ohne großen Arbeitsaufwand entgegen zu kommen.

Inwieweit fühlen die Schüler*innen sich durch das Mentoring-Projekt „VWA-Werkstatt“ unterstützt?

Das Kooperationsprojekt zwischen dem BRgORg am Henriettenplatz und der Universität Wien wird von den Befragten weitgehend als gewinnbringend und hilfreich beschrieben. Zwar sahen es die Proband*innen vor Beginn des Projekts als zusätzliche Anforderung, die ihnen einen Teil ihrer wertvollen und während des Schuljahres raren Zeit kostete, allerdings berichten sie, nach dem ersten Projekttreffen ihre Meinung geändert zu haben. Dabei werden die im Rahmen des Mentoring-Projekts eingesetzten Student*innen als Expert*innen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens wahrgenommen. Diese können dank ihrer Praxiserfahrung die Schüler*innen mit Tipps unterstützen. Dennoch zeigte sich im Rahmen der Interviews, dass die theoretischen Inputs aufgrund häufiger Überschneidungen mit bereits durchgenommenen

Inhalten, zum Teil als mühsam und unnötig empfunden werden. Vielmehr scheint, insbesondere zu Beginn des Projekts, der vermehrte Wunsch nach individueller Betreuung gegeben zu sein. Sowohl bei der Vorbereitung, als auch während des Schreibprozesses, wird auf den Erfahrungsschatz der Mentor*innen im Bereich der wissenschaftlichen Arbeitstechniken, wie die Zitation zurückgegriffen. Die Proband*innen bemängeln dabei jedoch die fehlende Absprache der verschiedenen Unterstützer*innen hinsichtlich der Zitierkonventionen. So schätzen es die befragten Mentees durch die VWA-Werkstatt außerschulische Helfer*innen zu haben, denen keine beurteilende Funktion zukommt. Jedoch fühlen sie sich im Hinblick auf die unterschiedlichen Anforderungen, die von mehreren Seiten an sie gestellt werden, sehr verunsichert. Somit könnte ein vorheriges Abklären gewisser formaler Vorgaben, zwischen betreuender Lehrperson und Mentor*innen, einen erheblichen Beitrag dazu leisten, dass die Schüler*innen das Projekt als noch hilfreicher wahrnehmen.

Bei der Betrachtung der Betreuungsverhältnisse im Rahmen des Kooperationsprojekts, geben die Proband*innen an, dass im Hinblick auf die Entscheidung der verspäteten Abgabe eine intensive Betreuung teilweise als störend und zusätzlicher Stressfaktor gesehen wird. Da eine Vielzahl von Faktoren für die verspätete Abgabe der befragten Schüler*innen verantwortlich ist, bleibt fraglich, inwieweit der Zuspruch und die Betreuung der Student*innen ein Monat vor dem Abgabetermin hilfreich sind. Vielmehr scheint eine intensivere Betreuung im Vorfeld nützlich und die Bewusstmachung, dass die Schreibenden den Arbeitsauftrag womöglich unterschätzen.

Hinsichtlich der Betreuung in der Endphase des Schreibprozesses der VWA werden das Korrekturlesen und die Anmerkungen der Mentor*innen, sofern dies geschieht, von den Mentees positiv hervorgehoben. Dabei sind die betreuenden Personen im Rahmen des Projekts nicht zum Lektorat verpflichtet, doch erklären sich einige Student*innen trotzdem dazu bereit. Die finale Korrektur des geschriebenen Textes wird als große Unterstützung empfunden, sodass dessen verpflichtende Einführung im Rahmen des begleitenden Seminars sinnvoll sein könnte.

Wie ist der Schreibprozess von Schüler*innen und was sind ihre Gründe um ihre VWA (nicht) zeitgerecht abzugeben?

Der Schreibprozess von Schüler*innen beruht auf unterschiedlichen erlernten Schreibstrategien sowie auf ihren bisherigen Erfahrungen. Somit haben die Befragten verschiedene Herangehensweisen an die Produktion von Text. Es zeigt sich, dass je nach Schreibtyp kreative Schreibstrategien und stufenweises Schreiben eingesetzt werden, oder die Formulierung „fertiger“ Texte bevorzugt wird. Es scheint sich bei den Proband*innen, ungeachtet der verschiedenen Schreibstrategien, ein nahes Arbeiten am Originaltext abzuzeichnen. So werden Texte und Inhalt nicht als großes Ganzes betrachtet, sondern einzelne Textteile mittels der Verwendung von Synonymen und der Umstellung von Satzteilen adaptiert und für den eigenen Text verwendet. Die Befragten erkennen zwar die Notwendigkeit zur mehrmaligen Überarbeitung des eigenen Texts, sehen darin jedoch vermehrt eher eine Art Feinschliff. Sie haben dabei den Anspruch an sich selbst, weitgehend von Beginn an „perfekte“ Texte zu produzieren. Hierbei liegt der Grund womöglich mitunter im Schulsystem. So werden beinahe sämtliche Texte, die Schüler*innen schreiben von Lehrenden benotet und fördern selten eine intensive Auseinandersetzung mit ein und demselben Text und der schrittweisen Eigenkorrektur. Da liegt ein Abfärben der Anforderungen der schulischen auf die inneren Adressat*innen nahe. Der hohe Anspruch kann dazu führen, dass die Schüler*innen eine Art Schreibblockade entwickeln, die sie entweder davon abhält, mit dem Schreibprojekt überhaupt anzufangen, oder es aber abzuschließen. Einhergehend mit dem Gefühl der Überforderung kann dies zur Folge haben, dass Maturant*innen dem Leistungsdruck nicht standhalten und deshalb ihre Vorwissenschaftlichen Arbeiten nicht fristgerecht abgeben.

Das Gefühl der Überforderung und der eigenen schlechten Vorbereitung kommt mitunter aufgrund des Zeitdrucks zustande, den die Schüler*innen verspüren. Dabei spielt die eigene Arbeitsweise während der Schullaufbahn eine Rolle. So zeigt sich bei den Proband*innen die während ihrer gesamten Schullaufbahn alles im letzten Moment erledigten und damit immer erfolgreich waren, dass sie auch das Schreiben der VWA auf die letzte Minute verschieben. Allerdings besteht dabei die Gefahr, die Anforderungen, die die Vorwissenschaftliche Arbeit an die Maturant*innen stellt, zu unterschätzen. Da es sich um einen ungewohnten und neuen Arbeitsauftrag handelt, haben die Schüler*innen noch nicht den Erfahrungsschatz, um die notwendige Zeit zur Bewältigung der Aufgabe einzuschätzen. Somit kann das Aufheben der Arbeit bis zum Schluss dazu führen, dass die Schreiber*innen dem Druck nicht standhalten

können und aufgrund der Überforderung beschließen, die VWA erst beim Herbsttermin abzugeben.

Dabei stellt der Schulabschluss, auch ohne die VWA, eine große Herausforderung dar. Die ersehnte Freiheit liegt für die Schüler*innen so nah und doch so fern. Schularbeiten, Tests, Referate und Hausaufgaben beanspruchen die Schüler*innen im verkürzten Schuljahr der 8. Klasse sehr und die Angst vor Nichtbestehen ist groß. So zeigt sich bei den Befragten die Angst vor etwaiger notwendiger Wiederholung der achten Klasse als deutlich größer, als jene vor verspäteter Abgabe der Vorwissenschaftlichen Arbeit. Schüler*innen, die unter Zeitdruck geraten, fokussieren sich also lieber auf den erfolgreichen Abschluss der Klasse und opfern dafür den darauffolgenden Sommer, zum Schreiben der VWA. Zwar wäre das Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeit bereits auch im Sommer davor möglich und bei Eigenreflektion der Proband*innen durchaus sinnvoll gewesen, jedoch führten die Unterschätzung des Schreibauftrags und andere Faktoren zur Verschiebung nach hinten.

Dazu zählen auch äußere und teils auch individuelle Faktoren, wie die Renovierung des familiären Wohnraums und die daraus resultierende Ermangelung eines geeigneten Schreibortes. Aber auch der lang geplante Familienbesuch im Ausland, bei dem es zu viel Überwindung kostet sich selbst herauszunehmen und an der VWA zu arbeiten, kann das Schreibprojekt behindern. Damit ist die verspätete Abgabe letztlich insbesondere auf die mangelnde Kompetenz des Zeitmanagements der interviewten Schüler*innen zurückzuführen. In Kombination mit dem Unterschätzen der Anforderungen, schafft es ein Teil der Befragten nicht, die Vorwissenschaftliche Arbeit fristgerecht abzuschließen und einzureichen.

Dafür sind die Konsequenzen der verspäteten Abgabe im Bereich der Universität, die in den meisten Studienfächern den Einstieg als außerordentliche/r Student*in ermöglicht, zu gering. Gleichzeitig sind aber auch die Folgen einer halbherzig eingereichten Arbeit und der daraus möglichen negativen Beurteilung zu groß, da hierbei der Schulabschluss ebenfalls erst im September erfolgt, und darüber hinaus das Thema geändert werden muss. Dies würde also dazu führen, dass die Schüler*innen sämtliche Arbeitsschritte zum Schreiben der VWA nun wiederholen und zudem allein bewältigen müssen. Deshalb entscheiden sich die befragten Jugendlichen lieber für den Herbsttermin, auch wenn die fristgerechte Abgabe bei intensiver Arbeit an der VWA noch möglich gewesen wäre.

9 Conclusio und Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich mit der Vorwissenschaftlichen Arbeit, aus dem Blickwinkel von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Dabei erfolgte eine qualitative Evaluierung des Kooperationsprojekts VWA-Werkstatt, das den Rahmen dieser Forschungsarbeit bildet. Im theoretischen Teil der Arbeit konnte aufgezeigt werden, wie Bildungssprache und deren rein implizite Vermittlung im Unterricht zur Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache beitragen. An die Schüler*innen stellt der Schreibauftrag VWA hohe Anforderungen, deren Erfüllung bei mangelnder Beherrschung des bildungssprachlichen Registers eine große Herausforderung darstellt. Dahingehend wurde im theoretischen Teil der Arbeit auf das Konzept der durchgängigen Sprachbildung von FörMig verwiesen, das durch die explizite Vermittlung von Bildungssprache insbesondere bildungsbenachteiligten Schüler*innen die Chancen auf Schulerfolg erleichtern soll.

Der empirische Teil der Arbeit bestand aus qualitativen Interviews von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die am Kooperationsprojekt teilnahmen. Dabei wurde der Schreibprozess der Schüler*innen sowie die Herausforderungen mit denen sie beim Schreiben der Vorwissenschaftlichen Arbeiten konfrontiert werden, untersucht. Hinsichtlich der beiden Themengebiete lässt sich zusammenfassen, dass die Schüler*innen bei der Planung ihres Schreibprozesses auf Strategien zurückgreifen, die ihnen in der Vergangenheit Erfolg brachten. Somit zeigte sich die Tendenz zum Arbeiten auf den letzten Moment hin, wobei hier die Gefahr besteht, die Aufgabe zu unterschätzen. Das Schreiben (vor)wissenschaftlicher Arbeiten stellt an die Schüler*innen neue und ungewohnte Ansprüche, wodurch ihnen die Einschätzung des Arbeitsaufwands schwerfällt und sich dies in schlechtem Zeitmanagement äußert. Gegen Ende hin kann der schulische Druck auf die Schüler*innen zu groß werden und zum Gefühl der Überforderung führen. Dies ist mitunter ein Grund, dass Schüler*innen es nicht schaffen, ihre Vorwissenschaftlichen Arbeiten fristgerecht abzugeben, was eine Vielzahl von Konsequenzen zur Folge hat.

Bezüglich des Kooperationsprojekts zeigt sich die positive Einstellung der Schüler*innen den Mentor*innen gegenüber und die Anerkennung der Sinnhaftigkeit des Mentoringprojekts. Dennoch wurden von den Schüler*innen einige Wünsche geäußert, um das Projekt und auch die institutionelle Vorbereitung auf die VWA weiter zu verbessern. Im Zentrum steht das

Bedürfnis nach frühzeitiger Vorbereitung des wissenschaftlichen Arbeitens und der Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Außerdem äußern die Befragten den Wunsch nach Vereinheitlichung der formalen Anforderungen und der Absprache aller betreuenden Personen. Zudem wird auf das Fehlen geeigneter Räumlichkeiten verwiesen, da vielen Schüler*innen das Schreiben im familiären Raum nur schwer möglich ist. Schließlich zeigte sich, dass es aus Perspektive der Schüler*innen noch eine Vielzahl von Unterstützungsmöglichkeiten gibt, die dazu beitragen können bildungsbenachteiligten Schüler*innen den Schulabschluss und bessere Voraussetzungen für einen akademischen Bildungsweg zu ermöglichen.

Hinsichtlich möglicher Anschlussforschungen würde sich eine Fokussierung auf den Schreibprozess der Schüler*innen und die Erarbeitung und Begleitung individueller Zeitpläne anbieten. Dabei wäre die Arbeitsbegleitung der Schüler*innen hinsichtlich der Teilprozesse des Schreibens interessant. Dies könnte dazu beitragen, dass Schüler*innen in Zukunft die Anforderungen der Vorwissenschaftlichen Arbeit besser einschätzen und ihnen ermöglichen rechtzeitig die angebotene Hilfe in Anspruch zu nehmen und damit die Schule zum Haupttermin erfolgreich abzuschließen.

Ein weiterer Punkt für Anschlussforschungen ergibt sich (nach 7.1.3) aus den schulischen und sozialen Faktoren, die Einfluss auf den Zweitspracherwerb von Schüler*innen haben.

10 Literaturverzeichnis

- §37(4) SchUG. (2020). *RIS - Schulunterrichtsgesetz § 37—Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung*. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&Artikel=&Paragraf=37&Anlage=&Uebergangsrecht=> [23.01.2020]
- Becker-Mrotzek, M., Böttcher, I., Dreher, J., Jost, J., Schneider, F., & Tetling, K (2018). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin : Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung—Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann.
- BMBWF, B. B., Wissenschaft und Forschung. (2019). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA)*. https://www.ahs-vwa.at/fileadmin/ahsvwa/PDF/Handreichung_zur_VWA_201909.pdf [18.12.2019]
- Bräuer, G. (1996). *Warum schreiben?: Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Lang.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. Alatis (Hrsg.), *Current Issues in Bilingual Education* (S. 81–103). Georgetown University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: : Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters,.
- Czicza, D., & Henning, M. (2011). Zur Pragmatik und Grammatik der Wissenschaftskommunikation. Ein Modellierungsvorschlag. In *Fachsprache 1-2* (S. 36–60).
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. [VerfasserIn Demirkaya, A. [VerfasserIn Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Stuttgart : UTB GmbH : Paderborn [u.a.] : Schöningh.
- Dengscherz, S. (2018). Wie schreibt man anspruchsvolle Texte in einer L2? Strategien und Routinen von erfolgreichen Schreiber*innen. In *ÖDaF-Mitteilungen: Schreiben in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bd. Heft 2, 34. Jahrgang*.
- Dreo, K., Unterpertinger, E., Römmer-Nossek, B., Hackl, C., Hubert, M., Kaur, J., Kuntschner, E., & Rismondo, F. P. (2018). Herausforderungen für die Schreibdidaktik: Ein Erfahrungsbericht über schreibdidaktische Einzelberatungen für Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34(2), 138–145.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Auflage). Eigenverlag.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle*

Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Waxmann.

- Feilke, H. (2012). *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln.* In *Praxis Deutsch* (Bd. 39, Ausgabe 233, S 4-13)
- Fernandez, G. (2015). Wissenschaftspropädeutik in Schulen oder Wie bekomme ich kompetentere Schüler in weniger Zeit? Die Facharbeit—Ein Kontroversendossier. *zeitschrift schreiben*, 59–61.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 31–50). Routledge.
- FörMig. (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (I. Gogolin, I. Lange, B. Hawighorst, C. Bainski, A. Heintze, S. Rutten, & W. Saalman, Hrsg.). Waxmann.
- FörMig. (2014). *Durchgängige Sprachbildung. FörMig-Transfer Hamburg Grundschule—Sek.I. Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe 1* (M. Müller-Krätzschmar & Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hrsg.). Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, Hamburg.
- Gantefort, C., & Roth, H.-J. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Bd. 13, Nummer 4, S. 573–591).
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Gogolin, I., Roth, G., Deseniss, H.-J., Hawighorst, B., & Schwarz, I. (2004). *Mathematiklernen im Kontext sprachlich- kultureller Diversität. (DFG Go 614/6)* [Abschlussbericht].
- Gogolin, I., & Roth, H.-J. (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 31–46). Attempto.
- Griesshaber, W., Schmölzer-Eibinger, S., Roll, H., & Schramm, K. (Hrsg.). (2018). *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch.* De Gruyter Mouton.
- Gruber, H. (2010). Modelle des wissenschaftlichen Schreibens. In A. Saxalber-Tetter & U. Esterl (Hrsg.), *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben* (S. 17–40). StudienVerl.
- Gruber, H., Huemer, B., & Wetschanow, K. (2014). Die Vorwissenschaftliche Arbeit – Annäherung an eine Textsorte. In U. Esterl (Hrsg.), *Vorwissenschaftliche Arbeit* (S. 24–34). StudienVerl.
- Gschwendtner, F. (2015). *Die vorwissenschaftliche Arbeit (VwA) als Teil der Neuen*

- Reifeprüfung an AHS. Anforderungen und Herausforderungen* In M. Feigl, N. Hamann, W. Schlacher, & W. Schöggel, Hrsg. Die vorwissenschaftliche Arbeit im Fokus österreichischer Bibliotheken paco Medienwerkstatt. <http://media.obvsg.at/AC12635953-2001> [12.01.2020]
- Halliday, M. A. K. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. University of Pittsburgh Press.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework für Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 1–27). Erlbaum.
- Keseling, G. (2013). Schreibblockaden überwinden. In N. Franck & J. Stary (Hrsg.), *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Schöningh.
- Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung in der Hochschule: Wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. In W. Griesshaber, S. Schmölder-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 135–148).
- Kracauer, S. (1952). *The Challenge of Qualitative Content Analysis*. *Public Opinion Quarterly*, 16, S. 631–642.
- Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Campus Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*. transcript Verlag.
- Mertlitsch, C. (2014). 15 Voraussetzungen für eine erfolgreiche VWA und einen gelingenden Schreibprozess. Didaktisches Plädoyer für eine neue schulische Schreibkultur. In U. Esterl (Hrsg.), *Vorwissenschaftliche Arbeit* (S. 107–114). StudienVerl.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1).
- Ortner, H. (2011). *Schreiben und Denken*. De Gruyter.
- Programmträger FörMig. (2006). *Was ist „Durchgängige Sprachförderung“*. http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung_Durchgaengige_Sprachfoerderung.pdf. [02.11.2019]
- Reich, H. (2008). *Materialien zum Workshop „Bildungssprache“ Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche*

Bildung, Deutsch als Zweitsprache“.

- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 15–32). Stuttgart : UTB GmbH : Paderborn [u.a.] : Schöningh.
- Roche, J., & Drumm, S. (2018). *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen*. Narr Francke Attempto.
- Rost, F. (2017). *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium*. Springer-Verlag.
- Schindler, K., Rosell, S., & Gleis, A. (2018). Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In C. Ebner, S. Schmölder-Eibinger, B. Bushati, & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Waxmann.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, & N. Gültekin-Karakoç (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–46). Stuttgart : UTB GmbH : Paderborn [u.a.] : Schöningh.
- Skorjanc, S. (2018). *Schreiben am Übergang zwischen Schule und Hochschule*.
- Wetschanow, K. (2018). Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch. In S. Schmölder-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Waxmann Verlag.
- Witschel, E. (2017). *Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen: Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Frankfurt am Main : Peter Lang Edition.
- Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (4., bearbeitete Auflage). Böhlau Verlag.

Weitere Internetquellen:

ahs-vwa. (2016). *Schreibhilfen zum Verfassen einer VWA* (Stadtschulrat für Wien und Pädagogische Hochschule Wien, Hrsg.). https://www.ahs-vwa.at/fileadmin/ahsvwa/PDF/Schreibhilfen_zum_Verfassen_einer_VWA.pdf [24.01.2020]

Brgorg15.at. von <http://www.brgorg15.at> [25.01.2020]

11 Anhänge

Interviewleitfaden 1. Interview

Gliederung des Interviews

- Sprachen
- Bildungsbiographie
- VWA/ Schreiben
- Betreuung/ Unterstützung

Zu Beginn: Begrüßung und Erklärung des Projektes/ der Diplomarbeit.

Rechtliches

Ein bisschen Small Talk

Interview

Einstiegsfrage: Wie geht's euch so? Seid ihr schon im Maturastress?

Welche Sprachen sprecht ihr?

Welche Sprachen sprecht ihr bei euch zu Hause?

Wie lange geht ihr schon ins Gymnasium am Henriettenplatz?

Wart ihr davor an einer anderen Schule?

(Gehst du gerne in die Schule? Gefällt dir die Schule?) **Im Gespräch**

Was ist das Thema eurer VWAs?

Warum habt ihr die Themen ausgewählt?

Seid ihr mit eurer Themenwahl zufrieden?

Wie läuft es beim Schreiben? Wie geht euch dir bisher damit?

Was fällt euch leicht? Was weniger?

Wie weit seid ihr schon? (Wie viel fehlt euch noch?)

Habt ihr das Gefühl, dass das Mentoren-Projekt euch hilft? Wobei?

Fühlt ihr euch gut betreut?

Wie wurdet du auf die VWA vorbereitet? (unverbindliche Übung, Mentoring-Projekt, Betreuungslehrer*in)

Werdet ihr zu Hause beim Schreiben der VWA unterstützt?

Was hättet ihr euch noch gewünscht um euch auf das Schreiben eurer VWAs vorzubereiten?

Ihr hattet euch überlegt, die VWA doch erst im September abzugeben. Möchtet ihr darüber reden?

Was war der Grund dafür?

Warum habt ihr eure Meinung geändert?

Seid ihr zufrieden mit der Entscheidung sie nun doch im Februar abzugeben?

Was möchtet ihr noch sagen?

Vielen Dank für das Interview!

Interviewleitfaden 2. Interview

Gliederung des Interviews

- Sprachen
- Bildungsbiographie
- VWA/ Schreiben
- Untersützung

Zu Beginn: Begrüßung und Erklärung des Projektes/ der Diplomarbeit.

Rechtliches

Ein bisschen Small Talk

Interview

Einstiegsfrage: How are you? Are you already busy with your A-levels/your Matura?

What are your plans after school? What do you want to do?

What languages do you speak?

What languages do you speak at home?

For how long are you going to the school at Henriettenplatz? Have you always gone to Henriettenplatz?

What´s the topic of your VWA? Why did you choose it?

So, we are having the interview in English, because you are writing in English. Can you tell me why you decided to write in English, and not in German, or another language?

The deadline is close: How is it going along with your writing?

Regarding the writing: what is easy for you, or hard?

Do you think the mentoring-project is helping you with your writing? How?

How do you write? What is your process?

Do you feel being taken care of? How have you been prepared to writing your VWA?

(unverbindliche Übung, Mentoring-Projekt, Betreuungslehrer*in)

Is there someone at home helping you with your work? How?

Since you said it would be ok for you, I would like to switch to German for the last questions:

Was hättest du dir noch gewünscht um dich auf das Schreiben deiner VWA vorzubereiten? (Raum, Übung, Personen)

Was möchtest du noch sagen?

Vielen Dank für das Interview!

Interviewleitfaden 3. Interview

Gliederung des Interviews

- Verspätete Abgabe
- Gründe
- Konsequenzen
- Unterstützung

Interview

Einstiegsfrage: Wie geht es euch?

Ihr habt die VWA im Februar nun doch nicht abgegeben. Warum nicht?

Wie ging es euch danach mit eurer Entscheidung? Habt ihr vorher mit jemanden darüber gesprochen?

Wie geht es euch heute damit?

Welche Konsequenzen hat/hatte es für euch?

Wie haben eure Betreuungslehrer/ Mentoren/Familie reagiert? Wie habt ihr mit ihnen gesprochen?

Was hättet ihr gebraucht, um doch im Februar abzugeben?

Wann habt ihr nun vor die Arbeit zu schreiben?

Was bedeutet es jetzt für euch, die Arbeit zu schreiben?

Wenn ihr nun doch Probleme beim Schreiben habt, wie habt ihr vor damit umzugehen?

Was sind eure Pläne für das restliche Schuljahr?

Und danach?

Möchtet ihr sonst noch etwas sagen?

Danke für eure Zeit und das Interview!

Motivieren!

Verweis auf : www.vwa.univie.ac.at

Postskriptum 1. Interview

Datum des Interviews: 10. Jänner 2019

Interviewte Personen: Schüler*in 1 und Schüler*in 2

Ort des Interviews: Café Eduard, in unmittelbarer Nähe zum Gymnasium Henriettenplatz

Dauer des Interviews: 38 Minuten und 34 Sekunden

Interviewsituation:

Die interviewten Personen schienen zunächst ein wenig nervös, ob der Tatsache aufgenommen zu werden. Im Gespräch legt sich dies jedoch rasch.

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Gespräch auf dem gemeinsamen Weg zum Café. Unterhaltung über die Diplomarbeit und die Zukunftspläne der Schüler*innen.

Im Café: Aufklärung über den Zweck der Interviews und die Anonymisierung der Daten.

Besondere Vorkommnisse oder Störfaktoren während des Interviews:

Kellner nimmt Bestellungen auf und bringt die Getränke.

Verhalten der interviewten Personen:

Zu Beginn nervös, schüchtern und ein wenig aufgeregt. Erleichterung, das Interview mit einem/r Freund*in zu machen. Oft fragender Blick zum/r Freund*in. Nachdenkpausen, Wiederholung des Gesagten und Selbstkorrektur beim Sprechen. Zeitweises ausweichen in eine andere Sprache, oder Suche nach dem richtigen Wort und Hilfestellung durch den/die zweite/n Schüler*in.

Wahrnehmung nonverbaler Aspekte:

Zu Beginn leicht angespannte Körperhaltung, wird im Gespräch zusehends lockerer. Viel Lächeln und auch lachen. Blickkontakt mit den Interviewpartner*innen oder Blick auf das Getränk, um über eine Antwort nachzudenken.

Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung):

Freundlich und interessiert. Häufiges Nicken und zustimmende Laute. Schaffung einer lockeren Atmosphäre. Gezieltes Nachfragen und teilweise Abweichung von der Struktur des Interviewleitfadens.

Postskriptum 2. Interview

Datum des Interviews: 5. Feber 2019

Interviewte Personen: Schüler*in 3

Ort des Interviews: Universität Wien, Gemeinschaftsraum

Dauer des Interviews: 20 Minuten und 59 Sekunden

Interviewsituation:

Interviewte Person wirkt sehr erleichtert das Interview auf Englisch halten zu können. Die Tatsache von der eigenen Mentorin (im Rahmen des Projekts) interviewt zu werden, scheint die Nervosität zu verringern.

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Auf dem Weg zum Ort des Interviews: Gespräch über die VWA des/r Schüler*in und das bevorstehende zweite Semester des Schuljahres.
Aufklärung über den Zweck der Interviews und die Anonymisierung der Daten.

Besondere Vorkommnisse oder Störfaktoren während des Interviews

Türen werden geöffnet und geschlossen.

Verhalten der interviewten Personen:

Zu Beginn aufgeregt, mit der Zeit jedoch entspannter. Interview wird eher als Gespräch angesehen. Häufige Selbstkorrektur. Ausweichen auf andere Sprache, bei Fehlen des passenden Wortes.

Wahrnehmung nonverbaler Aspekte:

Zu Beginn leicht angespannte Körperhaltung, wird im Gespräch zusehends lockerer. Schüchternes Lächeln und Blickkontakt. Schweifen des Blickes durch den Raum.

Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung):

Freundlich und interessiert. Häufiges Nicken und zustimmende Laute. Bemühen um Schaffung einer lockeren Atmosphäre. Gezieltes Nachfragen und teilweise Abweichung von der Struktur des Interviewleitfadens. Bei persönlicher Involviertheit hinsichtlich des Projekts Antwort im Interview.

Nach dem Interview:

Schüler*in erzählt nach dem Interview, auf dem sich zum Teil überschneidenden Heimweg sehr genau von der eigenen Bildungs- und Sprachbiographie. Der/Die Schüler erzählte, nach dem Umzug nach Österreich aufgrund des Verpassens der Anmeldefrist auf eine Privatschule gegangen zu sein. Im ehemaligen Heimatland hat er/sie bereits seit dem Kindergarten Englisch gelernt und nutzte die englische Sprache, um sich vermehrt auch in Österreich zu

verständlich. In der Schule wurde der/die Schüler*in dabei von den Lehrer*innen für die guten Englischkenntnisse gelobt und positiv hervorgehoben, von den Mitschüler*innen aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse jedoch eher ausgelacht.

Die Situation mit den Mitschüler*innen änderte sich glücklicherweise mit dem Schulwechsel zum Gymnasium am Henriettenplatz, allerdings blieb die Abneigung gegenüber dem Gebrauch der deutschen Sprache und die eigene Unsicherheit beim Sprechen erhalten.

Der/die Schüler*in erlaubte auf Nachfragen der Forscherin, diese Information im Rahmen der Diplomarbeit festzuhalten.

Postskriptum 3. Interview

Datum des Interviews: 16. April 2019

Interviewte Personen: Schüler*in 1 und Schüler*in 2

Ort des Interviews: Café Eduard, in unmittelbarer Nähe zum Gymnasium Henriettenplatz

Dauer des Interviews: 18 Minuten und 32 Sekunden

Interviewsituation:

Die interviewten Personen sind aufgrund des bekannten Ablaufs des Interviews entspannt und locker.

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Begrüßung und erneute Klärung des Ablaufs

Besondere Vorkommnisse oder Störfaktoren während des Interviews:

Kellner nimmt Bestellungen auf und bringt die Getränke. Laute Gespräche an umliegenden Tischen.

Verhalten der interviewten Personen:

Freundlich, entspannt. Häufige Satzabbrüche und Selbstkorrekturen. Entlehnung einzelner englischer Wörter.

Wahrnehmung nonverbaler Aspekte:

Freundlich, entspannt, lächelnd und lachend.

Verhalten der Interviewerin (Selbsteinschätzung):

Freundlich und interessiert. Häufiges Nicken und zustimmende Äußerungen. Gezieltes Nachfragen und teilweise Abweichung von der Struktur des Interviewleitfadens.

Transkript 1. Interview
(vom 10. Jänner 2019)

1. Interview (S1 und S2), Jänner

I: Heute ist der 10. Jänner 2019. Ich sitze hier mit Schüler*in 2 und Schüler*in 1. Sie sind beide schon (lachend) volljährig und geben mir ihre Zustimmung, dass ich sie heute aufnehmen darf und die Aufnahme nachher für meine Diplomarbeit verwende. Stimmt ihr da beide zu? #00:00:17#

S1: Ja. #00:00:18#

S2: Ja. #00:00:18#

I: Sehr schön. Nachdem beide volljährig sind, wird die Einverständniserklärung der Eltern wahrscheinlich nicht benötigt, aber für den Fall, dass es doch so ist, wird diese nachgebracht. Ja? #00:00:31#

S1: Ja. #00:00:32#

S2: Ja. #00:00:32#

I: Wunderbar. Okay (...) so (...) wie geht es euch? #00:00:36#

S1: Gut und dir? #00:00:37#

S2: Gut. #00:00:37#

I: Auch gut, danke. Seid ihr schon im Maturastress? #00:00:41#

S1: Äh, jein. #00:00:42#

S2: Jein. #00:00:43

S1: Also langsam, langsam bemerken wir, dass es schon an der Zeit ist, anzufangen für die Matura zu lernen und uns vorzubereiten. Also sind wir nicht wirklich im Stress aber langsam wirds schon (lachend) stressig. #00:00:59#

S2: Also ich befinde mich im normalen Schulstress (lacht). Mit den Schularbeiten und Tests und so. Das mit der Matura kommt glaub ich dann (...) bisschen später. #00:01:09#

[Kellner bringt Getränke]

S1: Danke. #00:01:13#

I: Danke, sagt ihr kurz vielleicht euren Namen, damit ich die Stimmen dann zuordnen kann? #00:01:22#

S2: Ich bin die Schüler*in 2. #00:01:25#

S1: Ich bin die Schüler*in1. 00:01:26#

I: Sehr gut. Welche Sprachen sprichst du so S1? #00:01:31#

S1: Also ich spreche Deutsch, Englisch, Türkisch und ein bisschen Spanisch. #00:01:37#

I: Mhm, super. Du? #00:01:39#

S2: Äh, ich spreche Deutsch, Englisch, bisschen Französisch, äh, Arabisch, also tunesischer Dialekt, und bisschen Polnisch. #00:01:46#

I: Wow. Ihr toppt mich da schon in Längen. Und zu Hause sprecht ihr welche Sprachen? #00:01:50#

S2: So, soll ich jetzt? Okay, ähm, zu Hause spreche ich Tunesisch, Deutsch und bisschen Polnisch. Also ab und zu. #00:01:57#

S1: Bei mir ist es auch so eine Mischung. Also meistens Türkisch mit so (...) eingeworfenen deutschen Wörtern (lacht). #00:02:04#

I: (lacht). Okay und wie lange geht ihr schon ins Gymnasium am Henriettenplatz? #00:02:09#

S1: Jetzt schon fast acht Jahre. #00:02:11#

I: Acht Jahre? #00:02:11#

S2: Ja. #00:02:11#

S1: Seit der Unterstufe sind wir- #00:02:12#

S2: Ja. #00:02:12#

I: Beide? #00:02:13#

S2: Beide. #00:02:13#

I: Und davor wart ihr in der Volksschule, schätze ich mal (lacht). #00:02:19#

S1: (lacht) Ja. #00:02:19#

S2: (lacht) Ja. #00:02:19#

I: Wo wart ihr da? #00:02:20#

S2: Ähm in der (unv.) #00:02:22# waren wir beide. #00:02:22#

S1: Ja. #00:02:22#

I: Beide? #00:02:23#

S1: Ja. Ist ganz in der Nähe. #00:02:25#

I: Gleich um die Ecke. Okay und was ist das Thema von deiner VWA zum Beispiel? #00:02:30#

S2: Ähm, meins ist ADHS. Also die Ursachen und (...) also bei Kindern und die Behandlungsmethoden. #00:02:34#

I: Mhm, und deines? #00:02:36#

S1: Und meine ist, also, die Synästhesie und die besondere Wahrnehmung von Synästhetikern. #00:02:40#

I: Okay. Und wie seid ihr auf die Themen gekommen? #00:02:43

S2: Äh, bei mir war das durch so Bekannte. Bei einer Konversation habe ich das halt aufgeschnappt. Weil mein erstes Thema war nicht ADHS. Es war, ähm, Schlafparalyse, aber es gab zu wenig Literatur und zu wenig Forschung halt (lachend) und so. Also musste ich auf ADHS wechseln. Also ja (unv.) #00:03:00#.

S1: Ähm, also ich bin durch eine Doku, die ich zufälligerweise im Fernsehen gesehen hab, auf das Thema gekommen, weil mein Thema war am Anfang auch nicht Synästhesie. Also ich wollte am Anfang verschiedenes, hat aber aus verschiedenen Gründen nicht geklappt (...) und ich dachte mir, das klingt interessant. Ich hab mich dann auch informiert, ob es genug Literatur dafür gibt und ich hab einige Sachen gefunden. Ich dachte mir, okay, das ist toll, das interessiert mich auch. Und ich dachte mir, ja, okay, nehme ich das dann als Thema. #00:03:28#

I: Einfach mal mitten rein. (lachend) Das ist sehr gut. Und wie läuft es beim Schreiben der VWA? Wie geht es euch damit? #00:03:34#

S2: Also ich bin noch nicht so weit (lacht). #00:03:36#

I: (lacht)

S2: Sagen wir es mal so (lacht). Also ich versuch jetzt, ähm, wir haben bald eine Mathe-Schularbeit. Ich versuch dann dies-dieses Wochenende ein bisschen was zu machen. Und dann nach der Mathe-Schularbeit mich darauf mehr zu konzentrieren weil dann hab ich ja. Halt mehr Zeit und weniger Stress. Weil ja. Mathe ist halt schwierig. Also bis jetzt nur zwei Seiten. #00:03:57# Ja. #00:03:57#

I: Aller Anfang ist schwer. #00:04:00#

S2: Ja. #00:04:00#

S1: Also bei mir geht es auch ganz schön schleppend voran. Weil, ja, wegen, wie gesagt, die Mathe-Schularbeit steht an und ich bin nicht gerade die hellste Birne in dem Sinn. #00:04:12#

I, S1, S2: (lacht).

S1: Wenn es zu Mathe kommt. #00:04:15#

I: Na geh (lacht). #00:04:16#

S1: Ja (lacht). Man muss seine Schwächen auch zugeben können. Ähm, also ich hab bis jetzt eineinhalb Kapitel. #00:04:22#

I: Mhm. Bitte! #00:04:23#

S1: Von vier. Ich hatte eigentlich fünf, aber dann hab ich mich entschieden, das eine Kapitel doch wegzulassen, weil es schon sehr viel zeitaufwendig ist und es ist zu wissenschaftlich. Ich wollte jetzt nicht zu viel mit (...) Neuropsychologie zu tun haben und Biologie. Deshalb dachte ich mir, vielleicht Allgemein ist besser. Also ja, ich hoffe, dass es bis Februar klappt (lacht). #00:04:50#

I: (lacht).

S1: Also auf jeden Fall wird es nach der Mathe-Schularbeit bestimmt viel produktiver vorangehen. Das hoffe ich zumindest. #00:04:58#

I: Ihr habt ja beide überlegt vielleicht doch erst später abzugeben. Wollt ihr drüber reden? #00:05:05#

S2: Ja, also, bei mir war das so. Weil ich dachte, ich bin viel zu weit weg. Ich hab auch verglichen mit anderen Schülern meiner Klasse und die sind alle viel weiter als ich. Manche sind schon fast fertig und dachte ich mir, okay, ich weiß nicht, ob sich das ausgeht. Und ich hab mit meiner Lehrerin darüber geredet. Sie meinte, ja, also im schlimmsten, im schlimmsten Fall halt kann man das machen aber es bringt sich, halt keine Vorteile mit sich. Also ich versuch schon dann im Februar abzugeben. Weil, ja, ist halt besser auch für die Matura, dann hab ich mindestens ein Zeugnis am Ende. Weil wenn ich das sonst nicht mache jetzt, dann muss ich bis nach September warten. Und es ist dann auch komplizierter mit, wie du gesagt hast, mit dem Studium und so was. Und deswegen, ja. #00:05:41#

I: Genau, und bei dir? #00:05:43#

S1: Also bei mir war es auch weil ich Angst hatte, dass ich es bis Februar nicht schaffen könnte. Doch dann hat uns unser Klassenvorstand zusammen in ein Raum gebeten und dann (lacht). #00:05:52#

I, S2: (lachen)

S1: Dann hat sie mit uns halt darüber geredet. Hat halt gefragt was wir jetzt so machen wollen, also wie wir das jetzt vorhaben, einzureichen, zu schreiben. Und wir haben halt gedacht, ja wenn es wirklich gar nicht geht, dann im September. Und sie hat auch gemeint, es ist zwar eine Möglichkeit aber man nimmt sich dann einfach nur die Sommerferien weg und, dass nach der Matura braucht man vor allem erst mal lange Sommerferien. Nach dem ganzen Stress. Und ja, ich versuch es natürlich auch am Februar abzugeben, weil (...) es wird dann auch noch schwieriger mit der Matura. Und dann vielleicht noch Kompensationsprüfung, falls ich es bei Mathematik nicht schaffen könnte. Und ich hab mich auch stressen lassen von anderen Klassenkameraden, weil ich hab halt deren Vorgang gesehen und wie weit sie schon sind. Und ich hab mir dann gedacht, Oh GOTT, die sind schon fast FERTIG. Einige sind schon beim Einreichen. Ich dachte mir so, ich hab fast nichts. Aber ja, jetzt geht es schon besser. #00:06:55#

I: Okay. Und der Grund war, dass ihr es jetzt doch abgeben wollt, war quasi diese Lehrerin, die dann gesagt hat, so. #00:07:00#

S2: Ja, ja schon. Und die Studenten auch, die heute. Die haben halt gesagt, also nein, wenn ihr könnt, gibt es im Februar ab auch wenn es nur eine Vier ist, heißt, dass ihr eine tolle Matura, Matura sag ich schon (lacht), VWA, ist es trotzdem okay, also wenn man schon fertig ist. Dann hat man es einfach hinter sich. Auch wenn man irgendwo hinfliegen will oder sowas im Sommer. Zum Beispiel diesen Sommer wollte ich etwas machen aber ich bin nach Tunesien geflogen mit meiner Familie und wenn man mit der Familie dort ist, dann hat man nicht wirklich Lust oder wirklich Zeit, sich da jetzt hinsetzen. Ja ich gehe jetzt ins Zimmer und ich schreib was. Und die anderen sind am Strand und so. Das geht irgendwie nicht. Man hat halt auch seine Familie seit vier Jahren nicht gesehen also, dann will man schon halt Zeit mit denen verbringen. Und ich denke mir, dass wäre dann dieses Jahr dasselbe wieder und sowas. Und dann, dann ist es wirklich schwer das irgendwie voranzubringen. Deswegen dachte ich mir, okay Februar (lacht). Muss es dann halt irgendwie fertig sein. #00:07:50#

I: Und du möchtest ja nachher studieren also ist es. #00:07:52#

S2: Ja, genau, das ist (unv.) #00:07:55#

I: Nochmal. #00:07:54#

S2: Ja, genau. Es ist dann auch viel besser, wenn ich es schon im Februar abgegeben hab. Ja. #00:07:59#

I: Bei dir, Schüler*in 1? #00:08:01#

S1: Also bei mir war es auch so. Es war eigentlich geplant im Sommer anzufangen aber dann wurde unsere Wohnung renoviert und. Also inmitten von der Renovierung jetzt sich hinzusetzen im Staub und in Wandstückchen und mit dem Bohrerlärm hinten war es ein bisschen schwer, sich zu konzentrieren. Und ich hab halt die Vor- und Nachteile abgewogen und ich bin halt zum Entschluss gekommen, dass es halt wirklich vernünftiger wäre, es jetzt abzugeben, um dann auch schauen, schauen zu können, ja, jetzt muss ich mir langsam ein Studium suchen. Nebenbei ein Studium suchen und eine VWA zu schreiben ist bestimmt auch ganz schön schwer. Weil man sich ja auch auf eine von beiden Sachen konzentrieren sollte. Und zusammen ist es halt ein bisschen kontraproduktiv weil (...) #00:08:46#

I: Mhm, okay. Und beim Schreiben (...) was, was fällt euch da besonders leicht oder was fällt euch schwer? #00:08:55#

S2: Ähm, bei mir ist es mit der Literatur. Wenn man keine gute Literatur hat, dann ist es so schwer irgendwie weiterzukommen. Ähm, ja, es ist nicht so schwer zu schreiben. Halt man muss umändern und sowas. Und schauen, dass es auch Deutsch klingt (lacht). #00:09:08#

I: (lacht).

S2: Und ich liege total falsch. Und ich versuche dann auch immer so Synonyme zu suchen und mit denen zu arbeiten. Manchmal ergeben die aber kein Sinn. Dann denk ich mir so, okay, muss ich irgendwie anders ändern. Halt damit, damit man dann nicht plagiiert oder sowas, weil das ist auch ein anderes Problem und sowas. Aber das Schreiben ist jetzt nicht so schwer. Für mich ist das, dass ich mich hinsetzte und dass ich dann sag, okay und jetzt durchschreiben, ist halt schwer. Und vor allem muss man zuerst wissen, okay, ich werde diese Seite verwenden und so. Ich hatte halt ein Problem mit den Büchern, weil ich hab, das erste Buch war eigentlich voll gut beschrieben und sowas. Aber dann kam heraus, dass die Literatur nicht gut angegeben wurde. Und dann meinten meine Studenten, ja das kannst du nicht verwenden. Und ich so, okay, ich hab halt damit angefangen eigentlich zu schreiben und dann musste ich wieder alles löschen und sowas. Ich mein, es war jetzt nicht so viel, es war auch nur eine Seite. Aber das macht auch ein Unterschied. Dann musste ich wieder neue Bücher suchen und bis jetzt arbeite ich nur mit einem Buch. Was ich halt gut finde, also besser als die anderen. Aber das ist auch nicht so super. Und heute hab ich dann nach neuen Büchern gesucht. Und vielleicht, vielleicht wird es auch helfen. Weil wenn man dann mehr Literatur hat, vor sich und sowas, dann ist es leichter zu schreiben. Als wenn man jetzt, sich nur auf ein Buch beschränkt. Und die Internetseiten kann man auch irgendwie schon vergessen, irgendwie. Weil die sind immer so kurz oder so „NETDOCTOR“ und das darf ich dann nicht verwenden (lacht). #00:10:20#

I: (lacht).

S2: Solche Sachen und so. #00:10:23#

I: Okay. #00:10:25#

S1: Also ich hab auch dasselbe Problem. Es ist wirklich, also es ist schwer, Literatur zu finden und auch Literatur zu finden, die man verwenden kann. Und im Internet steht meistens nur so ein Satz zu deinem ganzen Kapitel. Man denkt sich so, ja, okay, das sind auch nicht wirklich seriöse Internetseiten. Man denkt sich, okay, aus einem Satz ein Absatz zu machen ist auch schwer. Und ich hab halt ein Buch gehabt, das war super. Aber das wurde vorgemerkt und ich musste es wieder zurückgeben. Und dann hab ich noch zwei weitere gefunden, die sind auch nicht schlecht. Und, ähm, meine Deutschlehrerin

hat mir auch einige Bücher gegeben, weil sie hat sich durch mich für dieses Thema, Thema interessiert, weil sie hat mich mal gefragt „was hast du als Thema?“. Dann hab ich ihr halt gesagt was ich hab und sie so „Ah, ich hab ein Buch darüber“. Und dann hat sie sich noch weitere gesucht dafür und, ähm, hat sie mir dann freundlicherweise ausgeliehen. Und ja, also der Schreibprozess an sich, wenn man drinnen ist, ist es schon toll. Aber, wie gesagt, es ist schwer sich zu motivieren und am Laptop, wenn ich manchmal am Laptop schreibe, gehe ich manchmal auf YouTube und dann lande ich in so einem Teufelskreis von Katzenvideos und Musikvideos (lacht). Also es ist, also wenn ich mich dann konzentrieren kann, ist es schon toll aber es ist oft schwer. Dann hat man keine Lust, man sucht sich dann immer so Ausreden „Ja, heute war ein Schultag, ich mache es dann morgen“. Man denkt sich so „Es ist Wochenende, ich beginn später“. Dann ist schon wieder eine Woche vergangen und denkt sich nur „Oh, wo ist nur die Zeit hin“. Also am schwierigsten ist natürlich die Literatur, aber der Rest. Und natürlich die Formulierung und Rechtschreibung und so. Also ich versuch auch, dass es so wissenschaftlich klingt aber immer noch so einfach, dass ich es wiedergeben kann. Ich möchte jetzt nicht, wenn ich eine Präsentation halte, nicht wissen was ich die Hälfte der Zeit sage. Also ja. #00:12:19#

I: Okay. Und wie schreibst du? Wenn du schreibst, schreibst du eher kreativ oder schreibst du gleich alles so wie es gehört? Wie machst du das? #00:12:30#

S1: Also bei mir ist es so. Manchmal (...) nehme ich einfach nur das Buch und, und, äh, Block und dann schreib ich halt nur so (...) stichwortartige-weise oder so Notizen an der Seite. Manchmal mach ich es dann einfach nur, das Buch ist neben mir und ich lese Satz für Satz und denk mir so „Okay, ich hab es verstanden, ich versuch es umzuformen“. Manchmal lese ich mir ein ganzes Kapitel durch und dann stell ich mir vor, ich würde es jemanden erklären das Kapitel und dann schreib ich es währenddessen auch auf. #00:12:58#

I: Super. #00:12:58#

S1: Und ich schau auch immer wieder darüber. Also ein, zwei Tage lese ich mir es nochmal durch und sag „Okay, das war jetzt Schwachsinn, das hätte ich streichen können“. Vor allem wenn es so in den späten Morgenstunden ist, um drei Uhr in der Früh, so verschlafen noch irgendwas schreiben. Am nächsten Tag denkt man sich so „das macht gar keinen Sinn“. Aber ja. Also mich, ich mix das ab. #00:13:17#

I: Mhm, und wie machst du das, Schüler*in 2? #00:13:20#

S2: Ähm, ja. Ich hab bis jetzt (lachend) nur eine Form. Also ich hab das Buch offen. Ich lese es mir durch. Ich schau, dass ich es verstehe und dass (unv.) #00:13:30#. Und dann einfach umzuschreiben halt, ja, weil, wie gesagt, und mit Synonymen und sowas. Weil das mit dem Schreiben, ich habe ur oft den Block hergenommen, umgeschrieben und habe es nicht verwendet. Also, mir ist es halt irgendwie leichter, wenn ich es dann am Laptop mache, weil es ist auch leichter umzuschreiben oder solche Sachen. Ich finde es halt leicht am Laptop zu arbeiten als schriftlich. Ja, einfach so dann. Mit dem Buch, Laptop. #00:13:50#

I: Okay, also du schreibst aber mehr am Block oder auch am Laptop? #00:13:54#

S1: Also, also am Block eher nur so roher, also nur der Rohtext. Auch nicht wirklich so, nur zwei, drei Stichwörter und dann vielleicht eine Tabelle, kommt darauf an. Also jetzt nicht wirklich aus-, also kein Text, sondern nur so ein Grundbau auf den ich dann weiter aufbauen kann. Und mir dann denke, okay. Das mach ich dann meistens wenn ich nicht Zugang zum Internet habe oder wenn ich den Laptop nicht verwenden kann. Also wenn ich, zum Beispiel, bei meiner Oma bin und sie hat halt kein W-LAN. Dann nehme ich einfach den Block und das Buch mit und dann versuche ich mich in einer Ecke zu sitzen und

schreib dann halt so grob, das und das wollte ich schreiben und das will ich da. Oder mache es dann auch am Handy, kurz bei Memos. Und dann überarbeite ich es natürlich am Laptop. #00:14:34#

I: Okay. Also du machst mehr diese Rohtexte, dann weitere Überarbeitung und du schaust eigentlich, dass das gleich einmal #00:14:41#

S2: Ja. #00:14:42#

I: Aber überarbeitest du es nachher noch einmal oder? #00:14:45#

S2: Also ich schau schon, dass es irgendwie Sinn ergibt. Halt, während ich schreibe, versuche ich es umzuschreiben. Dann lese ich mir den Satz durch und dann schau ich, ob das passt oder ob es ein bisschen komisch klingt. Ob ich ein paar Wörter austauschen kann, damit es nicht so kopiert klingt, weil oft ändere ich (lachend) nur die Satzgliederung oder sowas. Dann versuche ich halt Wörter zu finden, die ich ersetzen kann. Verben oder Nomen oder solche Sachen oder Fachbegriffe ist schwer, weil die müssen einfach so bleiben, sonst kommt man mit komischen und verrückten Sachen raus. Also, ja ich mach es einfach direkt. Für mich ist es irgendwie leichter und dann auch zu überarbeiten. Also ich mach nicht, erster Versuch und okay fertig. So geht es halt nicht. Schon öfters durchlesen und so. Ja. #00:15:22#

I: Und habt ihr das Gefühl, dass das Mentorenprojekt euch beim Schreiben hilft? #00:15:25#

S2: Ähm, also ehrlich, am Anfang war ich jetzt bisschen genervt davon. Weil halt, man muss sich halt treffen. Man muss länger sitzenbleiben und nach der Schule habe ich irgendwie keine Lust mehr da zu sein weil man denkt sich, oh der Tag ist zu Ende, nein er ist nicht zu Ende. Halt ich muss da noch sitzenbleiben und so. Aber dann nach dem ersten Treffen dachte ich mir, okay das ist eigentlich eine ur gute Idee und die haben ja auch schon viel Erfahrung die Studenten. Und wir haben auch geschrieben und die hatten bis jetzt immer, also gute Ideen. Und versuchen auch immer hilfreich zu sein. Also es hat schon (...) ich glaub, sehr geholfen. Ich glaub, es gibt schon ein Unterschied zwischen den Leuten, die alleine arbeiten und die, die Studenten haben. Weil die kennen sich auch in manchen Bereichen besser aus. So wie, ah du musst darauf achten und dann denke ich mir, oh daran habe ich gar nicht gedacht oder sowas. Und ja, und die kennen sich auch besser mit Word aus als ich (lacht). #00:16:07#

I: (lacht).

S2: Also ja es ist eh schon hilfreich. Am Anfang dachte ich so, hm ich weiß nicht und so aber dann. Später war es eh eine gute Idee. #00:16:15#

I: Wie geht es dir, S1? #00:16:17#

S1: Ja, am Anfang war ich auch nicht so begeistert davon, weil. Also ich hatte ja nichts und bei diesen ganzen Treffen, wenn sie dich halt fragen, was hast du gemacht. Und immer wieder dasselbe zu wiederholen, ich hab heute nichts (unv., Lachgeräusch) #00:16:28# oder halt, äh, ich hab nicht weiter, äh, gearbeitet daran, war schon ein bisschen peinlich. Und die haben, also ich hab mich ein bisschen unter Druck gesetzt gefühlt, weil jetzt hatte ich noch weitere Personen, die von mir erwarten, dass ich was mache. Weil meine Betreuerin, meine Vorstä-, also Klassenvorständin und dann noch die Studenten, dachte ich mir so, ich mein, sie haben Recht. Sie sagen eh das was sie schon weiß, und ich dachte mir so, ja das weiß ich eh, wieso sagen sie mir das schon, es stresst mich nur mehr. Aber je mehr ich gearbeitet hab und je mehr Fragen aufgekommen sind, desto leichter und angenehmer war auch die Arbeit mit den Studenten. Weil man kann sie auch Fragen stellen, die jetzt, ähm, die man wissen will. Zum Beispiel wie man zitieren sollte oder wenn das nicht geht, was man machen sollte stattdessen. Und die können ja einem auch helfen mit dem Lesen und sagen, okay, Beistrichsetzung

solltest du noch ein bisschen üben oder das ist nicht so gut, äh, formuliert worden. Also ja, es ist natürlich besser. Je mehr Hilfe man hat, desto leichter ist es. Am Anfang kann es zwar ein bisschen nervig sein, wenn man müde ist und jetzt auch noch sitzen muss für zwei Stunden. Aber am Ende hat es sich dann doch wirklich gelohnt und ich bin froh, dass ich nicht abgebrochen hab und gesagt hab, nein ich möchte keinen, sondern, dass ich mich weit-, doch entschlossen hab mit Studenten zu arbeiten. #00:17:42#

I: Super. Das heißt ihr fühlt euch gut betreut. #00:17:44#

S1, S2: Ja. #00:17:45#

I: Ja. Und nur von den Studenten oder von den Lehrern? Wie geht es euch da mit der Betreuungslehrerin, -lehrer? #00:17:51#

S2: Meine Lehrer- also meine Betreuerin ist mein Klassenvorstand. Das heißt, sie fragt mich schon oft so, ja wie geht es dir eigentlich mit der VWA? Das heißt, man versucht auch irgendwas zu machen zum Beispiel pol-. Also in den Ferien habe ich nichts gemacht und dann, ich weiß am nächsten Tag, also Montag, habe ich die Lehrerin. Ich so, hm oh Gott ich hab gar nichts gemacht (lacht). Also habe ich mich hingesetzt, habe ein bisschen angefangen zu schreiben, damit ich mindestens etwas gemacht hab (lacht). (unv.) #00:18:14# mindestens etwas. Dann hab ich auch eine Seite geschrieben weil dann war dann. Ich hatte dann so ein Stress gehabt. Und ich so, okay ich muss irgendwas machen. Also es motiviert auch einen wenn man besonders wenn man vor einem, also ich hab sie dreimal pro Woche oder viermal pro Woche sogar. Und dann siehst du sie halt oft und dann will man nicht sagen, ich hab nichts gemacht wieder, so (lacht). Vor allem wenn man so Versprechungen gegeben hat oder so. Ja Hoffnung eigentlich (lacht). Und dann hat man nichts gemacht. Also das ist, also meine Betreuerin ist eigentlich ur gut. Sie hat mich auch damals gefragt, ob ich mit ihr einfach mal sitzen will und sie hat so einen Test gemacht. Also für sich selbst, für die Klasse halt. Und ich hab mich neben ihr hingesetzt und hab halt an meiner VWA gearbeitet und dann hat sie einfach ab und zu gelesen, geschaut wie das ist. Oder, ja das solltest du ein bisschen umändern oder die Formulierung ist nicht so gut. Halt man hat auch Tipps von, von den Betreuern. Von der Lehrerin ist auch ein bisschen anders, die können auch Sachen besser formulieren als ich und so was. Also man bekommt halt Tipps und so. Also meine Betreuerin ist also eh, ist eh gut. Und die Kommunikation ist auch einfach, weil, äh, wir schreiben und bei Telegram. Halt nicht E-Mail und sowas. Das geht dann schneller, ich bekomme auch schnelle Antworten von ihr. Also ja, das ist jetzt nicht schwer mit ihr. Und mit den Studenten ist es auch, also das Einzige, was ein bisschen komisch war am Anfang, war das dieses immer wechseln pro Semester. Und einmal hat einer abgebrochen das, dieses Projekt halt und hat man nur noch eine, dann kamen neue dazu. Dann musstest halt Sachen neu erklären aber das ist eh nicht so schlimm. Das ist halt ja. Aber jetzt sind die Studenten, sind, passt eh. #00:19:37#

I: Passen gut? #00:19:38#

S2: Ja, ja. #00:19:38#

I: Wie geht es bei dir mit der Betreuung? #00:19:40#

S1: Also meine Betreuung ist auch wirklich sehr nett und hilfsbereit. Am Anfang hat sie mir so, zwei Dokumente voll mit Links geschickt, die hilfreich sein könnten. Und hat auch oft nachgefragt, wie ich vorangehe. Ich glaub, jetzt hat sie ein bisschen, jetzt fragt sie seltener nach, weil ich glaub, ihr sind meine Begründungen für meine Faulheiten (lacht). Ist mir ein bisschen, äh, bisschen peinlich. Mir auch, also ich bin auch froh, dass sie sich jetzt seltener meldet, weil es ist schon peinlich zu sagen, ja ich bin, ich mache nächste Woche was. Und dann ist die nächste Woche wieder da und sie so „hast du was gemacht?“ und ich so „ja, ich konnte nicht, wissen Sie, das und das ist passiert“. Aber immer wenn sie mich am Gang sieht, sagt sie schon „ja, wie läuft es mit deiner VWA? Brauchst du noch was von mir?“.

Und ich so, also, momentan nicht, aber ich melde mich immer bei ihr, wenn ich was brauche. Und sie ist auch wirklich hilfsbereit und verständnisvoll und sie versucht auch mir irgendwie zu helfen indem sie mir vielleicht Literatur vorschlägt, die nützlich sein könnte. Meine Klassenvorständin, also ihre Betreuerin, ist auch wirklich sehr hilfreich bei den VWAs von anderen. Weil sie fragt auch immer in der Klasse „wie weit seid ihr schon? Was fehlt denn noch?“. Sie hat mir auch angeboten, mich mit ihr hinzusetzen, also damals. Also und beiden hat sie das angeboten. Ich konnte aber nicht. Also ja, unsere Lehrer sind schon wirklich, ähm, supportive. Ich kann grad nicht. #00:20:56#

S2: Ja, hilfsbereit. #00:20:57#

I: Hilfsbereit. #00:20:58#

S1, S2, I: (lacht).

S1: Danke (lacht). Sie sind schon wirklich sehr hilfsbereit und versuchen auch zu helfen, selbst wenn sie einen nicht betreuen. Also (...) wir haben schon gute Lehrer in diesem Sinn. #00:21:07#

I: Mhm, und (...) wie wurde sonst auf die VWA vorbereitet? Also ihr habt das Mentorenprogramm, ihr habt die Betreuungslehrer, ihr hattet, glaub ich auch eine unverbindliche Übung. #00:21:18#

S2: Ja, wir hatten letztes Jahr eine unverbindliche Übung. Da wurde uns einfach erklärt, ja, wir haben halt so Zettel bekommen. Das auch nur kurz um nachzuschauen, wie das Zitieren geht, welche Art von (...) Zit- (...) #00:21:29#

S1: Zitaten. #00:21:30#

S2: Zitaten es gibt (lacht). Und solche Sachen halt. Ähm, ja, das war, glaub ich, einmal pro Monat, äh, für zwei Stunden. #00:21:38#

I: Okay. #00:21:39#

S2: Und ja. Aber dieses Jahr gibt es auch aber ich bin nicht, also ich bin bis jetzt nicht hingegangen, weil von den anderen Schülern hab ich auch gehört, dass da nicht wirklich viel gemacht wird. Halt wenn man Fragen hat, dann kann man die Person ja fragen. Aber dann kann ich gleich meine Betreuerin fragen. Und oft war, gab es dieses Problem, wo die Lehrerin von, halt, wissenschaftliches Arbeiten sagen würde, das geht, und dann wenn ich zu meiner Betreuerin geh, und sagen „ja, sie hat mir das und das gesagt“, und dann sagt sie zu mir, ja aber nein das geht aber nicht. Und dann denk ich mir, okay, das ist ein bisschen komisch weil die sagt mir das und die andere. #00:22:09#

I: Ja. #00:22:09#

S2: Und ich denk mir so, ja, man weiß halt nicht was man machen soll. Ähm, ich fand es ist jetzt nicht SO hilfreich. Halt die Zettel, die ich jetzt hab ist, es passt. Aber der Unterricht hat mir jetzt nicht wirklich so viel gebracht eigentlich. Also mir persönlich halt. #00:22:23#

I: Mhm, ist es bei dir ähnlich oder anders? #00:22:25#

S1: Ja, bei mir war es ähnlich. Sie hat, ähm, die Grundkenntnisse erklärt. Also, wie zitiert man, was sollte man machen, wenn man keine richtige Literatur findet oder wenn die Literatur, die man findet die Frage nicht beantworten kann. Oder wie das gegliedert ist, also dieses Ganze, diese Basics hat sie uns halt erklärt. Und am Anfang war es ja auch hilfreich wenn man gar nichts wusste, aber danach, äh, immer wenn man dasselbe wiederholt oder meistens nur eine andere Variante davon, ist es schon etwas Zeitverschwendung weil man hätte ja die Zeit wirklich für das Schreiben verwenden können

oder für was anderes. Und dieses Jahr bin ich auch noch nicht dort hingegangen weil, also wie schon von Sch-, von Schülern aus meiner Klasse gehört habe, wenn man keine Fragen hat, ist der Unterricht nicht wirklich sinnvoll. Weil dann sitzt man halt nur eine Stunde in der Schule. Und (...) ja, also, das erste Jahr, als wir das hatten, war es schon hilfreich. Weil sie hat uns gesagt, wo man, wie man das hochlädt, wann man das hoch- und wo man das hochlädt und, ähm, wo man Informationen finden kann und Literatur. Und wie man unseren Erwartungshorizont schreiben und einreichen soll. Also ja, am Anfang war es hilfreich aber danach war es schon (...) also war es dann nicht mehr so nötig. #00:23:40#

I: Und zu Hause, hast du, habt ihr irgendeine Art der Unterstützung? Helfen eure Eltern euch oder Familie, irgendjemand bei der VWA? #00:23:49#

S1: Also bei mir hilft mir meine Schwester, weil sie hatte auch eine VWA und, äh, wenn ich Fragen hab, frag ich sie dann. Aber ich frag auch andere, weil sie hat schon längerer Zeit, vor längerer Zeit maturiert und (...) ich frag sie auch manchmal, ob das gut klingt oder ich sag ihr, kann ich es dir kurz vorlesen? Ob du mir dann sagst, ob es logisch klingt oder verständlich. Und sie mot-, motiviert, wir sagen jetzt mal motivieren, also sie, wie soll ich sagen, also sie hält mir halt Predigten „du solltest schon längst anfangen. Wieso sitzt du hier und schaust nur Filme? Du solltest das und das machen oder wieso machst du das, statt deine VWA zu schreiben?“. Also ja, ich kriege auch Beistand und Unterstützung von ihr (lacht). #00:24:30#

I: (lacht).

S1: Ja, es motiviert schon. Sie hilft mir auch. Sagt, okay du solltest das so machen. Oder das Thema ist ein bisschen zu viel, geh nicht zu sehr ins Detail. Ja also, ich hab da Glück, dass ich eine Schwester hab, die das schon mal erlebt hat. #00:24:45#

I: Okay. Und wie ist es bei dir? #00:24:47#

S2: Also ich bin die Älteste im Hause. (Lachend) Also von meinen Geschwistern her. Ähm, meine Mutter hatte eine Diplomarbeit aber ich frag sie nicht wirklich oft, weil, ja ich hab halt Hilfe von meiner Betreuerin oder sowas. Halt, das Einzige, wo sie mir helfen, ist halt mit der Erinnerung so wie „he, hast du schon angefangen? Du solltest anfangen“. Aber sonst nicht wirklich, also zu Hause, weil ich bin ja die Älteste und so. Deswegen, ja. #00:25:08#

I: Fragt ihr dann sonst Mitschüler oder Freunde? Oder helfen die euch schon auch? #00:25:14#

S2: Ja, schon. Also ich hab ein Freund, also sie und noch zwei andere Freunde. Wir fragen uns halt gegenseitig. Manchmal so kommen Fragen auf. So wie letztens wegen dem Zitieren hab ich auch meine Freundin gefragt wie das geht mit den Fußnoten und mit dieser Hochzahl (lacht). Und da hat sie mir auch geholfen, also, ja, sowas. Ist eh gut wenn man dann Leute hat, die einem helfen können. #00:25:34#

S1: Ja, mit den Klassenkameraden ist es anders, weil da fragt man eher nur so „ja, wie weit bist du?“ oder ja, „wie hast du das gemacht?“. Aber so bei Freunden ist es so, man kann sie auch so fragen, ob sie sich die Zeit nehmen würden, sich das durchzulesen, oder ob sie dir auch wirklich ehrliche Kritik geben könnten. Weil bei Klassenkameraden, die wollen einen ja auch nicht beleidigen und sagen, ja das ist nur Schwachsinn was du geschrieben hast. Aber bei Freunden, (lachend) die trauen sich dann schon zu sagen, weil man halt, dass man das halt besser machen sollte. Und die erinnern einen auch. Zum Beispiel, eine Freundin von uns, die ist wirklich gut im, also sie motiviert uns immer und sagt, komm lass uns treffen. Oder heute mach das und das. Also ja, wir haben auch vom Freundeskreis viel Unterstützung dabei. #00:26:13#

I: Schickt ihr das dann, zum Beispiel, lieber Freunden als den Mentoren? #00:26:18#

S2: Ja. Also ich hab es noch nicht abgeschickt, aber wenn dann (lacht). Das Ding ist, ahm, ich hab das Gefühl, dass, weil die Studenten haben ja mehr Erfahrung als wir. Also, es st-, es würde mich jetzt nicht stören, dass denen zu schicken eigentlich. Also für mich gibt es, ist das Gefühl irgendwie neutral bei beiden. Weil im Ende will ich einfach nur, dass jemand ehrlich mit mir ist und es ist mir eigentlich egal halt, ob das von den Mentoren kommt oder von Freunden. Bei den Freunden ist es halt leichter. Man kann den, den Text wenn man den, äh, physisch hat leicht geben und so. Bei denen muss man halt warten und schicken und sowas, aber bis jetzt hab ich das noch nicht gemacht. Also kann ich das noch nicht wirklich beurteilen (lacht). #00:26:52#

I: (lacht).

S2: Deswegen ja. #00:26:52#

S1: Also ich hab es bis jetzt auch noch nicht gemacht aber es ist, also am Anfang würde ich es eher so Freunden und den Studenten und dann eher gegen Ende hin zum Lehrer, weil ich möchte jetzt, auch nicht die Betreuerin stören die ganze Zeit mit meinen Texten und vollspammen, weil sie hat ja auch andere, die sie betreuen muss. Und meistens dauert es bei den Lehrern viel länger bis sie antworten. Und dann hat man bei Freunden schon eher eine schnellere Antwort. Deshalb, ja. #00:27:20#

I: Okay. Also es ist jetzt gar nicht so, dieses, diese Barriere, dass ihr sagt, die Studenten sind älter, denen wollt ihr es nicht schicken, sondern eher die Geschwindigkeit. Okay (...) und, ähm, was hättet ihr, hättet ihr noch was gewünscht, um noch auf die VWA vorbereitet zu werden? Fehlt euch irgendetwas? #00:27:39#

S2: Ist eine gute Frage (...) ich finde, das Projekt mit den Studenten ist sehr hilfreich. Weil andere Klassen haben das nicht und ich glaub es ist für denen auch viel schwerer. Weil, ja, die müssen sich dann einfach an die Lehrer wenden und manchmal, vielleicht will man das nicht. Und es ist halt auch anders, weil Studenten sind auch jünger als die Lehrer. Die hat man auch nicht in einem Fach oder so. Also ich glaub es ist auch immer leichter weil, ja, halt. Also ich glaub, ich glaub, wart was war nochmal die Frage? #00:28:06#

I: Ob du dir was, was du dir noch gewünscht hättest. #00:28:10#

S2: Aso, ja genau (lacht). Also ich finde es fast wie es ist, ich rede immer so viel, oh Gott (lacht). Ja, also ich finde es, es ist eh gut. Vor allem diese Studenten. Also wenn es für jeden so wäre, für jede Klasse dann wäre das gut. Also wir haben den Vorteil, dass wir diesen (lachend) Vorteil haben. Und die anderen Klassen, vielleicht wäre das auch hilfreicher sein, ja. #00:28:28#

I: Okay. #00:28:29#

S1: Also ich persönlich bin auch zufried-, also mir fällt jetzt nichts ein, was, wo ich mir denke, ja okay, das hätten sie jetzt noch einbauen sollen. Wie gesagt, es wäre halt besser wenn es auch andere Schüler hätten, es wäre auch leichter. Weil für manche ist es schwierig mit den Freunden, vielleicht schämen sie sich, weil sie denken, okay ich hab eine schlechte Grammatik angewendet, also bei uns ist es manchmal, manchmal so. Wenn ich so meine Sätze, äh, hör, die ich schreibe. Aber meistens ist es schon hilfreich mit den Studenten. Also ich hab mir jetzt nie wirklich gedacht, okay die Studenten brauche ich jetzt nicht wirklich. Ich dachte mir so, okay gut, dass ich sie hab, weil wenn ich Fragen hab, kann ich mich auch sofort an sie wenden. Und sie haben das schon oft geschrieben, sie wissen ungefähr, okay das klingt schon richtig, oder das ist zu, ähm, (...) informell geschrieben, du solltest versuchen, formeller zu schreiben. Also das ist schon gut, also ich bin zufrieden mit dem Projekt. #00:29:25#

S2: Ja, ich auch. #00:29:25#

I: Und jetzt abgesehen vom Projekt? So, ganz allgemein, hättet ihr euch noch gewünscht? Oder (...) du sagst, du bist die Älteste. #00:29:33#

S2: Mhm. #00:29:34#

I: Was würdest du deinen Geschwistern zum Beispiel wünschen, damit sie besser vorbereitet werden, weil ihr ja auch, also ihr habt ja anscheinend irgendwie ein Problem, deswegen hättet ihr ja lieber später abgegeben, was glaubt ihr, hätte euch geholfen? #00:29:47#

S2: Vielleicht, dass man öfters solche (...) Arbeiten aufhat. Jetzt nicht voll viele, weil das ist ja dann auch sehr stressig, aber halt, dass man sagt, so wir hatten Portfolio und sowas. Das mussten wir dann machen, da gewöhnt man sich dann ein bisschen daran, aber auch nicht wirklich weil die Portfolios sind auch anders als so eine vor-, vorwissenschaftliche Arbeit. Vielleicht, dass man sagt, okay, dass man früher damit anfängt, dass man halt ab und zu sagt, okay ihr habt, keine Ahnung, jetzt ein Monat Zeit oder so. Auch nicht viel aber halt bisschen, damit man halt ein bisschen Erfahrung damit hat. Weil, ich hab es noch nie gemacht und dann fang ich plötzlich an und denke mir so, okay das ist jetzt nicht so leicht, wie ich dachte, dass es ist. Halt es ist nicht wie ein Portfolio, weil Portfolio ist (...) ja und das mit der Quellenangabe ist zum Beispiel auch. Das hab ich damals gar nicht beachtet bei dem Portfolio. Es war nicht so streng benotet. Ähm, ja vielleicht solche Sachen, dass sie einfach mehr, also halt mehr Übungen, sowas. #00:30:36#

I: Geht es dir da ähnlich? #00:30:38#

S1: Ja, also, ich würde schon sagen Portfolios wären wichtig. Was auch, was auch schön wär-, wäre wenn man, zum Beispiel im Unterricht vielleicht eine Stunde hat, wo man dann allgemein als Klasse miteinander schreibt. Also jeder schreibt an seiner VWA weiter und zwar am Vormittag, weil am Nachmittag haben meistens, äh, Leute schon was vor. Zum Beispiel Hobbys oder (...) vielleicht arbeiten sie am Abend oder sowas. Oder müssen lernen also während des Schultages, vielleicht dass man eine Stunde dafür, also nicht mal wöchentlich, also einmal im Monat vielleicht eine Doppelstunde frei macht dafür. Oder dass man, wie gesagt, mehr Aufgaben dazu bekommt, weil es ist schon wichtig. Oder dass man jemand, also, dass man die Schüler im Unterricht darauf vorbereitet, wie man eine VWA-Präsentation auch halten kann. Weil wir haben bis jetzt noch nichts darüber gemacht, also wie man es hält, wie man, äh, die Präsentation gestalten muss, wie lange sie sein soll oder was genau darauf stehen soll. Also was sind die wichtigsten Teile davon, also solche Übungen wären schon nett, wenn wir die hätten. Und hilfreich. #00:31:39#

I: Und wie geht es euch mit dem Raum, um zu schreiben? Habt ihr zu Hause genug Platz? Hättet ihr gerne irgendwas in der Schule, wo man sagt, jeden Dienstag am Abend treffen wir uns fix? #00:31:54#

S2: Ja, das wäre, das wäre eigentlich voll gut weil, ähm, ich hab dir damals eh immer geschrieben, geschrieben, dass wir kein richtigen Aufenthaltsraum haben und wir war-, wir waren ja auch oft dort, weil wir manchmal lernen wollen und manchmal hat man keine Zeit zu jemand nach Hause zu gehen oder in der Bibliothek. Halt man ist direkt dort und denkt sich, okay es ist praktisch wenn man da was hätte. Aber man kann nicht so lange bleiben wenn man kein Nachmittagsunterricht hat. Das heißt, wenn es solche Aufenthaltsräume geben würde, wäre das schon gut. Ich hab halt mein eigenes Zimmer, da kann man halt ja schreiben und so. Aber, wie gesagt, wenn man selber im eigenen Zimmer ist, zu Hause, hat man mehr (...) wie nennt man das (...) distractions? #00:32:30#

I: Ablenkungen? #00:32:30#

S1: Ablenkung. #00:32:31#

S2: Ablenkungen! Genau (lacht). Äh, halt man kann leichter abgelenkt werden. Nicht wenn man ja mit der Gruppe ist, jeder versucht zu schreiben oder sowas. Und wenn es auch direkt in der Schule ist, ich wei-, ist auch, es ist halt einfach leichter wenn es wirklich einen Aufenthaltsraum geben würde. Weil wir hatt-, es gibt, also, schon lange, dass wir sagen, ja wir würden gerne einen Aufenthaltsraum haben und es ist auch nicht wirklich, wirklich ordentlich. Es ist auch in so einer Klasse, das heißt, wenn man denkt, es gibt acht Klassen. Von der Unterstufe bis zur Oberstufe und darfst auch nur bleiben wenn du Nachmittagsunterricht hast. Äh, wir wurden damals also wirklich, äh, nicht rausgeschmissen, also. #00:33:00#

S1: Also raus gebeten. #00:33:01#

S2: Raus gebeten, genau halt ja. Weil die Putzfrauen putzen müssen und sie sagen, ja halt, ihr müsst gehen, habt ihr Unterricht oder habt ihr nicht. Die schauen dann auch halt was wir haben, also die fragen auch wirklich. Und das ist dann auch bisschen, man fühlt sich dann auch unwohl oder man fühlt sich im Stress wenn die sagen, okay ihr müsst dann gleich gehen und sowas. Und das geht alles, halt der VWA oder lernen allgemein, es geht sich nicht einfach so in zwanzig halt, zwanzig Minuten oder sowas aus. Also (unv.) #00:33:24# Aufenthaltsraum wäre, wäre schon gut und praktisch. #00:33:27#

S1: Also sowas (...) mir gefallen würde es, wenn man, zum Beispiel, öfter Zugriff auf den Medienraum hätte. Weil manchmal hat man dann halt mitten am Tag eine Freistunde und dann statt, dass man einfach nur supliert wird oder eine Freistunde hat, dass man dort hingehet. Und seine VWA dort hinschreibt und sie dann per E-Mail schickt. Weil es ist auch mühsam seinen Laptop mitzuschleppen. Die Schultasche ist sowieso schon schwer. Und in der Schule kann auch etwas passieren, also, sie kann herunterfalle, kaputtgehen, jemand schüttet was darauf. Und manchmal hat man einfach zwei Überbrückungsstunden und lebt zu weit entfernt, um jetzt nach Hause zu gehen, sich hinzusetzen, dort weiterzuschreiben, dann wieder zurück zur Schule. Also wäre es, also wäre es schon praktisch wenn wir einen Raum hätten mit guten Laptops oder Computer oder Desktops oder I-Pads oder sowas. Wo man halt, ähm, tippen kann und ein bisschen daran arbeiten, weil es wäre auch (...) ein besseres Zeitmanagement. Dann hätte man, okay eine Stunde habe ich wenigstens daran geschrieben. Jetzt ist es nicht mehr so stressig, weil manchmal haben wir Supplierungen, wo ich mir denke, okay ich sitze jetzt hier am Handy und spiel nur CandyCrush die ganze Zeit. Also da hätte ich was Produktiveres machen können. Also ja, sowas wäre halt besser gewesen, wenn es jetzt nur so ein Raum dafür geben würde. #00:34:40#

I: Okay, und im Endeffekt seid ihr jetzt damit zufrieden, dass ihr im Februar abgeben wollt? Mit der Entscheidung? #00:34:50#

S2: Es kommt darauf an wie weit, wie (lachend) weit wir kommen. #00:34:53#

I, S1, S2: (lacht).

S2: Also, ja, also ich will schon im Februar abgeben. Es ist halt, naja, kurzfristig. Wir haben, glaub ich, noch so ein Monat Zeit oder so. Aber, wie gesagt, Februar ist viel besser als September. Da muss ich an die ganzen anderen Komplikationen denken und sowas. Also ja. #00:35:10#

S1: Ja, und vor allem hat man auch noch die Semesterferien Zeit und da hat man auch den ganzen Tag Zeit. Also wenn man früh genug aufsteht (lacht) hat man dann den ganzen Tag Zeit und dann kann man bestimmt auch viel mehr schaffen. Vor allem wenn man schon weit ist oder ein bisschen was angefangen hat, dann glaub ich schon, dass es machbar ist in einem Monat, wenn man sich die Zeit nur genug einteilt. Man sollte es aber nicht darauf ankommen lassen, ein Monat vor der Abgabetermin daran zu arbeiten. Also es ist auf jeden Fall besser als September, aber wenn es wirklich gar keine andere Möglichkeit gibt, dann muss ich wahrscheinlich im September abgeben. Weil, ja, halt wenn es

zum Beispiel wirklich nicht geht wegen irgendeinem Grund. Wenn ich zum Beispiel ins Krankenhaus muss wegen irgendeinem (...) Grund, ich hoffe nicht. #00:35:55#

I: Hoffen wir jetzt nicht. #00:35:56#

S1: Also wenn es mal im schlimmsten Fall, falls was passieren, passiert, bin ich froh, dass wir noch einen zweiten Termin haben. Ja weil hätten wir nur ein Termin, wäre das wirklich schon sehr tragisch für viele Studenten die das dann, Schüler, die das dann nicht schaffen abzugeben. Sodass man dann noch eine zweite Chance hat, die dann noch abzugeben, ist natürlich super aber man sollte wirklich die erste Chance nehmen. So, ja. #00:36:20#

I: Noch was? (...) Nein? #00:36:24#

S1, S2: (lacht).

I: Und zum Schluss irgendwas, was ihr noch loswerden wollt? Was ihr noch sagen wollt? #00:36:29#

S2: Äh, man sollte früher (...) früh genug anfangen (lacht). Jetzt wirklich dann am Ende. Man denkt, man hat so viel Zeit. Wirklich am Anfang dachten wir so, ich hab noch sechs Monate Zeit und das vergeht dann so wie im Flug, wirklich. Und dann die Schularbeiten und Tests, also hätte ich im Sommer, in den Sommerferien bisschen angefangen, wäre es sicher leichter gewesen als jetzt im Jänner (lacht). #00:36:48#

I: (lacht).

S2: Man hätte auch viel mehr Zeit und viel mehr, also man könnte viel mehr überarbeiten und denke ich auch, wenn man so last minute macht, dann hat man auch weniger Zeit das irgendwie korrigieren zu lassen oder das zu überarbeiten oder solche Sachen. Also ja, früher anfangen. Das haben mir auch die Leute früher gesagt. #00:37:05#

I: (lacht).

S2: Aber (lacht), aber hab ich irgendwie nicht ernst genommen. Also ja. #00:37:10#

S1: Ja. #00:37:10#

I: Du noch was? #00:37:12#

S1: Ja, viele Fragen stellen. Auch wenn sie die Fragen schon fünfzigmal beantwortet haben, fragt sie nochmal, die Lehrer. Weil besser hat man fünfzehn Mal nachgefragt statt, dass man das dann gar nicht weiß. Und (...) früher anfangen und sich nicht, nicht immer auf die Ferien (...) also man sollte sich jetzt nicht denken, okay also ich hab die Ferien Zeit, ich verlasse mich jetzt auf darauf, dass ich es in die Ferien mache und man denkt sich so, ich hatte Schulstress, ich habe jetzt Ferien, ich brauche jetzt mal eine Pause. Und ja, also (...) man sollte es versuchen, sich das so gut wie möglich einzuteilen. So viel Recherche zu machen. Auch bevor man anfängt zu schreiben. Je besser man vorbereitet ist auf das Schreiben oder je mehr man recherchiert hat, desto leichter, geht es, äh, mit dem Schreiben, desto schneller ist man fertig. Und natürlich sollte man auch a-, achten ein Thema zu finden, wo man viel Literatur findet aber das ein immer noch interessiert. Weil ein Thema, also, über ein Thema eine Arbeit zu schreiben, das einen überhaupt nicht interessiert ist natürlich (...) sehr schwierig weil das Thema interessiert dich nicht, deswegen willst du auch nicht machen und du willst es auch nicht lernen. Aber man sollte auch nicht solche Themen nehmen, wo man wirklich nur ein Heft dazu findet, weil, äh, es ist besser, je mehr Varianten man hat und je mehr Informationen, desto besser wird die Arbeit, ja. #00:38:26#

I: Bitte. Dann vielen, vielen Dank für das Interview. #00:38:29#

S1, S2: Danke. #00:38:30#

I: Für eure Gesprächsbereitschaft. Dann schließe ich das mal und hoffe, dass ich es speichern kann.
#00:38:37#

Transkript 2. Interview
(vom 5. Feber 2019)

I: So, Hallo S3. #00:00:02#

S3: Hi. #00:00:03#

I: Geht es dir gut? #00:00:03#

S3: Ja. #00:00:04#

I: Ja? Sehr gut. Okay, heute ist der 5.2. und wir fangen mal an mit unserem Interview und das machen wir auf Englisch. So how are you? #00:00:15#

S3: I'm fine right now, yeah, I'm fine. Just little bit of stomachache. #00:00:21#11

I: Oh no. #00:00:21#

S3: But that's it. #00:00:22#

I: Okay. And are you already busy with your A-Levels, with your Matura? #00:00:28#

S3: Ähm, yes I'm busy with that and I have also applied to various universities abroad. Because I would like to study abroad. #00:00:37#

I: Okay, where for example? #00:00:39#

S3: Where? #00:00:40#

I: Mhm. #00:00:41#

S3: Well I have applied to (unv.) #00:0043# Manchester, so in the UK basically. And Bristol, Birmingham and Leicester but because of Brexit I'm right now thinking about applying to universities that are in Ireland. #00:00:59#

I: Okay, ähm, so you want to go studying after school? #00:01:05#

S3: Yes, I'd like to study. #00:01:07#

I: And what? #00:01:08#

S3: Physics. #00:01:09#

I: Physics, great, interesting If I may ask, what languages do you speak? #00:01:16#

S3: Ähm, I speak English, German, Romanian and I would say that I speak French. Well, ähm, you know, I'm at least at level A2, between A2 and B1. #00:01:31#

I: Good. #00:01:32#

S3: And even if I cannot speak it, I can at least understand it because it is from the same, äh, language spectrum as Romanian. And I would love to learn Japanese. #00:01:47#

I: Okay, cool. And what languages do you speak at home? #00:01:55#

S3: At home I speak a combination of all three, ähm, languages that I can speak well. For example, äh, so I speak a combination between English, Romanian and German, with my sister at least because she can speak all three of them just as well as I can. So whichever word comes first in our mind in whichever language that's the one that comes out, so our language, our sentences are very often, are made out of more languages. She sometimes even slips out a word in Korean because she studies Korean right now and I slip a word in French, you know it happens. So with my sister I speak in all three, with my mother, äh, only German and Romanian because she cannot speak English. #00:02:50#

I: Okay, and for, how long are you going to school at Henriettenplatz? #00:02:57#

S3: Ähm, I think I've been going there for four years now. #00:03:01#

I: Mhm, and have you been, have you always, so where have you been before? #00:03:05#

S3: Äh, I went to Friesgasse. It's a private school and the only reason I went there is because I, äh, I signed up for a school too late and that was the only school that we found someplaces. #00:03:24#

I: Okay. #00:03:24#

S3: Right, yeah. #00:03:25#

I: Okay, ähm, so we come to your VWA. So what's the topic of your VWA? #00:03:35#

S3: Ähm, the topic is related to physics and the anime Naruto. Äh, in anime, anime comes from animation, Japanese animation. Many things like standing on water and jumping two kilometres high happen and those things are not possible in reality. And, so basically I have taken formulas with which I will prove why it is not possible in reality. So we already know that it's not possible but, ähm, I also ask questions like, how tiny you have to be or how much will have to weigh for those things to take place in reality. #00:04:23#

I: Okay, sounds cool. And why did you choose it? #00:04:27#

S3: Well, I knew that I want, I knew I wanted to be related to anime, no matter what because that was the only thing that interested me and that time but I didn't know what to combine it with so that it will be scientific. Because it has to be scientific. So I asked my teacher, ähm, if I could write about anime. She said fine and then, äh, I talked with my physics teacher because he also likes anime and then he, yeah, he's watching anime. And then he told me that I could write about this and that and I, it could be related to physics and so on. And so I decided to write about this, yeah. #00:05:13#

I: Cool, good combination. And, so, of course we're having this interview in English because you're writing in English. Can you tell me why you decided to write in English? #00:05:25#

S3: Äh, because I am more confident in my English than in my German. And I knew that it would be just way easier for me plus all of the literature is in English so I didn't find a (unv.) #00:05:38# in translating that in German so I decided to write it in English. #00:05:43#

I: Okay, and then, Romanian for example? Would that, would it have been possible for you? #00:05:49#

S3: I don't think it would have been possible to write it in Romanian because, ähm, my Betreuer, my teacher, he has to grade it, so he has to read it and understand it. And he cannot speak Romanian and

then the headmaster has to, äh, read it as well. And my (...) other teacher, my Klassenvorstand #00:06:10#

I: Mhm, yeah, doesn't matter (lacht). #00:06:14#

S3: Yeah I forgot it in English. She also has to read it and understand it and they cannot speak Romanian so. #00:06:21#

I: But in case it would be possible, would you have liked to write in Romanian or? #00:06:27#

S3: Yeah, I think I would have liked to write in Romanian but I'm still more confident in my English than my Romanian so, in my opinion I can speak better English than all the other languages. Because I moved from Romania when I was twelve so seven years ago and yes, sure I speak Romanian at home but I haven't written or, ahm, I haven't read something in Romanian for a very long time. #00:06:55#

I: Okay. #00:06:55#

S3: So yeah, I'm actually doing a lot of stuff with English #00:06:59#

I: But your English is really good. #00:07:02#

S3: Thank you. #00:07:03#

I: It's really great. #00:07:04#

S3: Yeah and so I'm reading english books all the time, I'm watching movies in English with no subtitles. I'm, I don't know, everything I do is almost English so that's why, ahm, and I knew I won't have troubles if I wrote it in English. #00:07:19#

I: Mhm, cool. And you already know the deadline is close. How is it going along with your writing? #00:07:28#

S3: Ähm, it's not that hard, I think I have it easier than others because (...) since, ahm, I have to write a lot of formulas in my VWA that means I have to copy it only and those formulas pretty much and those numbers speak for themselves. So yes of course I have to explain this and that, but it's actually not that much because of the formulas. Compared to others that will write only words (lacht). #00:08:01#

I: (lacht).

S3: No numbers, yeah. So I'm almost done, I'm almost done but what I don't have is motivation, like I don't know, I just can't bring myself to finish it at all, although it's not even that much, I, something is just holding me back, like nah, don't do it. #00:08:20#

I: Okay, I get it. #00:08:21

S3: Yeah. #00:08:22#

I: It's the same for everyone so don't mind (lacht). Ähm, and what, so what is easy for you or what is really hard when you write? #00:08:35#

S3: Well, ähm, I also have some pictures included in my VWA and what's easy is to describe them, so when I want to do something, when I want to continue with my work but I don't like to do actual work. I will just, you know, place them nicely in the paper like hmm should I put this one up here or up there

or just looking at the order and so on. Just describe the pictures and looking at the pictures and editing them, like maybe make them a little bit brighter and that's what I do when I, I call it work but it's not really work. That's what I do when I don't want to do actual work. But I guess it's still counts, right? #00:09:15#

I: Yeah, it's still work, it helps improving your VWA. #00:09:19#

S3: Yeah, it's just, ahm, not what I'm suppose to do I guess. #00:09:22#

I: No, everything's important. #00:09:25#

S3: Yeah, details, those are details. #00:09:27#

I: Doesn't matter, at least you're working on it. #00:09:31#

S3: Yeah, so I do that when I don't want to feel bad about myself that I didn't do anything, yeah so, yeah that's #00:09:39#

I: That's good. And do you think the mentoring project is helping you with the writing? And how? #00:09:47#

S3: Ah, yes, I think they are, I think they helped us more now in the endphase than in the beginning. In the beginning it was very confusing because (...) not only confusing but we had this wissenschaftliche Arbeitskurs #00:10:10#

I: Die Übung? #00:10:11#

S3: Ja, genau. At our school, so they will teach us stuff there and then students will come in and tell us the same thing all over again. So there were many things that were just repetitive and that seemed like a waste of time. And it was just annoying because nobody told the students what we already knew, so I think it was also for them a waste of time because they will often come in and it will be like, oh but we know that already, and they would be like, okay so I just printed out paper for nothing because you know that already. Well it was, it went kind of like that, so that wasn't beneficial in any way and then, there were also students that will, ah, teach us citing ways that we were not allowed to use. So that was also not productive and useful. So I think there was a miscommunication, they didn't know what we need, we didn't know what they will come off with either but that's again not their fault. They just, they could have prepared better for it, I mean not the students but the people who were in charge of this project. They should have told them what to prepare not just tell them to prepare anything. Cause then they will have known what we actually need. And the fact that would change them constantly, I don't know if that's good or bad but I guess it was fine. Because if we worked with them throughout the whole project then they would have known better what it is about, ah, from the beginning to the end. Then the others that just jumped right in, in the middle of our project and didn't know what it is about, then we had to start all over again with explaining and so on. And that's also kind of a waste of time if they were with us the first ones, from the beginning until the end then all that, ahm, getting to know each other and meeting each other and all that part, we could have skipped that and used that time to actually work on the project. #00:12:21#

I: Mhm. #00:12:22#

S3: Yeah. #00:12:23#

I: Yeah well, at this part I have to say that it's not that easy because we have semesters so it's different courses but I do get your point but everything's neither black or white. (lacht). Ähm, and when you're

writing you said sometimes you just do like details stuff but how do you write? What is your writing process? Is it more creative or I don't know, do you write a text and then change it and change it, or how does it work for you? #00:13:03#

S3: Well, first of all when I write, ahm, I'm the kind of person that waits until, till the last moment, so I procrastinate a lot but that's also good because I work quite well under pressure and I like writing, if not everything most of it in one sitting. So that's how I usually do, which means that you will never see me write today a few sentences and tomorrow a few, no it's everything at once. I don't know why but I just do better when I, I just have better performances when I do it like that, so that's how I do it for so long. So write everything at once which can be quite intense. I can sometimes spend seven hours a day in front of the computer just writing but then again at the end of the day I have like six pages done. #00:13:51#

I: Okay. #00:13:52#

S3: Yeah. #00:13:53#

I: Well if it works for you. #00:13:54#

S3: Yeah, that's one of the methods and then about the writing, I usually (...) ah, I look at the paper and the sentence and try to phrase it in my head first before I put it down. On the paper. So first I rephrase it in my head and I do that until I have it and just then I write it down on paper. And so I could be sitting and stare it at the sentence for five minutes and not writing everything but that's how I work. #00:14:22#

I: Okay, so once you've written it down you like to keep it that way, no? It has to be perfect more or less. #00:14:32#

S3: Yeah, if it is, that's great, if it's not of course I can take, ahm (...) you know, opinions from others. From the outside about how could I improve it. I, that's perfectly fine, I take that all the time. But yes, I would like to have it just perfectly done, from the first try if possible. So I don't have to go back again, again to make sure it looks good so, or should I improve something else, no I want to be sure that it's the way I wanted it to be from the very beginning. #00:15:10#

I: Okay, and you talked about recommendations from the outside. Do you feel being taken care of? Like, I know you have been prepared writing your VWA from the mentoring project, school, your tutor. Do you feel prepared? #00:15:31#

S3: Ähm, no, I feel like I'm being pulled at from various places because different people expect different things and have, they just want us to WORK differently even, I would say or use different methods and now I don't know anymore which, which one I should listen to. Like my teacher wants me to cite this way, the students say it's not correct and then so on. And that happens more often actually and that's just confusing and quite disturbing. I don't, I won't say that I'm, that I feel prepared. I just have a lot of questions. Cause I'm not sure if the students say this, the teacher, the teacher says that and then another third person from the outside comes and says something else. #00:16:28#

I: (flüsternd) go on, go on, sorry. #00:16:29#

S3: And then that's just, I just feel like nobody has the right answer right now, yeah. #00:16:37#

I: Mhm, yeah okay, I can see that. Puh, not so easy, no? Ahm, and is there someone at home helping you with your work? #00:16:49#

S3: Well there's my sister that I, well, she just reads through it, ähm, for English also because she can speak English very well, even better than me. So she (...) I just ask her sometimes if I'm not sure, like, hey do you think this sentence sounds okay, should I rewrite it and so on. #00:17:12#

I: Mhm. #00:17:13#

S3: Yeah. #00:17:14#

I: Okay, and since you said it would be okay for you, I'd like to switch to German for a few questions, is that okay? #00:17:24#

S3: Passt. #00:17:25#

I: Ähm, was hättest du dir sonst noch gewünscht, um auf die VWA vorbereitet zu werden? Also irgendwas im Bezug auf Räume oder Übung oder Personen. Gibt es da irgendwas? #00:17:48#

S3: Also erstens Mal, ich möchte die VWA gar nicht schreiben, also ich finde, sie sollte gar nicht geben. Nein Spaß, ähm, Räume sowieso, aber das ist in unserer Schule überhaupt nicht möglich, allgemein nicht. Ähm, ich wurde sehr oft rausgeschmissen von verschiedenen Räumen weil, ähm, die Putzfrau gekommen ist und sie musste ja putzen was ich sowieso verstehen kann, aber es gibt einfach gar keine Räume dort. Und das heißt auch wenn ich mir gewünscht hätte in der Schule zu schreiben für paar Stunden, das würde sowieso nicht möglich gewesen weil es gibt kein Raum dort, kein freien Raum dafür. Also das wäre eigentlich schon gut gewesen, ähm, Räume zu haben. Aber ja, und mehr Zeit. #00:18:33#

I: Mehr Zeit. #00:18:34#

S3: Mhm (bejahend). #00:18:35#

I: Okay. #00:18:36#

S3: Weil auch wenn wir in der sechsten, siebten circa angefangen haben damit, also schon wir mussten uns ein Thema halt überlegen und den Titel und so weiter. Aber wir haben ja Nachmittagsunterricht und ich hab sehr oft, also bis jetzt hatte ich, ähm, dreimal in der Woche bis sechs Uhr. Und das ist nicht wenig und dann noch dazu, also es ist nicht so als würde ich meine Hausaufgaben in der Schule machen. Nein, ich hab Unterricht bis sechs Uhr und dann muss ich Hausaufgaben machen zu Hause und lernen und die VWA. Also das ist, wir haben nicht so viel Zeit, äh, wie die Lehrer sich das vorstellen, ja. #00:19:18#

I: Okay, und was würdest du dir wünschen für die Zukunft, für die nächsten Schüler die erst ihre VWA schreiben müssen? #00:19:27#

S3: Ähm, dass die, also wenn es diesen Projekt gäbe? #00:19:34#

I: Allgemein. #00:19:35#

S3: Oder allgemein, achso, dass, ähm, dass auch die Lehrer zwischen sich einigen auf eine richtige Zitierweise weil, also es ist, es gibt nicht nur unterschiedliche Meinung zwischen den Lehrern und den Schülern, also Studenten, sondern auch zwischen, in der Schule zwischen den Lehrern allgemein. Zwischen den einzelnen Lehrern, also zum Beispiel, ich könnte meinen Betreuer etwas fragen, er würde A sagen und ein anderer Lehrer würde B sagen oder X oder keine Ahnung was. Also es ist nie einheitlich und die wissen selber nicht, sehr viele Sachen. Und das finde ich einfach unsinnig wenn sie

es selber nicht wissen wie, woher sollen wir es wissen? Und wie sollten wir dann schreiben? Also wen sollten wir fragen eigentlich dann? #00:20:25#

I: Und für das Projekt? #00:20:26#

S3: Ähm, für das Projekt, also das was ich auch am Anfang gesagt habe. Dass sie sich einigen und dass sie miteinander reden. Ähm, und dass sie sich besser organisieren. #00:20:41#

I: Okay. #00:20:43#

S3: Ja. #00:20:44#

I: Gibt es etwas was du sonst noch sagen möchtest? #00:20:47#

S3: Nein. #00:20:49#

I: Dass dir wichtig ist. #00:20:49#

S3: Nein, ich glaub das wars. #00:20:52#

I: Nichts? Das wars. Okay, super. Dann vielen Dank. #00:20:54#

S3: Bitteschön. #00:20:56#

Transkript 3. Interview
(vom 16. April 2019)

I: Hallo ihr beiden. #00:00:02#

S1, S2: Hallo. #00:00:03#

I: So, wie geht es euch? #00:00:03#

S2: Gut. #00:00:04#

S1: Ja, gut. #00:00:04#

I: Okay. Starten wir gleich los? #00:00:07#

S1, S2: Ja. #00:00:08#

I: Okay. Ihr habt ja jetzt eure VWAs dann im Endeffekt doch nicht abgegeben. #00:00:16#

S1, S2: Mhm (verneinend). #00:00:16#

I: Warum nicht? #00:00:18#

S1: Also, bei mir war das so, dass ich schon zwar mit der Hälfte schon fertig war und ich hatte nur noch ein Monat bis zur Abgabefrist. Und ich hatte mich mit meiner Lehrerin, äh, dav-, also ein Monat vor der Abgabefrist hingesetzt. Wir haben halt, äh, geredet und mir ist aufgefallen, dass mir einfach zu viel gefehlt hat und das war zu sehr, es war zu viel Zeitdruck. Vor allem wir hatten dazwischen auch noch eine Mathe-Schularbeit für die wir halt viel lernen mussten und deshalb ging es mit dem Schreiben kaum weiter und ich wollte dann nicht am Ende einfach schnell schnell irgendwas schreiben. Dann vielleicht eine Fünf dafür bekommen und deshalb habe ich mich dann mit der Lehrerin zusammen entschieden, dass es dann doch erst im Herbst abgebe. #00:00:57#

I: Okay. Also gemeinsam quasi. Okay, und bei dir? #00:01:01#

S2: Also ich hatte nur so zwei, nicht zwei Drittel. Ich hatte fünf, äh, halt (...) #00:01:06#

S1: Hauptkapitel? #00:01:07#

S2: Hauptkap-, also fünf Kapitel eigentlich und bin mit zwei fertig. Und es war auch zu wenig Text und ich habe gesehen die Leute, die schon fertig waren, sich gestresst haben, obwohl sie schon, also sie waren schon fertig mit der ganzen, mit den ganzen Texten und alles. Und mir hat nur dieses, diese Überarbeitung gefehlt mit der- #00:01:23#

[Unterbrechung wegen Kellnerin]

S2: Wo war ich? #00:01:27#

I: Ähm, die haben sich gestresst mit der Überarbeitung und so weiter. #00:01:30#

S2: Ja, halt wegen der Literatur und alles und bei mir hat vieles gefehlt, weil ich hab auch nicht viel gefunden zu meinem, zu meinem Thema halt. Vor allem, ich hatte halt nicht so viel, also ich hatte halt ein Buch mit dem ich gearbeitet hab. Weil die anderen waren nicht gut oder sowas. uns so hab ich nur mit dem einen Buch gearbeitet und da war auch zu wenig drinnen und ich so einfach okay jetzt stresse

weil hat, ich hatte das Gefühl ich werde es eh nicht schaffen. Es war für mich viel zu viel und, wie gesagt, auch mit den Schularbeiten und sowas dachte ich mir, ich lass mir einfach Zeit bis zum September. Da habe ich auch die Sommerferien Zeit zu schreiben und ich habe mich sowieso kaum mit meiner, also, Betreuerin. Also wir haben kaum viel gesprochen. Ich hab mich mit ihr glaub ich nur zweimal oder so getroffen. Also es hat echt nicht viel geändert für mich, also dachte ich mir so, ja ich lass es einfach für den September anstatt mich jetzt so (lachend) großartig zu stressen. #00:02:12#

I: (lacht) Okay, gut. Kann ich nachvollziehen. Und (...) das heißt, ihr habt vorher mit den Betreuern schon darüber gesprochen über eure Entscheidung? #00:02:21#

S2: Ja. #00:02:21#

S1: Ja, also am Anfang hab ich ihr gesagt ich bin, ähm, positiv überzeugt, dass ich es schaffe aber dann habe ich ihr dann doch geschrieben „Frau Professor, ich glaube nicht, dass es sich ausgehen wird“. Und sie hatte Verständnis dafür und sie hat gemeint, ja kein Problem (lacht). #00:02:34#

I: (lacht) Okay, also sie hatten Verständnis. #00:02:36#

S1: Ja. #00:02:36#

I: Habt ihr mit eurer Familie auch darüber gesprochen? #00:02:38#

S2: Ja, also meine Mutter, sie hat mich halt mal gefragt „was ist denn eigentlich mit deiner VWA?“. Ich so „nein, ich gib sie im September ab“. Sie so, wieso. Und ich so, „ja es geht nicht“, also was ich gerade erzählt habe. Und sie so, ja halt was für dich passt. #00:02:50#

S1: Bei meiner war es so, dass sie mich am Anfang die ganze Zeit gefragt hat, wie weit bist du schon und sie haben mich halt ein bisschen gestresst. Weil sie dachten, es gibt nur diesen einen Termin und als ich das dann meiner, meine Cousine hat mich mal letztens gefragt so ja, und wie war deine Präsentation. Und ich so, ich hab es nicht abgegeben. Und sie so, WAS wieso konntest du es nicht abgeben. Und ich so, ja halt es ist nicht schlecht und ich so, nein es gibt noch ein zweiten Termin im September und ich dachte mir so, ich gebe es dann da ab. Und sie so, achso. Und halt meine Familie hat auch nicht wirklich was dagegen, also sie haben nicht wirklich was über dieses Thema gesagt weil sie gedacht haben, du weißt schon was du machst und, äh, wenn es eh einen zweiten Termin gibt dann wieso stressen und am Ende kommt dann vielleicht etwas raus was negativ ist. #00:03:32#

I: Mhm, okay. Und wie ging es euch selbst danach mit der Entscheidung? #00:03:34#

S2: Also ganz ehrlich, für mich war das (...) irgendwie leicht weil ich so, ich hatte sowieso ehrlich gesagt keine Lust jetzt (lachend) mich zu stressen. Dachte mir so, ja es passt schon, ich, ich schaffe das schon irgendwie also bin ich jetzt positiv, aber irgendwie bin ich so ein bisschen schon noch gestresst im Inneren wenn ich so darüber nachdenke, denke ich mir so, oh mein Gott ich muss noch die VWA schreiben aber halt, es geht. #00:03:53#

I: Okay, und bei dir? #00:03:56#

S1: Bei mir ist es so, am Anfang, ich wusste schon von Früher, dass es wahrscheinlich eher der September-Termin ist so wie ich mich kenne. Dann dachte ich eine Zeit lang, nein du schaffst das, wieso denkst du nur so über dich, das schaffst du eh bis zum Februar. Und danach, nachdem ich die Entscheidung tatsächlich getroffen habe, erst im September zu schreiben, einerseits war ich erleichtert aber andererseits dachte ich mir schon, du bist schon ziemlich dumm, weil jetzt muss du das noch nachholen während die Anderen schon hinter sich haben. Und du hast nicht die Vorteile, die die Anderen haben, wie zum Beispiel, du kannst nicht testen im Festsaal und auch je nach Betreuer kommt

auch darauf an, ob er dich noch betreut oder nicht. Und ich dachte mir so, ja jetzt hast du es noch vor dir und die Anderen haben es schon hinter sich und die ha-, halt, die hatten noch die Möglichkeit sich zu helfen und bei mir ist es halt so, du bist halt meistens auf die allein gestellt. Und es ist halt natürlich irgendwie in (...) in den Ferien möchte man natürlich nicht nochmal sitzen und was schreiben aber ich denke mir so, als Ultimatum gesehen ist es natürlich dann wirklich viel besser gewesen im September zu schreiben. #00:04:54#

I: Okay. Also heute findest du es gescheiter. #00:04:56#

S1: Ja. #00:04:57#

I: Ja? Und du? Wie geht es dir heute damit? #00:05:00#

S2: Ja wie gesagt halt, für mich ist es (lachend) kein großes Problem. #00:05:03#

I: (lacht).

S2: Ich glaube, ich unterschätze vielleicht die ganze Situation weil ich hab dann halt gemerkt, wie gesagt halt, unsere, ähm, Schulkamer-, also halt unsere Klassenleute, sie durften halt so präsentieren und alles, und sie durften das testen. Und wir haben unsere Lehrerin gefragt, dürfen wir das auch testen, halt, bevor wir das präsentieren und sie meinte so gleich so, nein ihr dürft das nicht präsentieren. Halt, manche, äh, Lehrer reagieren auch bisschen (...) also nicht so nett drauf wie andere. Also ein Lehrer meinte so, ja es ist gut wenn ihr es nicht geschafft habt und, äh, passt das eh halt, ja ihr habt jetzt genug Zeit, euch darauf, euch jetzt dafür vorzubereiten. Andere sind so wie, ja (...) ich verstehe nicht, wieso ihr das nicht geschafft habt, die Anderen haben es geschafft und sowas aber das ist mir jetzt schon egal was die, was die denken. Halt, es kommt darauf an, dass es halt für mich passt. Und für mich passt es eh, also ich hab genug Zeit und, wie gesagt, halt die Betreuerin hat mir jetzt nicht SO viel geholfen. Ich hab sie auch nicht, ich hab auch nicht viel von ihr verlangt oder so. Ich hab kaum mit ihr, ich hab ihr kaum was geschrieben, das heißt, sie muss auch nicht viel machen. Und ich hab das Gefühl, das wird jetzt kein großer Unterschied machen außer dass, ja, wir können die Sache halt nicht testen, aber die schon. Vielleicht wird das korrigieren ein bisschen (...) heikel weil die Betreuer können uns das jetzt nicht so, werden das nicht, also meine Betreuerin wird das nicht für mich korrigieren. Also das könnte vielleicht ein Problem werden aber ich könnte ja vielleicht meine Freunde fragen oder so, andere Leute, die mir vielleicht damit helfen können. Aber, also es ist jetzt nicht so, so halt schlimm für mich. #00:06:18#

I: Okay. Ähm, und die Konsequenzen, die es jetzt für euch hat oder hatte, sind eben, dass ihr es nicht präsentieren dürft, sonst was? #00:06:28#

S1: Naja, es ist halt, ähm, man kann es halt nicht präsentieren und man, äh, bekommt auch von der Lehrerin jetzt nicht so Tipps. Weil wir hatten, ähm, bei uns gab es so, also die Woche vor dem tatsächlichen Präsentation haben sie halt in den Unterrichtsstunden haben sie es dann präsentiert und die Lehrerin hat dann auch gesagt, äh, was besser machen konnten oder welche Fehler auf der Folie waren oder jegliches. Also das wird bei uns nicht so, also nicht so der Fall sein. Sonst, ob es für uns irgendwelche Nachteile gibt, vielleicht (...) dass wir halt das Maturazeugnis später bekommen als die Anderen aber das ist jetzt für mich nicht wirklich etwas Entscheidendes. Dann bekomme ich es halt ein paar Monate später. #00:07:10#

I: Mhm (lacht) okay. #00:07:12#

S1: Ja. #00:07:13#

S2: Genau gleich? #00:07:15#

I: Okay, gut das hatten wir, wie Betreuungslehrer, Mentoren, wie haben die Mentoren darauf reagiert?
#00:07:23#

S2: Also ich hatte kaum Kontakt mit denen irgendwie. Ich hab sie halt, sie haben mir schon ab und zu geschrieben. Ich hab halt geantwortet, so wie, ja (...) halt auf welchem Stand ich gerade war. Aber ich, ich weiß nicht, ich hab nicht wirklich seine Hilfe oder so gebraucht. Ich hab ja nicht einmal meine Betreuerin, also halt, SIE irgendwas gefragt. Das heißt, ich hab die jetzt auch nicht viel gebraucht. (Unv.)
#00:07:45#. Also ich hab halt von anderen Klassenkameraden auch gehört, dass sie jetzt nicht SO hilfreich waren. Weil manche haben dann auch nicht mehr korrigiert und so, hab ich gehört von anderen Leuten. Bei mir persönlich, halt, die haben uns schon oft geschrieben, so wie, ja, halt so, so eine Motivationsrede, wie wir das machen sollen und alles (lacht). Es ist ja ganz nett das zu lesen aber halt, ich wusste das werde ich sowieso nicht schaffen. Also, ja, vielleicht kö-, können sie schon hilfreich sein. Ich glaub es kommt auch auf die Studenten an, halt welche man hat und so. Also unsere, glaub ich, waren eh sehr fleißig, nur ich war nicht so fleißig (lacht). Also ja. #00:08:15#

S1: Also es waren die falschen Studenten für uns, weil wir sind eher so alles am letzten Drücker, also meistens. Ist halt natürlich nichts Gutes aber ja, halt es war, man hat sich halt bisschen unter Druck gesetzt gefühlt von denen weil man wollte sie nicht enttäuschen, man wollte die Betreuer nicht enttäuschen, aber im Endeffekt kommt es wirklich darauf an, wie es für einen selbst ist, weil wenn man keine Zeit oder irgendwie etwas dazwischen gekommen ist, hat man einfach nicht die Zeit zum Schreiben. Und meine Betreuerin hat jetzt nicht wirklich (...) negativ darauf reagiert. Sie hat gesagt, ja dann machen wir es einfach im Herbst, wie schreiben uns dann wie wir das dann mit dem, ähm, Betreuen weiterhin machen. Und da war ich schon etwas erleichtert weil, also ihre Betreuerin hat dann bisschen, nicht stur aber sie hat bisschen (...) ent-, nicht enttäuscht, aber irgendwie schon enttäuscht.
#00:09:04#

S2: Ja. #00:09:04#

S1: Und ich hatte auch Angst, dass meine Betreuerin so wird. Aber mei-, also meine war positiv, äh, also positiv überrascht, dass sie so reagiert hat. Und ja. #00:09:14#

I: Okay, also hat es schon gut gepasst. Sehr gut. Was hättet ihr gebraucht, um doch im Februar abzugeben? Hätte es irgendwas gegeben, was auch geholfen hätte? #00:09:26#

S1: Ich glaub bei mir wäre es so gewesen, hätten wir diese Schularbeit nicht gehabt. Diesen Monat vor, äh, der Ab-, dem Abgabetermin. Wäre es nicht so eine wichtige Schularbeit wie Mathe gewesen, sondern so etwas wie ein Geschichte-Test oder Englisch, dann hätte ich mich wahrscheinlich eher hingestellt und weitergeschrieben. Und wäre vielleicht sogar fast fertig geworden, aber da es Mathe war und ich persönlich in Mathe eher negativer bin als in anderen Fächern, also nicht negativer aber ich hab halt mehr Probleme in Mathe als in anderen Fächern und da es vor allem sehr entscheidend ist, Mathe positiv zu haben, äh, dachte ich-. #00:10:02#

[Unterbrechung durch Kellner]

S1: Dachte ich mir dann, ja ich lerne dann dieses Mal einfach Mathe und dann gibt es ja eh noch den September-Termin. #00:10:11#

I: Okay. #00:10:12#

S2: Also ich finde es allgemein ein bisschen, ähm, ich finde es jetzt nicht so angenehm, dass die VWA, halt in dem Jahr gemacht wird, wo wir auch maturieren. Ich finde, das sollte die irgendwie anders einteilen weil, wie gesagt halt, man hat so viel Stress mit den anderen Fächern und am Ende zählt es,

ob du halt die achte Klasse positiv schaffst. Und halt, die VWA ist zwar auch ein großer Teil davon aber, wie gesagt, man hat den zweiten Termin aber mit den anderen Sachen hast nicht wirklich viele Chancen. Halt wegen den Tests und auch Schularbeiten. #00:10:39#

[Kellner bringt Karten]

S1: Vor allem man darf nur zwei Fünfer in (... , wegen Störgeräusch). #00:10:41#

[Unterbrechung durch Kellner]

S1: Also es ist so, dass wenn man eine Fünf hat, hat man die Möglichkeit das vor der Matura noch auszubessern mit einer Prüfung. Wenn man zwei hat, kann man erst im Herbst antreten zur Matura, also als Herbstprüfung aber mehr als zwei Fünfer dann muss man automatisch das achte Jahr wiederholen. Und deshalb war es auch für uns, also oder für allgemein für die Schülern natürlich sehr schwer, einerseits mit der VWA, einerseits mit den positiven Noten. Und ich glaube, wie gesagt, dass wäre halt besser gewesen, wenn man entweder die Schularbeiten nicht gemacht hätte in diesem Jahr oder die VWA in einem anderem Jahr hätte schreiben können. #00:11:25#

I: Okay. Sollen wir kurz pausieren? (Aufnahme wurde pausiert) #00:11:27#. Okay, weiß jetzt nicht, ob du jetzt schon was gesagt hast S2. #00:11:34#

S2: Ich hab eh ein bisschen was gesagt und dann hat sie fortgesetzt. #00:11:36#

S1: Ja, dann hab ich halt gesagt, dass es besser wäre, wenn man keine Schularbeiten und Tests und jegliches hätte. #00:11:42#

I: Gut, aber dass ihr, und wann würdet ihr vorschlagen, dass man sie schreibt? #00:11:46#

S2: Also, halt, vielleicht in der siebten Klasse schon. #00:11:50#

S1: Nja. #00:11:50#

I: Okay. #00:11:50#

S2: Weil dann hat man genug Zeit, um sich für die Matura vorzubereiten. Dann hat man nur eine Sache im Kopf, halt nur die Schularbeiten und dann die Matura. Aber ich finde es, es ist, halt sehr sch-, oder halt vielleicht, weil nach der Matura, wenn die Matura früher. Halt ich kann jetzt nicht das ganze System ändern ,aber ich mein nur halt (lacht). #00:12:05#

S1, I: (lacht).

S1: Man würde gerne aber man kann es halt nicht. #00:12:08#

S2: Halt, dass es irgendwie, dass man größeren Zeit, also so, so eine Pause hätte zwischen den Beiden, weil ich finde das. #00:12:13#

S1: Oder vielleicht, dass man die Schularbeiten nach dem Abgabetermin, also nach dem ersten Abgabetermin, dass man dann erst die Schularbeiten hätte. Dann hätte man sich das erste, den ersten Semester, ähm #00:12:21#

[Kellner kommt, Bestellung wird aufgegeben]

S1: Also ja, vielleicht, dass man im zweiten Semester, dann nach dem Februar die Schularbeiten (...) macht. Oder vielleicht Tests einfach weglassen und die Schularbeiten, weil ich persönlich finde, dass Tests, vor allem in Fächern in denen man nicht maturiert, wirklich unnötig sind. Allgemein, allgemein Fächer in denen man nicht maturiert, ich finde, man sollte in der achten Klasse am Anfang einen Zettel bekommen, wo man sich dann aussuchen kann in welchen Fächern man maturiert und dann sollte man nur die, äh, Stunden haben. Und die, die restlichen Stunden dann vielleicht, selbst wenn man in der Schule sein muss, dann hätte man vielleicht die Stunden dann für das VWA schreiben verwenden können oder für das- #00:13:17#

S2: Ja, stimmt. #00:13:17#

S1: Vorbereiten für die Matura. #00:13:19#

S2: Weil keiner konzentriert sich eigentlich auf diese Fächer. So wie in Chemie sitze ich einfach da und ich hör nicht mal ordentlich zu. #00:13:25#

S1: Vor allem die Tests! Wir hatten drei Tests in Chemie, keiner maturiert in Chemie, keiner versteht Chemie. #00:13:29#

S2: Ja. #00:13:30#

I: Okay. #00:13:31#

S2: Das Einzige was es bringt ist, dass es nur die Noten schlechter macht und dann hat man vielleicht ein Fünfer in Chemie und eine Fünf in Mathe und eine Fünf in Deutsch und dann muss man das Jahr wiederholen, nur wegen diesem Chemie. #00:13:42#

S2: Ich kenne manche, die haben die VWA schon hinter sich und sie sind auch positiv gewesen und jetzt können sie aber das Jahr nicht, also halt, weil sie haben sagen wir mal mehr als zwei Fünfer und dann müssen sie jetzt bis zum Herbst warten, damit sie jetzt die ganzen Prüfungen wieder machen. Und das ist, ich glaube öfters auch, also jetzt auch Mathe ist ein großes Problem für jeden, für jede Person (lachend) habe ich das Gefühl. Aber ich habe auch das Gefühl, wenn es, keine Ahnung, Fächer nicht geben würde, so wie bei mir Geschichte. Ich war jetzt nicht negativ aber die Lehrerin ist eine sehr, sie ist sehr streng mit der Benotung. Halt bei ihr zählt irgendwie alles und ich musste mich jetzt stressen auch in den letzten, also in der letzten Woche das alles positiv hinzukriegen weil sie mich sonst, also sie hätte mich sonst negativ beurteilt und dann müsste ich eine Jahresprüfung machen und, halt, nur wegen einem Fach in dem ich eh nicht maturiere, wo ich mit nie, also etwas damit zu tun haben werden. #00:14:23#

S1: Oder Physik war bei mir auch so. Ich musste dann (...) es gab einen Wiederholungstest und dann hatte er mir doch eine Vier gegeben. Aber für viele war es so, dass sie jetzt in Physik eine Fünf haben und dann auch noch in Chemie weil diesen letzten Test, die Hälfte hat ihn nicht einmal, äh, also die Hälfte hat dafür nicht einmal gelernt, weil sie wussten es wird so oder so eine Fünf. Ich habe den Test nach drei Minuten abgegeben weil ich hab eh nicht, ich hätte eh nichts verstanden wenn ich mir das angeschaut hätte. Aber bei mir war es kein Problem, weil ich war positiv. Aber für einige war es so, entweder haben sie den Test leer abgegeben oder es war einfach eine Fünf. Und jetzt haben die, ähm, einen Fünfer, der halt wirklich unnötig ist, weil sie in diesem Fach nicht maturieren. Und der halt nicht wichtig für sie ist. Deshalb würde ich es (...) halt begrüßen wenn man das System so ändern würde, dass man die Fächer, die man wirklich gar nicht mehr braucht ab- (...) abwählen kann. Oder wenn man das so machen könnte, dass man in diesen Fächern, wenn keiner maturiert, nicht, ähm, prüflich, also prüfend abgefragt wird. Also selbst wenn man es nur hätte, aber keine Tests. Das wäre auch, wenigstens wäre das besser. #00:15:25#

I: Na gut, ich glaub, dass es alles- #00:15:29#

S1: Ja für die Lehrer wäre es natürlich (...) #00:15:29#

I: Nein das meine ich gar nicht, sondern, dass es halt natürlich schwierig ist das ganze System zu ändern, aber jetzt im Hinblick auf die VWA, die ja doch noch relativ jung ist, könnte man vielleicht doch noch MEHR ändern. Weil es ja noch nicht so ganz etabliert ist vielleicht. #00:15:45#

S2: Ja, also ich würde mich freuen, wenn man sie ganz abschafft (lacht). Aber das, halt weil, ganz ehrlich, mir macht es keinen Spaß. Ich würde jeden herum heucheln wenn ich sagen würde, oh mein Gott ich liebe es mich hinzusetzen und mich jetzt in diese Bücher einzulesen und meine ganze Zeit zu verschwenden anstatt rauszugehen mit meinen Freunden. Halt, oder für andere Sachen zu lernen. Also, ich finde für mich persönlich macht mir das jetzt nicht Spaß an der VWA zu arbeiten. Es ist halt gut für, äh, die Zukunft, diese Vorbereitung. Vielleicht wäre es besser wenn das nicht, so, im größten Teil der Matura wäre. Ich meine jetzt haben sie eh besser gemacht, halt man muss, es gibt keine Mindest-, ähm, also, Anzahl mehr. Halt man kann so viel schreiben wie man will, obwohl auch wie ich gehört habe, es, es gibt Schüler, die sagen halt, dass stimmt zwar, dass es keine Mindestanzahl gibt, aber so wie die Vorsitzende, zum Beispiel, die tun das schon bisschen kritisieren, wenn man nur zehn Seiten hat. Obwohl man das haben darf, kritisieren das trotzdem und man wird auch halt komisch angeschaut, wenn du nur so wenige Seiten hast. Das heißt (...) ich weiß auch nicht (...) also mir gefällt halt das ganze System allgemein jetzt nicht aber halt, vielleicht könnte man das so machen, dass die VWA nicht so ein schwerwiegender Teil der Matura ist, sondern einfach nur so eine Vorbereitung, dass man sie schon abgeben muss. Aber das ist jetzt nicht so wie bisher, wenn du negativ bist, dann hast deine Matura nicht mal. Halt, vielleicht sowas. Weil ich verstehe, dass es notwendig ist, es gibt viele Sachen im Leben, die man nicht mag und die muss man einfach machen. Das verstehe ich total. #00:16:57#

S1: Schule ist eine der (...) #00:16:58#

I: (lacht).

S2: Aber halt, wenn es nicht so ein großer Teil der Matura wäre, wo man einfach sagt, okay du musst es abgeben damit du positiv bist. Aber nicht, dass man dann, halt einfach nur die Abgabe, dass man sieht, okay so hat man das gemacht aber nicht dass es dann so schwerwiegend beurteilt wird. Schon dass man Feedback bekommt aber, dass es nicht so ist, ja du bist negativ, du kannst die Matura jetzt nicht machen oder sowas. #00:17:17#

I: Okay. #00:17:17#

S1: Ich bin auch dieser Idee, also für mich, ich finde mein Thema schon interessant aber es ist jetzt nicht so, wo ich mir selber, uh ich finde es so interessant, dass ich jetzt dreißig Seiten, äh, eine Arbeit darüber schreiben wollen würde. Vor allem der Druck, dass man dafür, darauf noch benotet wird nimmt auch den Spaß raus, weil das ist jetzt nicht so etwas wie, äh, ja ich schreibe das jetzt nur aus Spaß weil mich das interessiert. Es ist so, es ist wirklich entscheidend, ob du maturieren kannst oder nicht. Und, wie gesagt, wäre es (...) wie sie schon gesagt hat, es wäre besser, wenn es einfach nur Teil der Matura wäre, aber nicht ein Teil, der wirklich entscheidend ist. Vor allem da man für die anderen Fächern lernen muss und für eine Matura kann man nicht, also für eine VWA kann man nicht wirklich lernen. Und wenn es einem, also wenn es zum Beispiel den Vorsitzenden, dem Betreuer, nicht gefällt, die Art wie du geschrieben hast, obwohl es grammatikalisch oder so, trotzdem wenn es positiv wäre, kann man trotzdem eine Fünf haben. Und bei den jetzigen VWAs, also die Betreuer, also die Kommissionsvorsitzende ist schon, äh, sehr, sehr gründlich bei der Benotung. Und, zum Beispiel bei unserer Klasse waren die, waren alle positiv aber dann als man gemerkt hat bei anderen Klassen, die hatten, die meisten hatten dann, viele Vierer gab es, ein-, es gab auch ein, zwei Fünfer. Man hat halt

aber gemerkt, halt je später der VWA-Termin von einem war, desto mürrischer waren die Vorsitzenden und, äh, desto schlechter haben sie benotet. Und sie benoten auch, wie du präsentierst, was eigentlich nichts mit deiner Arbeit zu tun hat weil du, es kann sein, dass du nervös bist beim Präsentieren aber wenn deine Arbeit bei einer Eins hat und dann kriegst du vielleicht eine Vier, deswegen. #00:18:49#

S2: Sie waren auch nicht wirklich respektvoll beim Zuhören zum Beispiel. Weil die sagen ja zu uns, wenn wir reinkommen, seid alle still und halt kein Gerede, weil die Leute präsentieren aber manch-, manchmal schaut man die Betreuer an, die Vorsitzende, und man hat das Gefühl, die hören sich die Präsentation nicht mal an. Also man steht da, man ist voll nervös und die schauen sich das nicht einmal ordentlich an. Die Vorsitzende, äh, halt sitzt da, tut irgendwie so komische Grimassen machen, das macht einen auch viel nervöser. Ich war nicht einmal da vorne und hab mich wie die Person gefühlt. Weil ich halt in ihrem Gesicht denkt man sich, oh mein Gott das ist voll die schreckliche VWA anscheinend weil die machen diese (...) so halt sehr ausdrucksvolle Grimassen. #00:19:23#

S1: Vor allem, sie sind auch sehr desinteressiert, das und das macht einen noch mehr. #00:19:25#

[Kellner bringt Getränke]

S1: Das macht einen, ich glaube irgendwie noch nervöser, weil man sich denkt, ah das ist uninteressant, niemand will das hören. Nicht mal die, die zuhören müssen hören zu. Dann denkt man sich schon, ja (...) das verunsichert dann einen. Wenn man durch das Publikum schaut beziehungsweise neben die, neben dem, dem Kommissionstisch und keiner hört zu, jeder blättert herum, irgendwas wird herum geflüstert. Dann denkt man sich, okay. #00:19:53#

S2: Viele Lehrer, also halt die, jetzt nicht die Betreuer sind da aber die dort sitzen. Wir haben also eine Sache mitbekommen, wo, da war so ein Tisch und da saßen die anderen Lehrer, die halt deren Leute waren schon, die haben schon präsentiert und die würden mit den einfach reden, wenn eine andere Person präsentiert. Und da waren so zwei Lehrer, die haben sich so totgelacht über irgendetwas und ich dachte mir so, das ist schon sehr respektlos, also ich bin jetzt jünger als die und ich würde sogar, also ich hab sowas nicht gemacht. Ich, wenn ich, wenn mich auch das Thema jetzt nicht interessiert hat, war ich einfach leise. Ich habe nicht mit irgendwelchen Leuten halt herum geredet und halt gelacht. Dann denke ich mir so, jemand der schon über vierzig ist und ein Lehrer ist und das nicht mal ernst nimmt, wie sollen das denn jüngere Leute dann ernst nehmen. Und wenn da andere Leute sitzen vielleicht jüngere, halt Fünftklässler oder sowas und die sehen, ja die reden auch und warum muss ich jetzt still sein oder sowas. Ich finde es, das passt auch nicht. Die machen alles so, es ist alles so strikt und so ernst, aber wenn es auf die ankommt, äh, benehmen sie sich nicht nach den Regeln. Das finde ich auch, also ich finde, das sollte nicht so sein. #00:20:46#

S1: Vor allem bei uns gab es auch einen Fall, wo der Direktor eine, äh, während dem Präsentieren unterbrochen hat weil sie (...) angeblich zu viele, äh, Folien hat, obwohl es war noch, es war die vorletzte Folie und der Direktor hat gemeint, ja wie viele Folien hast du denn noch, wie lange wird es dann noch dauern. Und das ist schon irgendwie entmutigend für eine Person, wenn man sich denkt, ich bin eh fast am fertig werden und ich werde hier unterbrochen. Vor allem so unhöflich unterbrochen. #00:21:11#

S2: Halt, also die letzte Folie war nur so ein Quote. Also ein Zitat von Nelson Mandela und sie wollte das nur kurz ansprechen und dann war sie schon fertig und man hat sie einfach unterbrochen. Ich denke mir so, lasst die Person noch fertig reden, sie hat eigentlich noch genug Zeit, halt wieso unterbricht man die Person. Ich weiß noch, ich, ich fand es allgemein sehr unprofessionell von Leuten, wo man sich denkt, das sind so seriöse Leute und so Autoritäten. Und die sitzen da einfach und die machen einfach was sie wollen, ich verstehe das jetzt auch nicht ganz. #00:21:38#

S1: Vor allem was wir auch noch komisch fanden, äh, okay das hat jetzt nicht mit dem (lacht). #00:21:41#

I: Können wir bitte wieder eher zum Interview zurückgehen? (lacht). #00:21:42#

S1, S2: (lacht).

I: Erzählt mir es nachher, okay? Ich höre euch gerne zu. Kurz zum Interview (lacht). Wann habt ihr jetzt eigentlich vor die Arbeit zu schreiben? #00:21:55#

S1: Ich wollte sie eigentlich vor, also noch bevor dieses Schuljahr endet, schreiben, aber da ich jetzt wieder für Mathe lernen muss wird es wahrscheinlich erst nachdem ich die Matura hatte, also wahrscheinlich erst so Anf-, Ende Mär-, äh, Ende Mai. Auf jeden F- will ich schon Anfang August fertig haben damit ich mehr überarbeiten kann, absprechen und sowas. Weil ich möchte jetzt nicht auf den letzten Drücker, äh, das grüne Licht bekommen. Dann muss man drucken gehen und wie ich mich kenne und mein Glück habe ich dann am Ende, vielleicht ist es falsch gedruckt worden, falsche Druckgröße, äh, zu schlecht gebunden. Dann möchte ich lieber eine Woche vor dem Abgabetermin alles fertig haben, alles ausgedruckt, alles abgegeben. Und dann so f-, besser für Fehler vorbereitet zu sein. #00:22:36#

S2: Was war die Frage nochmal? #00:22:39#

I: Wann ihr jetzt vorhabt zu schreiben? #00:22:42#

S2: Aso, also, wie gesagt, auch nach der Matura, halt hoffentlich schaffe ich die, ähm, weil jetzt, ich muss mich auf die Fächer konzentrieren in denen ich halt maturieren will. In denen ich maturieren muss (lacht). Und deswegen dachte ich mir auch, erst in den Sommerferien halt will ich anfangen. Also so im Juli oder sowas. Dass ich dann schon im August fertig bin, also ich will nicht im August anfangen weil es ist dann, wird dann wieder dasselbe wie im Februar. Wo ich dann nur ein Monat hab und dann mache ich mich fertig. Also es ist besser, glaube ich, wenn ich so im Juli anfange. Und sagen wir, jeden Tag schreibe ich etwas, sogar wenn es bis Mitte August geht, ist es kein Problem weil halt. Ich hab halt genug Zeit. #00:23:15#

I: Okay, Matura ist jetzt mündlich und schriftlich oder nur schriftlich oder beides? #00:23:20#

S1: Mündlich und schriftlich. #00:23:20#

I: Okay, könnt ihr auch bei beiden antreten? #00:23:22#

S2: Ja, ja. Dürfen wir eh. #00:23:25#

I: Dürft ihr eh, okay. Und wann ist der Abgabetermin im September? #00:23:29#

S1: Die erste Septemberwoche, der Freitag, ich weiß nicht (...) #00:23:33#

S2: Wir haben, also ich hab meine, äh, Frau Professorin gefragt, wann das mit dem Upload ist, halt, ähm, mit dem Internet. Sie hat mir jetzt keine klare Antwort gegeben, ich muss dann noch im Sekretariat vielleicht nachschauen oder irgendwie sowas. #00:23:45#

S1: Oder auf der Genehmigungsdatenbank, vielleicht steht da der Abgabetermin. #00:23:48#

S2: Ja, sowas. #00:23:49#

S1: Also ich habe bloß das Gefühl, dass die Lehrer für den zweiten Termin eigentlich nicht wirklich Interesse haben, weil die denken sich so, keine Ahnung wann der Abgabetermin ist, ist uns egal. Halt der Fokus liegt auf dem ersten Termin bei den meisten, ja. #00:24:03#

I: Okay, und wenn ihr jetzt Probleme beim Schreiben haben solltet, was ich ja nicht hoffe, aber für den Fall dass, wie habt ihr irgendwie damit vor, damit umzugehen? In den Sommerferien, könnt ihr da irgendwie auf eure, auf jemanden zurückgreifen? #00:24:20#

S1: Also ja, wir hatten, wir haben eine Freundin, die hat halt ihre Matura schon abgegeben und, äh #00:24:23#

S2: Matura? VWA. #00:24:24#

S1: Also, äh, VWA (lacht) und sie hat uns auch angeboten, halt, falls wir Hilfe brauchen, dass sie natürlich helfen wird. Und bei mir, ähm, also halt meine Betreuerin hat angedeutet, dass sie eigentlich noch betreuen wird bei mir und dass ich vielleicht ab und zu auch mit ihr, ähm, Sachen absprechen kann. Aber meistens eher die Freunde. #00:24:47#

S2: Ja, bei mir auch, also wir haben eine Freundin, sie hatte glaube ich eine Zwei auf ihre VWA. Ich habe ihr auch schon gesagt, halt, dass sie mir ihre VWA schickt, hat sie auch schon gemacht und sowas. Wenn man so ein Beispiel hat, das vor sich hat. Und ja halt (unv.) #00:25:01# meine Freunde, vielleicht könnte ich mir ihr Korrektur lesen, halt gegenseitig solche Sachen. Ja, bei, mit meiner Betreuerin ist es halt bisschen anders, es haben, ich habe das Gefühl sie will nicht wirklich was machen weil bevor ich ihr auch, also halt, bevor ich schon diese Idee hatte fix, dass ich nicht abgebe, hat sie gemeint, ja ihr müsst halt wissen die Betreuer werden danach nicht mehr bezahlt. Wir müssen für euch dann nicht mehr, also halt ar-, arbeiten sozusagen. Ich versteh, ich versteh das schon bisschen, halt es ist auch bisschen blöd wenn ich das so sagen kann. Weil das ist, man ist halt voll auf sich alleine gestellt, aber ich glaube, das schaffe ich eh auch ohne sie. Als (unv.) #00:25:38# darüber zu reden weil sie wirkt halt, bei ihr ist die Betreuerin, ich hab das Gefühl, bisschen positiver über diese Sache. Meine ist ein bisschen so angespannter und so, so wie halt, ich habe immer das Gefühl, sie ist bisschen genervt, dass ich das noch nicht abgegeben habe. Und ich hab auch irgend- keine Lust auf diese Konfrontation, halt sie hat auch nicht auch irgendwie angeboten so wie ja, also ich hab ihr gesagt ich gebe nicht ab. Sie meinte so, schade, dass du nicht mit deinen, äh, Klassenkameraden halt, man bekommt ja die Zeugnisse und dass du nicht maturieren kannst offiziell sozusagen. Und das war es auch was sie dazu gesagt hat, sie hat nichts mehr dazu gesagt und als wir sie gefragt haben, ob wir präsentieren dürfen war sie auch bisschen (...) ich will jetzt nicht sagen zickig aber halt (lacht) ihre Reaktion (lacht). #00:26:18#

I: (lacht).

S2: Ihre Reaktion war jetzt nicht so positiv, halt ja, nicht so gut, nicht so gut reagiert, finde ich. Und da dachte ich mir so, ja ich mache es auch so mit meinen Freunden, irgendwie schaffe ich schon hoffentlich. Vor allem mit den Leuten, die es schon halt abgegeben habe, die kennen sich schon besser aus. Die wissen jetzt vielleicht wo ihre Fehler sind und alles. Das heißt, ich kann mich auch an die wenden, ja. #00:26:37#

I: Okay, super. Und was sind die Pläne für das restliche Schuljahr? Das dauert ja nicht mehr lang. #00:26:45#

S1: Also (...) die VWA, also die Matura schaffen, auf jeden Fall. Und naja danach (...) also ich habe jetzt nicht wirklich ein Plan was ich nach der Matura machen will, das muss ich auch noch herausfinden. Aber für das restliche Schuljahr auf jeden Fall für die wichtigen Fächer lernen, die, in denen ich maturiere. Und danach (...) halt auf jeden Fall davor muss ich schon wissen was ich machen will weil ich muss mich danach auch für die, ähm, Aufnahmeprüfung vorbereiten, falls es in meinem Studium,

was ich dann irgendwann herausfinden muss, muss ich mich dann auch dafür vorbereiten. Aber ja, der (...) der meiste Fokus liegt natürlich auf der Matura. #00:27:26#

I: Okay. #00:27:26#

S2: Ja ich muss auch jetzt für die Matura einfach lernen weil, vor allem für Mathe und Deutsch auch vielleicht bisschen halt Texte üben und sowas. Ja einfach nur für diese Fächer lernen und sonst müsste ich dann auch in den Ferien eigentlich für eine Aufnahmeprüfung lernen weil ich hab mich entschieden Ernährungswissenschaften zu studieren. Und da gibt es eine Aufnahmeprüfung und dann muss ich auch dafür lernen. Aber ich glaube, es geht sich eh aus. #00:27:51#

I: Okay. #00:27:51#

S2: Ja. #00:27:52#

I: Und du? Weißt du schon was du machen magst? #00:27:54#

S1: Nicht wirklich weil, äh (...) es ist schwer, ich hab nicht wirklich Interesse-, also schon Interessen aber es sind halt verschiedene Sachen interessieren mich aber auch nicht wirklich so viel, um mein ganzes Leben drum herum aufzubauen. Und, äh, ich hab auch nicht wirklich recherchiert was es für Studiengänge gibt. Halt ich war am Freitag am Tag der offenen Tür bei der Uni, da hab ich mir halt einiges, was mich ein bisschen interessiert halt mitgenommen, wie zum Beispiel, ähm, Internationale Entwicklung oder so Psychologie oder so-, soziale Arbeit. Dann hat mich ein Freundich auch gedrängt Politikwissenschaften zu nehmen, weil sie meint, das passt zu mir also ja, ich muss mich noch hinsetzen und schauen was es so gibt. #00:28:35#

I: Okay, wisst ihr wie das bei euch jetzt ist, wenn ihr das Maturazeugnis erst später bekommt? Was für (...) #00:28:42#

S2: Uns wurde gesagt, dass es kein großes Problem ist. #00:28:44#

I: Okay. #00:28:44#

S2: Weil man kann es einfach dann nachbringen. Weil man würde es ja eigentlich (...) äh, die VWA-Präsentationen sind ja in der ersten Septemberwoche. Und die Uni beginnt ja glaub ich erst im Oktober. Das heißt, man könnte das glaub ich noch so früh genug einreichen. Man könnte es auch später einreichen. #00:28:58#

S1: Aber es kommt auf den Anmeldetermin, weil einige sind schon in der ersten Woche vom September (...) #00:29:00#

S2: Ja ja, aber man darf sie nachbringen, man erkennt es als außerordentlicher Student an aber man darf es ja nachbringen. #00:29:05#

I: Okay, man darf es ändern quasi. #00:29:07#

S2: Ja ist glaub ich so gemacht, meinte unsere Lehrern, damit man es nachbringen kann, damit es so weit weg ist, weit weg entfernt ist von den ganzen Studiensachen. Also, wird glaub kein großes Problem sein. #00:29:16#

I: Okay, super. Wollt ihr noch was sagen? #00:29:19#

S2: Fangt früh genug an die VWA zu schreiben (lacht). #00:29:22#

I: (lacht).

S1: Und sucht auch, sucht auch ein Thema was viel Literatur bietet und auch interessant ist. #00:29:28#

I: Okay, also so Tipps für die Zukunft quasi die- #00:29:31#

S1: Für die, die das dann lesen. #00:29:32#

I: Für die zukünftigen Studenten, Schüler. #00:29:32#

S1: Nein es ist wirklich wichtig, man muss auch auf den Betreuer achten weil es gibt, weil zum Beispiel wir hatten eine, also ich kenne eine, sie hatte halt eine Betreuerin und sie so, „sie hat mir überhaupt nicht weitergeholfen“ und sie muss jetzt auch im September abgeben. #00:29:44#

S2: Sie hatte sie auch gedrängt im September abzugeben. Sie meinte so, ich hab so viele Leute und es ist besser wenn du es erst im September abgibst. #00:29:50#

S1: Und die Freundin, also die eine Freundin und das andere Mädchen haben dieselbe Betreuerin und sie haben halt beide gemeint sie ist nicht wirklich hilfreich und dass es einfach nichts gebracht hat, sie als Betreuerin zu haben. Weil sie hat nichts gemacht, darum muss man auch schauen, wen man als Betreuerin, weil man kann Glück oder Pech haben. Es gibt halt manche, die sind wirklich sehr in-, ähm, (...) nicht fürsorglich aber sie helfen mehr mit, sind mehr integriert in diese Sache. Und dann gibt es einige, die halten sich zurück und die helfen halt nur wenn sie angesprochen werden aber sie melden sich jetzt nicht von selbst. Zum Beispiel meine Betreuerin hat mir halt immer Links geschickt zu denen Artikeln, die sie zufällig gefunden hat und dann gibt es einige Betreuer, die haben halt fast nichts gemacht. #00:30:35#

I: Okay, also Betreuer sind wichtig. #00:30:38#

S2: Ja, total. Wir haben, also die #00:30:41#

[Unterbrechung wegen Kellner]

S2: Die bei der, äh, also die halt abgegeben hat und die positiv war, sie hat halt eine voll gute Betreuerin. Also so abbekommen, sie ist sehr freundlich und sie war sehr hilfsbereit und man hat es auch gemerkt, sie will voll oft in die Klasse kommen, mit ihr darüber reden. Halt sie würde sich auch oft treffen und sowas hat man auch gemerkt. Diese Lehrerin wollte wirklich dass sie, dass ihre Schülerin das schafft und sowas. Und bei manchen merkt man einfach so, ja bekomme halt Geld dafür, ich muss es halt machen. So, man bekommt dann diese Vibe von denen, falls ich das so sagen kann. Deswegen ist auch sehr wichtig, halt welche Betreuung halt. #00:31:14#

I: Gut, dann vielen Dank für eure Zeit und das Interview und alles alles Gute für die VWA. #00:31:21#

S1, S2: Danke! #00:31:22#

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich mit der Vorwissenschaftlichen Arbeit aus dem Blickwinkel von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Die VWA ist seit dem Schuljahr 2014/15 als dritte Säule der SRDP verankert. Den Rahmen der Forschungsarbeit bildete dabei das Kooperationsprojekt VWA-Werkstatt. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde zunächst auf die Bildungssprache und deren ungleichheitsproduzierende Rolle und das Konzept der durchgängigen Sprachbildung eingegangen. Der weitere Fokus lag auf der VWA und den Herausforderungen, die diese insbesondere für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und ihren Schreibprozess mit sich bringt. Im empirischen Teil der Arbeit fand mittels Auswertung qualitativer Interviews die Darstellung der Perspektive der Schüler*innen statt. Dabei wurde auf die Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind sowie auf den individuellen Schreibprozess der Schreiber*innen eingegangen. Zudem erfolgte eine qualitative Evaluation des Kooperationsprojekts und die Sammlung der Wünsche und Forderungen, die Schüler*innen hinsichtlich der Vorbereitung auf das Schreibprojekt äußern. Es wurden auch die Gründe für verspätete Abgaben betrachtet und dazu verwendet, Lösungen zur besseren Unterstützung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache vorzuschlagen, um einen Beitrag zum erfolgreichen Schulabschluss zum Haupttermin von Schüler*innen zu leisten und ihnen einen guten Start in die akademische Zukunft zu ermöglichen.