



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Mentoring als Unterstützungsmaßnahme bei
Vorwissenschaftlichen Arbeiten“

verfasst von / submitted by

Karin Bauer

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

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium Unterrichtsfach
Deutsch/ Unterrichtsfach
Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Fragestellung und Forschungsinteresse	5
3. Aufbau der Arbeit	8
I. Theoretischer Teil	10
4. Der Begriff Mentoring	10
5. Entwicklung und momentaner Forschungsstand	12
6. Was ist Mentoring	14
6.1. Definition nach „The Sage“	15
6.2 Definition „The Mentor’s Guide“	15
6.3 Definition nach „The Blackwell Handbook of Mentoring“	18
6.4 Zusammenfassung	20
7. Ein Versuch der begrifflichen Abgrenzung	21
7.1 Mentoring und Coaching	22
7.2 Mentoring und role modelling	28
7.3 Mentoring und Teaching	30
7.4 Mentoring und Supervision	31
7.5 Zusammenfassung	34
8. Konzeptionelle Grundlagen	36
8.1 Formelles und Informelles Mentoring	36
8.2. Einzel-, Peer- und Group Mentoring	38
8.3. Phasen der Mentoringbeziehung	39
9. Anwendungsfelder	43
9.1. Youth - Mentoring	43
9.2. Das ‚Nightingale – Mentoring‘ Projekt	45
9.3. ‚Lernen macht Schule‘	47
9.4. ‚Mentoring – Tandem‘	48
9.5. Zusammenfassung	49
10. Die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)	50
10.1. Textsorte VWA	53
10.2. Beurteilung	55
10.3. Herausforderungen	56
10.4. Unterstützungsprojekte	58
10.5. Zusammenfassung	60
11. Das Projekt	62
II. Empirischer Teil	65
12. Forschungsfrage	65
13. Methodisches Vorgehen	66
13.1. Forschungsdesign	66
13.2. Planung	67
13.3. Durchführung	67
13.3.2. Ablauf der Interviews – Studierende	70
13.4. Auswertung	71
14. Ergebnisdarstellung	75
14.1. Ergebnisse Schüler-/Schülerinnen Interviews	76
14.1.1. Graphische Darstellung der Rahmenbedingungen	76

14.1.2. Motivation zur Teilnahme.....	77
14.1.3. Schwierigkeiten.....	77
14.1.4. Nutzen	78
14.1.5. Zusammenarbeit.....	79
14.1.6. Vorbereitung in der Schule.....	81
14.1.7. Verbesserungspotenzial	82
14.2. Ergebnisse der Studierenden Interviews	83
14.2.1. Unterstützungsschwerpunkt.....	84
14.2.2. Zeitmanagement und Selbsteinschätzung	84
14.2.3. Selbstermächtigung.....	86
14.2.4. Nutzen für die eigene Person.....	87
14.2.5. Verbesserungspotential.....	87
15. Vorkenntnisse.....	90
16. Diskussion	91
17. Zusammenfassung und Ausblick.....	98
18. Literaturverzeichnis	102
19. Anhänge	107
20. Abstract	168

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Elemente des Lerner - zentrierten Mentorings (Zachary, 2012 S.6).....	17
Abbildung 2: Zeitplan für die VWA (Skorjanc 2018, S.11)	52
Abbildung 3: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2002, S. 116)	73
Abbildung 4: Rahmenbedingungen	76
Abbildung 5: Zufriedenheit mit dem Projekt.....	79
Abbildung 6: Mentoringerfahrung der Studierenden	89

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMB	<i>ehemaliges</i> Bundesministerium für Bildung
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BRgORg	Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EASC	European Association for Supervision and Coaching
Hg./hrsg.	Herausgeber_innen/herausgegeben
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
SRDP	Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung
VWA	Vorwissenschaftliche Arbeit

1. Einleitung

Wir leben in einer Gesellschaft, die sich durch Freiheit, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit auszeichnet - in einer Gesellschaft, in der uns von Jugendtagen an vermittelt wird, dass „jeder seines eigenen Glückes Schmied“ sei und jeder alles aus sich machen könne. Wir sind bemüht, unseren Kindern beizubringen, dass Erfolg und Misserfolg, nicht external motivierte Parameter darstellen, sondern abhängig sind von Engagement, Willensstärke und Durchhaltevermögen. Dieser Einstellung liegt aber jenes, zuvor erläuterte soziokulturelle Verständnis zu Grunde, dass in unserer Gesellschaft die Rahmenbedingungen gegeben sind, um auf einem Prinzip absoluter Chancengleichheit aufzubauen und demnach jedes Kind, mit denselben Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten aufwächst. Was aber nun, wenn diese Grundvoraussetzungen nicht gegeben sind? Wenn wir eingestehen müssen, dass nicht jedes Kind die gleiche Unterstützung erfährt, nicht jedes Kind auf dieselben Voraussetzungen zur Aus- und Weiterbildung zurückgreifen kann und nicht jedes Kind die Möglichkeit hat, Bildung in uneingeschränkter Form zu erfahren? In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden zahlreiche Studien im deutschsprachigen Raum durchgeführt, deren Ergebnisse einen engen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen der Kinder und ihrem familiären Hintergrund aufzeigten. Hierbei haben besonders Faktoren, wie der Beruf und der Bildungshintergrund der Eltern, finanzielle Ressourcen und die Wohnverhältnisse eine Auswirkung auf den Lernerfolg der Kinder. (Schmölzer-Eibinger 2011; S.40) Besonders im Hinblick auf den Sprachunterricht, scheinen externe Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu haben; das belegen auch aktuelle Studien, wie die Pisa – Studie 2009. Betrachtet man die OECD – Durchschnittswerte, so ist ersichtlich, dass sich familiäre Hintergründe maßgeblich auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken. In Zahlen bedeutet das, dass die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch schlechteren Verhältnissen im Durchschnitt ein Jahr hinter denen jener liegen, die aus durchschnittlichen oder guten Verhältnissen kommen. Hinzu kommt, dass diese Effekte durch das aktuelle Bildungssystem häufig verstärkt und nicht – wie es wünschenswert wäre – abgeschwächt werden. Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die aus ähnlichen sozialen Verhältnissen stammen, aber Schulen mit unterschiedlichen sozioökonomischen Einzugsgebieten besuchen, unterscheiden sich um durchschnittlich 50 Punkte, was für die eine Gruppe mit einem

Vorsprung von mehr als einem Schuljahr gleichzusetzen ist (vgl. PISA2009, S.10f). Daran erkennt man, dass nicht nur die familiären Verhältnisse starken Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler haben, sondern auch das Umfeld in dem sie sich Großteils aufhalten, sowie die Zusammensetzung der Klasse, die sie besuchen. Aus den vorliegenden Ergebnissen lässt sich ablesen, dass das Schulsystem zwar nicht in der Lage ist, sozioökonomische Hintergründe der Schülerinnen und Schüler zu egalisieren, aber einen wesentlichen Einfluss auf ihren schulischen Erfolg oder Misserfolg nimmt. Besonders im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler, die Migrantinnen und Migranten der ersten Generation sind, also jene, die selbst oder zumindest deren Eltern in einem Land mit anderer Erstsprache als Deutsch geboren wurden, wird dem schulischen System in Bezug auf ihren Bildungserfolg große Bedeutung zugeschrieben. Da jene Kinder bezüglich des Einkommens der Eltern und ihrer Wohnverhältnisse in Österreich oftmals benachteiligt sind, gilt es dafür zu sorgen, dass sich dieser Chancennachteil nicht durch die Wahl des Schulstandortes oder das herrschende Bildungssystem fortsetzt. Das österreichische Schulsystem orientiert sich momentan an Schülerinnen und Schülern, die beim Eintritt in die Schule bereits fortgeschrittene Grundkenntnisse der deutschen Sprache aufweisen und in der Lage sind, dem mono-lingualen Unterricht zu folgen. Da diese Voraussetzungen auf einen Großteil dieser Schülerinnen und Schüler aber nicht zutreffen, kommt es für diese zu weitreichenden Konsequenzen, die in einem ersten Schritt einen maßgeblich höheren Lernaufwand bedeuten und in Folge dessen meist in schlechteren schulischen Leistungen sichtbar werden. Ein Schulsystem, das sowohl zu hohe Anforderungen, als auch die falschen Erwartungen an zugewanderte Schülerinnen und Schüler stellt, trägt in dieser Form zu einer stetigen Öffnung der Bildungsschere zwischen Migrantinnen und Migranten auf der einen Seite und gebürtigen Österreicherinnen und Österreichern auf der anderen Seite bei, wodurch eine massive Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit vorangetrieben wird. (vgl. Mecheril/Quehl 2006; S.365)

Im Zuge der neuen standardisierten Reifeprüfung, die in Österreich seit dem Schuljahr 2013/14 eingeführt wurde, stehen Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache vor einem weiteren Hindernis. Um die allgemeine höhere Reife zu erlangen, wird seit diesem Jahr zusätzlich zu den mündlichen und schriftlichen Prüfungen auch das Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit verlangt. Diese VWA wird von den Schülerinnen und Schülern der Abschlussklassen selbstständig und außerhalb der Unterrichtszeit verfasst. (vgl. SchUG 2010) Diese methodischen Anforderungen

verlangen den Schülerinnen und Schülern sowohl Eigenverantwortung, Zeitmanagement und Organisationstalent sowie hoch entwickelte literarische Textkompetenz ab. Außerdem setzen sie auch voraus, dass Schülerinnen und Schüler in einem Umfeld leben, das ihnen die Rahmenbedingungen zu eigenständigem, konzentriertem Arbeiten liefert. Räumliche Verhältnisse, wie ein eigenes Zimmer mit Schreibtisch und der Zugriff auf einen Computer mit Internetanschluss werden hierbei vorausgesetzt. Betrachtet man die Heterogenität österreichischer Maturaklassen und der österreichischen Gesellschaft im Allgemeinen, so fällt auf den ersten Blick auf, dass Pauschalisierungen an dieser Stelle genauso fatale Folgen haben, wie in jedem anderen Bereich. Zu wenig Vorbildung auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens, zu wenig Kapazität an ausgebildeten Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern, um eine persönliche und durchgängige Betreuung zu gewährleisten, und ein kaum vorhandenes Raumangebot für Schülerinnen und Schüler, die zu Hause keinen ruhigen Ort vorfinden, an dem sie sich ihrer Arbeit widmen können, stellen unabhängig von den geographischen, kulturellen und sozialen Hintergründen der Maturantinnen und Maturanten die größten Herausforderungen dar. Ein Kooperationsprojekt von Lehramtsstudierenden der Universität Wien und des BRgORg Henriettenplatz im 15. Wiener Gemeindebezirk macht es sich deshalb seit September 2017 zur Aufgabe, Maturantinnen und Maturanten beim Verfassen ihrer VWAs durch gezieltes Mentoring zu unterstützen. Studentinnen und Studenten vom Institut für LehrerInnenbildung gehen dafür aktiv an die Schule, arbeiten in Kleingruppen mit Schülerinnen und Schülern an ihren Arbeiten, unterstützen sie bei der Literaturrecherche, helfen bei formalen Unklarheiten weiter, korrigieren sprachliche Fehler und stehen den Schülerinnen und Schülern mit Rat und Tat zur Seite.

Eine weitere Herausforderung, besonders für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, ist die verlangte Verwendung einer wissenschaftlichen Fachsprache aus der Sicht der Textproduktion; und nicht wie bisher als Rezipienten. Dies ist der wahrscheinlich markanteste Unterschied zwischen dem bisher praktizierten, schulischen Schreiben und den Anforderungen beim Schreiben der VWA. Ortner vergleicht dieses Dilemma mit der Analogie zweier Brettspiele. Die Schülerinnen und Schüler erlernten seit ihrem Schuleintritt das Dame Spiel. Sie erlangten Kompetenzen in den zentralen Spielzügen und der Figurenkunde dieses Gesellschaftsspieles, müssen nun aber, bei der wichtigsten Arbeit ihrer Schullaufbahn, Schach spielen. Da sich Schach und Dame in ihrer Spielpraxis und dem benötigten Know - How nicht im geringsten ähnlich

sind und die Schülerinnen und Schüler bisher auch keine Möglichkeiten hatten, das Schach Spiel zu trainieren, fehlen ihnen die grundlegenden Strategien, für die Umsetzung dieser deutlich komplexeren Aufgabenstellung. (vgl. Ortner2006, S.84) Auch wenn sie sich im Bereich der Brettspielpraxis bereits Wissen aneignen konnten, werden ihnen ihre bisher erlangten Fähigkeiten nicht ausreichen, um die Anforderungen zu erfüllen, die nun an sie gestellt werden. Um dieses unweigerlich zu Problemen führende Dilemma auszugleichen, muss auf mehreren Fronten gleichzeitig gekämpft werden. Zum einen liegt es an der Bildungspolitik, unser Schulsystem, besonders den Lehrplan der letzten 4 Jahre vor der Matura, dahingehend zu adaptieren, dass sowohl im Sprachunterricht als auch im Fachunterricht, wissenschaftliche Schreibprozesse, das aktive Verwenden von Fachsprache sowie der Umgang mit umfangreicher wissenschaftlicher Literatur geschult werden. Zum anderen muss gesichert sein, dass die persönliche Betreuung der Maturantinnen und Maturanten bestmöglich gewährleistet wird. Wenn Lehrerinnen und Lehrer durchschnittlich drei bis fünf Arbeiten pro Maturajahrgang, zusätzlich zu ihrem normalen Lehrauftrag, betreuen, ist dies natürlich für sie nicht abzudecken. An dieser Stelle könnte das Projekt von Dr. Hannes Schweiger und Dr. Beatrice Müller der richtige Ansatz sein, um mit Hilfe der Studentinnen und Studenten eine Lücke zu schließen, die ansonsten immer weiter aufklaffen würde und in Zukunft das Fortschreiten eines Zweiklassensystems im Bildungswesen zur Folge hätte.

Die folgende Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Kooperationsprojekt der Universität Wien mit dem BRgORg15 genauer zu untersuchen.

Nach zwei Jahren der Zusammenarbeit maturierten die Schülerinnen und Schüler der Partnerschule am Henriettenplatz im Juni 2019 und mussten demnach ihre VWAs Ende Februar, nach 18 - monatiger Arbeit, abschließen. Eine so enge Zusammenarbeit zwischen Studentinnen und Studenten einer Universität und Schülerinnen und Schülern einer Maturaklasse gab es in dieser Form in Österreich noch nie, was in mir einerseits das Interesse an den Ergebnissen weckte und mich andererseits dazu ermutigte, mit meiner Arbeit zu einem Fortbestehen des Projektes beizutragen, da sich bereits in den ersten Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern, sowie auch mit Studentinnen und Studenten zeigte, dass die Zusammenarbeit von beiden Seiten als sehr effizient und gewinnbringend beschrieben wurde.

Als Ausgangspunkt der Untersuchung diente die Frage, in welcher Form Schülerinnen und Schüler beim Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit durch die enge

Zusammenarbeit mit Studentinnen und Studenten profitieren können. Besonders wichtig war es mir, hierbei jene Aspekte zu beleuchten, die vor allem für Schülerinnen und Schüler mit bildungsfernem Hintergrund von Bedeutung sind. Außerdem sollte ausschließlich die Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren Gegenstand der Untersuchung sein, da dem Projekt die Überlegung zu Grunde liegt, Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Kleingruppenmentoring in ihrem Arbeitsprozess zu unterstützen und ihnen neben ihren Betreuungspersonen an der Schule eine zweite Anlaufstelle für Fragen zu liefern, die fernab jedes hierarchischen Systems arbeitet. Ziel wäre es durch die vorliegende Untersuchung Hinweise zu erhalten, in welcher Form das Projekt von Schülerinnen und Schülern, Studentinnen und Studenten sowie auch von Lehrerinnen und Lehrern positiv beurteilt wird und an welchen Stellen sich noch Verbesserungen umsetzen ließen. In einem weiteren Schritt könnte eine optimierte Version der Zusammenarbeit ausgeweitet werden und vielleicht schon in den nächsten Jahren an mehreren Schulen umgesetzt werden.

2. Fragestellung und Forschungsinteresse

Im Wintersemester 2018 wurde an der Universität Wien am Institut für Germanistik im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache ein Masterseminar mit dem Titel „Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit“ für Lehramtsstudierende in der zweiten Hälfte ihres Studiums angeboten. Zentrales Thema des Seminars war die direkte Betreuung von Maturandinnen und Maturanden und die Unterstützung beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeiten. Studentinnen und Studenten sollten als Mentoren fungieren und den Schülerinnen und Schülern für persönliche Fragen zur Verfügung stehen, sowie aktive Hilfestellung im Schreibprozess anbieten. Ziel war es zusätzlich zu der Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern eine zweite Möglichkeit zu schaffen, die den Schülerinnen und Schülern nützen könnte, unmittelbar Hilfe zu erfahren, ohne dabei auf jemanden angewiesen zu sein, der im späteren Verlauf eine Bewertung der Arbeit vornehmen würde. Seit der Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit wurden bereits einige solcher Kooperationsprojekte gestartet. Sowohl in Deutschland (Universität Köln und Albertus Gymnasium) als auch in Österreich (Universität Graz und LSR Steiermark) fand eine durchaus gewinnbringende Zusammenarbeit von Schulen und Universitäten statt,

die auch Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und Veröffentlichungen darstellte. Die Evaluierung dieses Projektes in Wien bot sich auf Anhieb als Thema meiner Diplomarbeit an und durch mein Zweitfach Psychologie und Philosophie war auch die Eingrenzung des Untersuchungsgebietes naheliegend. Da bereits Diplomarbeiten im Zuge des Seminars verfasst wurden, die sich mit den Schwierigkeiten im Entstehungsprozess, besonders in Bezug auf Textkompetenz auseinandersetzten, erschien eine Evaluierung des Projektes mit gesteigertem Augenmerk auf eine qualitative Analyse des Mentoringprozesses als interessante Möglichkeit. Auf Grund der bisherigen Erfahrungen sollten soziale und ökonomische Aspekte genauer analysiert werden und die Auswirkung dieser Faktoren auf den Arbeitsprozess und die abgeschlossenen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler sollten zum zentralen Gegenstand der Untersuchung werden. Ein weiterer Aspekt, durch den sich das Projekt besonders auszeichnet ist, dass Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung nicht innerhalb eines hierarchischen Systems suchen, wie es zwischen Lehrenden und Lernenden Großteils immer noch gegeben ist, sondern außerhalb der schulischen Gegebenheiten, Mentorinnen und Mentoren auf Augenhöhe zur Seite gestellt bekommen. Die Folgen dieser gleichgestellten Beziehung zwischen Hilfesuchenden und Hilfeleistenden wurde im Fortlauf der Befragungen ebenfalls untersucht.

Aus den eben genannten Überlegungen ergaben sich folgende Fragen, denen im Zuge der vorliegenden Arbeit auf den Grund gegangen werden soll.

- Welche Herausforderungen ergeben sich für Schülerinnen und Schüler beim Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit?
- Welche Einflüsse haben soziale und ökonomische Faktoren auf den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler?
- Wieweit und in welcher Form kann die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren unterstützend wirken?
- Wie wirkt sich selbstermächtigende Unterrichtsgestaltung auf den eigenständigen Schreibprozess aus?
- Wie könnte das Projekt adaptiert werden, um die Schülerinnen und Schülern bestmöglich beim Schreiben ihrer VWAs zu unterstützen?

Die Herangehensweise orientierte sich zum einen an den quantifizierbaren Ergebnissen, also an der Anzahl der abgegebenen Arbeiten und deren Qualität, gemessen an den Endnoten; zum anderen sollte herausgefunden werden, ob das gezielte Mentoring, in dessen Zuge Studentinnen und Studenten ihr, während ihrer Universitätslaufbahn gesammeltes Wissen im Bereich der Text- und Wissenschaftskompetenz an Schülerinnen

und Schüler weitergeben, die gewünschten Folgen hat. Die in diesem Sinne gesteckten Ziele sind insbesondere, dass Kompetenzen im Bereich der Literaturrecherche, des Verwendens eines wissenschaftlichen Sprachstils oder der Lektüre, Untersuchung und Auswertung wissenschaftlicher Literatur verinnerlicht werden und im Zuge eines selbstermächtigten Arbeitsprozesses auch Anwendung finden. Als Methode der Datenerhebung diente eine qualitative Studie in Form einer klassischen Interviewbefragung. Zuerst wurden hierfür Schülerinnen und Schüler der 8E des BRgORg Henriettenplatz befragt. Die Schülerinnen und Schüler stellten sich freiwillig für die Interviews zur Verfügung und beantworteten gezielt Fragen eines im Vorfeld zusammengestellten Interviewleitfadens. Diese zielten darauf ab herauszufinden, ob sie selbst das Gefühl hatten, von dem Mentoring zu profitieren und wenn ja, in welcher Weise. Die Interviews fanden nach Einreichen der VWAs statt, in der Hoffnung den Schülerinnen und Schülern reflektierte Einschätzungen fernab des Drucks einer noch nicht vollendeten Arbeit zu ermöglichen. In einem zweiten Schritt wurden die Mentorinnen und Mentoren zu einem Interview gebeten. Sie sollten anhand ihrer persönlichen Aufzeichnungen und Erfahrungen von den Fortschritten ihrer Mentees berichten und aus ihrer Sicht eine Ist – Stand Analyse vornehmen. Die Gespräche mit den Studentinnen und Studenten waren sehr aufschlussreich, da sich in ihrer engen Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern auch zeigte, dass sich deren Selbstwahrnehmung in Bezug auf ihr Können oftmals nicht mit der Sicht der Studierenden deckte. Hiervon erhoffe ich mir, Rückschlüsse auf den Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler ziehen zu können und besonders aufschlussreiche Erkenntnisse im Hinblick auf die Frage zu finden, ob das Mentoringprogramm die Herangehensweise der Schülerinnen und Schüler an den Schreibprozess und die Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Fähigkeiten verändert hat. Diese Arbeit soll eine Brücke schlagen, zwischen bisherigen Publikationen, die sich mit dem Zusammenhang von Textkompetenz und Deutsch als Zweitsprachen beschäftigen (u.a. Schmölzer – Eiblinger 2007, 2010, 2011,2012; Gruber/Huemer 2014; Skorjanc 2018) und jenen Veröffentlichungen, in den Mentoringprozesse im schulischen Kontext allgemein beleuchtet wurden, bei denen aber der Aspekt des vorwissenschaftlichen Schreibens unter erschwerten soziokulturellen Bedingungen nicht berücksichtigt wurde. Ebenso unausgefüllt ist der Forschungsstand zum Konzept der Selbstermächtigung im Schulischen Kontext. In der folgenden Arbeit soll die Bedeutung des Schulens selbstermächtigender Lernprozesse als Grundstock dafür analysiert werden, den Anforderungen der VWA gewachsen zu sein.

3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Abschnitte, einen Theoretischen und einen Empirischen. Die ersten Kapitel skizzieren den gegenwärtigen Forschungsstand im Themenfeld des Mentorings, sowie eine begriffliche Abgrenzung zu dem oft synonym verwendeten Begriff Coaching und anderen zweckgebundenen zwischenmenschlichen Beziehungsformen.

In den letzten Jahrzehnten erlebte das Bildungssystem einen starken Wandel, in dem einerseits migrationspädagogische Ansätze als Auslöser zu nennen sind, andererseits auch der immer weiter verbreitete Wunsch des Erreichens einer höheren Reife, der zunehmend in allen Gesellschaftsschichten zu finden ist. Besonders unter Berücksichtigung der steigenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache rücken Begriffe wie Differenzierung, Individualisierung und Lernerautonomie ins Zentrum der Betrachtung. Selbstermächtigende Unterrichtskonzepte erlangten insbesondere im DAF – Unterricht große Beliebtheit, da in ihnen das individuelle Lernniveau der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wird und diese lernen, fortschrittsorientiert und eigenständig zu arbeiten. Ein Kapitel dieser Arbeit nimmt deshalb Bezug auf ausgewählte Projekte im Bereich des Mentorings. Einerseits wird das Nightingale Projekt vorgestellt - eine internationale Initiative, die 1997 in Schweden ins Leben gerufen wurde - bei der Studierende von internationalen Hochschulen den Ehrgeiz und Eifer von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wecken sollen, um ebenfalls einen universitären Abschluss anzustreben. (vgl. Kinderfreunde; 2015) Andererseits soll das Projekt „Lernen macht Schule“ vorgestellt werden, welches eine Kooperation zwischen Wirtschaftsuniversität und Caritas ist und Studierende mit Schülerinnen und Schülern zusammenbringt.

Für ein besseres Verständnis folgt im Anschluss eine Schilderung der momentanen Gegebenheiten des österreichischen Schulsystems und seiner Anforderungen an Schülerinnen und Schüler, insbesondere an jene, die kurz vor der Matura stehen. Hierbei wird auch ein Überblick über die wichtigsten Aspekte der VWA gegeben. Die Schilderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen der Betreuung und der Benotung, sowie der Anforderungen an Schülerinnen und Schüler sollen einen Einblick in die Herausforderungen geben, mit denen sich Maturandinnen und Maturanden konfrontiert sehen.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich dem in der Einleitung bereits beschriebenen Kooperationsprojekt. Bisherige Erkenntnisse werden reflektiert und die Hypothesenfindung, sowie die aus ihnen resultierenden Erwartungen werden präsentiert. Nach einer Skizzierung der Forschungsmethode und des Datenerhebungsprozesses, erfolgt die Auswertung der Umfrageergebnisse.

Zum Schluss erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse und es wird versucht einen Ausblick auf die Zukunft von Mentoringprojekten dieser Art im österreichischen Bildungssystem zu geben.

I. Theoretischer Teil

Als Grundlage dieser Arbeit soll das Prinzip des Mentorings vorgestellt werden, das besonders im englischsprachigen Raum bereits seit Ende des 20. Jahrhunderts als gewinnbringende Maßnahme für einen problemfreien Berufseinstieg angesehen wird. Um das zu Grunde liegende System jedes Mentoringprozesses zu verstehen, gilt es die Frage zu beantworten, was der Begriff „Mentoring“ zu bedeuten hat und in welcher Form es den Aus- und Weiterbildungsprozess positiv beeinflussen kann. Hierfür werden im folgenden Kapitel nach einer kurzen begrifflichen Abgrenzung die Grundlagen einer Zusammenarbeit mit Mentoren dargelegt, wobei ich mich besonders auf die Veröffentlichungen der Britin Sarah Fletcher stützen, die sich als Herausgeberin des „International Journal for Mentoring and Coaching in Education“ bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten mit diesem Thema auseinandersetzt. Ebenfalls von großer Bedeutung für diese Arbeit ist Lois J. Zacharys „The Mentors Guide“, der einen Einblick in Mentoringprogramme für Führungspersönlichkeiten liefert und diesen die Zusammenarbeit mit Berufseinsteigern und Firmenneulingen erleichtern soll. Die Vorstellung unterschiedlicher Konzepte, die Methoden, derer sich Mentoren bedienen können, sowie die verbreitetsten Anwendungsfelder von Mentoringprogrammen, ausgehend vom aktuellen Forschungsstand veranschaulichen die immense Vielfaltigkeit des Arbeitsprozesses zwischen Mentoren und Mentorinnen und ihren Mentees. Da ein gelungener Mentoringprozess, wie im Übrigen auch schulische Bildungsprozesse im Allgemeinen, immer auf die Eigenverantwortlichkeit der zu fördernden Person angewiesen ist, erfolgt im Anschluss die Vorstellung des internationalen Nightingale Projektes, das ein gutes Beispiel für die Bedeutung von selbstermächtigenden Betreuungsprogrammen darstellt (vgl. Rauen 2003; S.8).

4. Der Begriff Mentoring

Etymologisch betrachtet geht der Begriff des Mentorings auf die griechische Mythologie zurück. In Homers Odyssee tritt das Wort Mentor erstmals in Erscheinung - als Name eines verlässlichen Freundes - den Odysseus bittet, sich während seiner, Odysseus' Abwesenheit, um Frau und Sohn zu kümmern. Nachdem sich seine Rückkehr immer mehr verspätet, entscheidet Odysseus' Sohn Telemachos, seinen Vater auf eigene Faust zu suchen. Hier tritt die Gestalt Mentors nun wieder in Erscheinung, allerdings verkörpert

durch die Göttin Athene, die den Aufbrechenden berät und ihm Hilfe und Begleitung auf seiner Reise verspricht. (Homer, übertr. v. Weiher, 1986, 1. Buch, 2. Gesang)

Nach heutigem Verständnis verwenden wir die deutsche Bezeichnung Mentor weniger im Sinne des Erziehers und Aufpassers (wobei dem Aspekt des Schutzes auch eine maßgebliche Bedeutung zukommt, worauf in einem späteren Kapitel noch eingegangen wird), als vielmehr für diejenigen, die ihren Schützlingen durch Beratung, Unterstützung und Begleitung zur Seite steht. Im englischsprachigen Raum hat sich mit der Zeit synonym hierfür auch die Bezeichnung counselor (fächerübergreifend leider oftmals auch im Zusammenhang mit Coaching und Supervision verwendet) etabliert. Vielerorts wird diese Entwicklung sehr positiv betrachtet, da so gewissen Stereotypen Einhalt geboten wird, die einen Mentor gezwungenermaßen als älteren weißen Mann sehen, der der kulturellen Mehrheit in diesen Breiten angehört und ein überlegener Eingeweihter und Branchenkenner zu sein hat. (Fletcher/Mullen, 2012)

Für jene Personen, die in einem Mentoringverhältnis als Ratsuchende oder Unterstützungssuchende auftreten, wurde weder in der altgriechischen noch in der lateinischen Sprache eine einheitliche Bezeichnung gefunden, die sich in irgendeiner Form im heutigen Sprachgebrauch hätte verfestigen können. Im englischen und französischen Sprachraum hat sich über die Jahre die Bezeichnung Protégé entwickelt, die aus der französischen Sprache übernommen wurde und auf das Verb protéger zurückgeht, das mit schützen, fördern oder begünstigen übersetzt werden kann. (Langenscheidt, 2019)

In der deutschen Sprache hat sich hingegen der Begriff Mentee durchgesetzt, der offensichtlich seinen Ursprung auch in dem oben beschriebenen „Mentor“ der griechischen Mythologie hat und sich zeitgleich zu der Verwendung der Begriffe Mentoring und Mentor ebenfalls manifestieren konnte. Dazu, warum der Begriff des englischen protégé – deutsch: Protégé - in der deutschsprachigen Literatur zu diesem Thema nicht verwendet wird, gibt es keine gesicherten Aussagen. Es eröffnet sich lediglich die Vermutung, dass Protégé in der deutschen Sprache gerne synonym für Günstling oder Liebling verstanden wird; beides Bezeichnungen, denen eine eher negative Konnotation zugrunde liegt. Schlägt man beispielsweise das Wort „Günstling“ im Wörterbuch nach, so erfolgt die Definition eines Menschen, „der die Gunst besonders eines einflussreichen Menschen [meist aus fragwürdigen Gründen] genießt und von ihm bevorzugt wird.“ (Duden, 2015) Des Weiteren würde der Aspekt der Bevorzugung eine inkorrekte Vorstellung erzeugen, nämlich jene, dass in einem Mentoringprozess ein

Mentor nicht mehrere Personen mit demselben Maß an Aufmerksamkeit und Engagement betreuen könnte.

5. Entwicklung und momentaner Forschungsstand

Mentoring stellt ein klassisches Beispiel für einen Prozess dar, der in seinen Grundformen quer durch die Geschichte in diversesten kulturellen Settings zu beobachten ist, dem aber erst sehr spät ein gezieltes Forschungsinteresse zugestanden wurde. Das Prinzip beschreibt die Situation eines Lehrers oder einer Lehrerin sowie eines Wegbereiters oder einer Wegbereiterin, der/die seine/ihre Erfahrungen an einen jüngeren und unerfahrenen Menschen weitergibt, um ihm damit eine hilfreiche Unterstützung sowohl bei der Eingliederung in gesellschaftliche Verhältnisse als auch beim Erlernen spezifischen Wissens zu sein. Graf und Edelkraut bezeichnen diese Prozesse, die sowohl ungeplant und spontan als auch formell geplant auftreten als einen „Ausbildungs- und Initiationsprozess, in dem (meist) ein junger Mensch von einer älteren, erfahrenen Person auf der Suche nach seiner Identität *unterstützt* [erg. K.B.] und in die Spielregeln der Gesellschaft eingeführt wird.“ (2014, S.3)

Als wirtschaftlich interessante Maßnahme etablierte sich Mentoring erst Ende des 20. Jahrhunderts in Amerika, von wo aus es sich erst um 1990 nach Europa ausbreitete. Große amerikanische Firmen hatten mit einer Vielzahl von Entlassungen zu kämpfen, die ein ungeahntes Problem mit sich brachten. Nicht die Nachbesetzung der freien Stellen mit qualifiziertem Fachpersonal bereitete den Konzernen Schwierigkeiten, sondern der Verlust an informellem Wissen, das bei einer herkömmlichen Fluktuation im Arbeitnehmerzyklus auf natürliche Weise in Form eines Integrationsprozesses der neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an diese weitergegeben wird. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, etablierte sich schnell die Einführung von Mentoringprogrammen, um neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern den Berufseinstieg zu erleichtern und zukünftige Führungskräfte geeignet auszubilden. (Koch 2001; zit. nach: Höher 2014, S.79) Eine frühe Studie von Vaillant und Levinson (1977/78; zit. nach Eby et al.,2010) konnte belegen, dass die Gemeinsamkeit beruflich erfolgreicher Personen darin zu finden ist, dass sie bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt – meist als Berufsneulinge – einen

Förderer/eine Förderin oder einen Mentor/eine Mentorin an ihrer Seite hatten, der/die ihnen in beratender Funktion zur Seite stand, sie förderte und ihnen den Rücken frei hielt. In den 80er Jahren führten Untersuchungen der Amerikanerin Kathy E. Kram (1985/1988, zit. nach Fletcher 2012, S.9) dazu, dass sich Mentoring als gewinnbringendes Arbeitsplatzmodell etablierte. Kram verwissenschaftlicht mit ihren Untersuchungen den informellen Mentoringprozess, indem sie die vier Phasen einer Mentoringbeziehung begründet, sowie die Funktionen und Ziele eines Mentoringprozesses formuliert. Der Wissenschaftlerin wird demnach eine tragende Rolle in der Erforschung des formellen Mentorings zugeschrieben. Sie war damit Auslöser einer Welle an Forschungsprojekten und Studien zum Thema Mentoring, die nicht zuletzt ihrerwegen ausgerechnet zu dieser Zeit auch den europäischen Raum erreichte. (Eby et. al., 2010)

Parallel zu einem steigenden Interesse an Mentoring, ließen auch andere Modelle wie Coaching und Supervision, die man verallgemeinernd und ungenügend differenziert als Trainings- und Einschulungsverfahren bezeichnen könnte, nicht lange auf sich warten. (vgl. Kap. 1.3.3. & 1.3.4.)

Aufmerksam geworden durch diese Studien stieg in den späten 80er und den 90er Jahren schnell das allgemeine Interesse an Mentoringprogrammen, zuerst in England und bald darauf auch im Rest Europas. Allmählich entwickelte sich Mentoring zu einer beliebten Maßnahme in der Organisations- und Personalentwicklung, wobei vor allem im skandinavischen Raum von Führungskräften sogar erwartet wurde, dass sie sich während ihrer Laufbahn als Mentoren zur Verfügung stellen. Interessant ist an dieser Stelle auch der Hinweis von Rotering – Steinberg (2009, S.26), dass ihr Engagement auch als Grundlage dafür diene, „sich für weitere Aufgaben zu qualifizieren“ (ebd.). Bereits vor der Jahrhundertwende, als die Forschung zu diesem Gebiet noch in ihren Kinderschuhen steckte, erkannte man aber bereits, dass Mentoring nicht nur aus Sicht des Mentees eine große Hilfe darstellt, sondern, dass sich eine gelungene Zusammenarbeit dadurch auszeichnet, dass sie auch dem Mentor von Nutzen ist.

Im deutschsprachigen Raum etablierte sich Mentoring in den 90er Jahren endgültig als Maßnahme zur Leistungssteigerung und, um Berufseinsteigerinnen/ Berufseinsteigern und Firmenneulingen einen möglichst problemlosen Einstieg zu ermöglichen. Hierzu finden sich auch diverse Studien, beispielsweise von Cathy Kram (Eby et al., 2010) oder in einem 2003 von Wanberg, Welsh und Hazlett veröffentlichten Sammelband, der Evaluierungen von nicht weniger als 90 Studien beinhaltet, die den direkten Nutzen von

Mentoring für die drei Hauptelemente, nämlich die Organisation, den oder die Mentee und den Mentor oder die Mentorin untersuchen.

Auf Grund der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahren hat sich das Anwendungsfeld des Mentorings stark ausgeweitet und es wurden besonders in Österreich und Deutschland neue Gebiete erschlossen, in denen erfolgreich gearbeitet wird. Besonders in den Bereichen Frauenförderung und Integration, sowie in der pädagogischen Arbeit wird Mentoring vermehrt eingesetzt. (siehe hierzu Kap. 1.4)

6. Was ist Mentoring

Auf Grund der Vielzahl an Anwendungsgebieten, in denen Mentoring gerne verwendet wird, ergibt sich die Schwierigkeit, eine allgemeingültige Definition des Begriffes vorzunehmen, mit der Vertreter aller Richtungen zufriedengestellt werden könnten. Bedient man sich der gängigen Methode, das Internet zu nutzen, um eine Definition zu erlangen, so finden sich auf jeder Seite andere Erklärungsversuche, die sich zum Teil in essentiellen Details unterscheiden, wie beispielsweise der Dauer der Beziehung, der Intensität der Zusammenarbeit und nicht zuletzt in den gesetzten Zielen. Carol A. Mullen liefert in „The SAGE“ mehr als sieben verschiedene Definitionsansätze, deren größte Übereinstimmung sich oftmals in ihrer Unterscheidung zu anderen Begriffen wie Coaching und Supervision finden lässt. Nicht zuletzt in diesem Aspekt liegt eine weitere Schwierigkeit begraben, nämlich die Aufgabe, nicht nur einen Begriff in Form einer wissenschaftlichen Definition greifbar zu machen und zu erklären, sondern diesen Begriff auch von sehr ähnlichen Bezeichnungen, die im allgemeinen Sprachgebrauch oft synonym verstanden werden, abzugrenzen. Im folgenden Kapitel soll dennoch versucht werden, eine möglichst klare und korrekte Beschreibung eines Mentoringprozesses zu kreieren. Deshalb werde ich drei gängige Definitionen gegenüberstellen und versuchen, diese in einem abschließenden Resümee zusammenzuführen, wozu auch eine Auflistung gängiger Formen des Mentorings und ihre bevorzugten Anwendungsfelder, sowie eine detaillierte Abgrenzung zu den verwandten Begriffen Coaching und Supervision helfen soll.

6.1. Definition nach „The Sage“

Die erste Definition, die im Zuge dieser Arbeit genannt werden muss, da sie besonders auf Mentoring im pädagogischen Kontext abzielt, geht zurück auf Sarah Fletcher und ist in „The SAGE - Handbook of Mentoring and Coaching“ zu finden. In dem von Carol A. Mullen verfassten Kapitel, das einen Überblick über die Entwicklung und den Begriff des Mentorings liefern soll, wird Mentoring als eine Reise beschrieben, die alle beteiligten Parteien miteinbeziehen muss. Mentoringbeziehungen kennzeichnen sich durch ihr Bestreben, sich weiterzuentwickeln, auf Intentionen zu basieren und von anhaltender Dauer zu sein, auch wenn die Interaktionsformen und Gegenstände stetig neu definiert werden. Dem liegt ein humanistisches Verständnis von Lernen zu Grunde, das es als unbegrenzten, kreativen Prozess sieht, dessen Entwicklungsziel immer unbekannt bleibt. In diesem Sinne ist es die Aufgabe eines Mentors, eine Beziehung zu schaffen, die fördernd und unterstützend auf Lernverhalten, Sozialisation und Identitätsentwicklung des Mentees Einfluss nehmen kann. (Fletcher/Mullen 2012, S. 7)

Mentoring ist demnach immer als Prozess anzusehen, der alle Beteiligten dort abholt, wo sie sich gerade befinden. Die Richtung, in die sich die gemeinsame Arbeit bewegt, ist nicht vorab eingeschränkt, sondern ergibt sich erst in einem freien Entwicklungsprozess. Dem eigenen Bestreben, den Wünschen und Absichten der Beteiligten, an erster Stelle jenen der Mentees, wird hierbei die Hauptbedeutung zugestanden. Im Zentrum der gemeinsamen Arbeit steht also ein Lernprozess nach humanistischen Maßstäben, der zwar messbare Ergebnisse mit sich bringen soll, dabei aber auf Pflege und Schutz des Mentees fokussiert ist. (Varney, 2009, zit. nach Fletcher/Mullen 2012, S.9) Regelmäßige Feedbackgespräche, die sich durch Ehrlichkeit, konstruktive Kritik und beiderseitiges Verständnis auszeichnen, bilden die Grundlage dieser, auf intrinsische Motivationsmuster ausgelegte Partnerschaft. Dies fordert ein hohes Maß an Offenheit und die Bereitschaft des Mentees, sich dem Mentor hundertprozentig zu öffnen, sowie die eigenen, bisher getroffenen Entscheidungen kritisch zu hinterfragen. Der Wille, Neues zu lernen, Altes umzulernen und Unbekanntes zu versuchen und zu akzeptieren, bildet die Basis einer erfolgreichen Mentoringbeziehung.

6.2 Definition „The Mentor´s Guide“

In Lois J. Zacharys Beschreibung dessen, was einen Mentoringprozess charakterisiert, steht ebenfalls der Lernprozess im Mittelpunkt. Auch sie vergleicht die Zusammenarbeit

zwischen Mentor oder Mentorin und dem oder der Mentee mit einer Reise, auf die sich beide einlassen, mit dem Ziel, sich gegenseitig auf einer Erforschungs- und Entdeckungsreise zu begleiten, auf der sie miteinander und voneinander lernen können. Der Wunsch zu lernen – beider Seiten - bildet den Grundstock jeder Mentoringarbeit. (vgl. Zachary 2012, S.1) Mentoring, das lediglich auf die Wissensvermittlung abzielt und eine einseitige Beziehung darstellt, in der die Interessen des Mentee protegiert werden und jene des Mentors oder der Mentorin entweder hintangestellt werden oder ihre Berechtigung negiert wird, werden sich über kurz oder lang als wenig erfolgreich erweisen. Deshalb verwendet Zachary auch häufig die Bezeichnung „Learning partnership“, um auf eine Gleichberechtigung zwischen den Interessen aller beteiligter Parteien zu verweisen.

Diesem Verständnis des Mentoringkonzeptes liegt die Überzeugung zu Grunde, dass Mentoring, so wie es zu Beginn der 80er Jahre gedacht wurde, in der heutigen Zeit nicht mehr zur Anwendung gebracht werden sollte. Durch neue gesellschaftliche Strukturen und durch einen Wandel, der vor allem durch Erkenntnisse der Pädagogikforschung aber auch der Psychologie vorangetrieben wurde, muss eine Lernpartnerschaft nach neuen Maßstäben organisiert und aufgebaut werden. Hierbei änderten sich sowohl die Rollen von Mentor/Mentorin und Mentee als auch der Aufbau und die Struktur der Partnerschaft. Ein ursprüngliches Sender – Empfänger Modell, indem der Mentor als aktiver und der Mentee als passiver Part ihre fixen Rollen zugeschrieben bekamen und diese über den gesamten Mentoringprozess hinweg beibehielten, entwickelte sich zu einem System, in dem Informationsflüsse nicht mehr nur in eine Richtung verlaufen können, sondern ein steter Austausch in beide Richtungen erfolgt, von dem beide Parteien im selben Ausmaß profitieren sollen. Auch die Zeitspanne, auf die moderne Mentoringkonzepte ausgelegt sind, hat sich stark verändert. Von einer Orientierung hin zum Peer – oder Group - Mentoring, in dem mehrere Mentoren und Mentorinnen mit mehreren Mentees zusammenarbeiten und ein stetiger Wechsel untereinander stattfindet, erhofft man sich einen gesteigerten Profit durch die unterschiedlichen Zugänge und Erfahrungen der verschiedenen Personen. Ein weiterer Vorteil ist darin zu beobachten, dass die menschlichen Ebenen, auf denen miteinander umgegangen wird, variieren, die Beteiligten so lernen, sich auf ihr Gegenüber einzustellen und sich auch auf Personen, deren persönliche Ansichten sie nicht auf Anhieb teilen, einzulassen.

Die wichtigsten Aspekte des von Lois J. Zachary befürworteten Modells finden sich aufgelistet in der folgenden Grafik:

Elements in the Learner-Centered Mentoring	
Mentoring Element	Changing Paradigm
Mentee role	From: Passive receiver To: Active partner
Mentor role	From: Authority To: Facilitator
Learning process	From: Mentor directed and responsible for the mentee's learning To: Self-directed with the mentee responsible for own learning
Length of relationship	From: Calendar focus To: Goal determined
Mentoring relationship	From: One life = one mentor; one mentor = one mentee To: Multiple mentors over a lifetime and multiple modalities for mentoring: individual, group and peer models
Setting	From: Face-to-face To: Multiple and varied venues and opportunities
Focus	From: Product oriented: knowledge transfer and acquisition To: Process oriented: Critical reflection and application

Abbildung 1: Elemente des Lerner - zentrierten Mentorings (Zachary, 2012 S.6)

Eine ähnliche Definition findet sich auch bei Kram (vgl. Kram 1988, S.134), die ebenfalls von Mentoring, als einem sich im Wandel befindenden Begriff spricht. 1985, in der ersten Auflage von „Mentoring at work“, definiert Kathy Kram Mentoring noch als

„relationship between an older, more experienced mentor and a younger, less experienced protégé for the purpose of helping and developing the protégé's career. (zitiert nach: Ragins/Kram 2007, S.5)

Traditionell prägen also Stereotype des weißen alten Mannes und des unerfahrenen Zöglings die Definitionsansätze, während Kram selbst in einer Neuauflage mit dieser überholten Sichtweise aufräumt und unter Bezugnahme des weit fortgeschrittenen Forschungsstandes eine Begriffserklärung vornimmt, die weniger eingeschränkt und ganzheitlicher zu verstehen ist.

„ At its best, mentoring can be a live-altering relationship, that inspires mutual growth, learning and development. [...] A core feature that defines mentoring relationships [...]is that mentoring is a developmental relationship that is embedded within the career context. (Ragins/Kram 2007, S. 3/S. 5)

Mentoringbeziehungen sind nach Kram demnach einzigartig und unterscheiden sich von anderen, beruflichen und engen persönlichen Beziehungen besonders aus 2 Gründen. Zum einen liegt das Hauptaugenmerk auf dem Nutzen für den beruflichen Werdegang des Mentees und das Streben, diesen besonders in diesem Lebensbereich voranzutreiben. Zum anderen gilt es als ausgewiesenes Ziel des erfolgreichen Mentorings, ein gegenseitiges Voranbringen aller Beteiligten – des Mentors/ der Mentorin, des/der Mentee/s und der Firma.

Diese Definition orientiert sich vordergründig an den Ursprüngen des Mentoring – Bereichs, als besonders große Firmen und Konzerne daran interessiert waren, in Mentoring – Programme zu investieren, um das informelle Wissen ihrer Angestellten an die neue Generation an Mitarbeitern weitergeben zu können. (Koch 2001; zit. nach: Höher 2014, S.79)

6.3 Definition nach „The Blackwell Handbook of Mentoring“

Eby, Rhodes und Allen (2010) verorteten das Problem, eine geeignete Definition für Mentoring zu finden, darin, dass sich Wissenschaftler bisher vor allem mit der Abgrenzung dieses Begriffes von anderen, ähnlichen Begriffen auseinandergesetzt hätten, und dadurch übersehen hätten, die Besonderheiten und Schwerpunkte des Mentorings an sich zu formulieren. Schwab sieht die Problematik ebenfalls darin begründet, „*that much of the empirical research concerning mentoring has focused primarily on substantive validity versus construct validity*“ (Schwab 1980, zitiert nach Eby et. al. 2007, S. 4) - Wissenschaftler konzentrierten sich in empirischen Arbeiten bisher vor allem auf die

materielle Gültigkeit des Begriffes, vernachlässigten dabei aber die Konstruktvalidität, also die von anderen Aspekten unbeeinflusste Charakterisierung eines Gegenstandes.

Des Weiteren haben sich in den letzten Jahrzehnten drei bevorzugte Anwendungsgebiete des Mentorings herauskristallisiert, die sich getrennt voneinander weiterentwickelt haben und innerhalb ihres Forschungsbereiches Großteils eigenständig tätig waren, ohne sich miteinander zu vernetzen und auszutauschen. Diese Bereiche sind Jugendmentoring, Mentoring im Ausbildungsbereich und Mentoring am Arbeitsplatz. (vgl. Kap. 1.4.)

Eby, Rhodes und Allen machten es sich zur Aufgabe eine Definition zu kreieren, die bisherige Ansätze vereinen sollte und verglichen zu diesem Zwecke verschiedene Definitionen aus der Literatur und kamen zu dem Schluss, dass sich in fünf Merkmalen ein gemeinsamer Konsens finden ließ.

- „mentoring reflects a unique relationship between individuals“ (Eby et al. 2010; S.10) Jede Mentoringbeziehung ist einzigartig und keine gleicht der anderen. Auch wenn unterschiedliche Ansichten bezüglich der Intensität, Nähe und Dauer dieser Beziehungen kontrovers gesehen werden, herrscht Einigkeit darüber, dass jede Beziehung zwischen zwei oder mehr individuellen Persönlichkeiten in jedem Fall einzigartig ist.
- „mentoring is a learning partnership“ (ebd.) Im Zentrum jeder Mentoringbeziehung steht der Aspekt der Wissensvermittlung. Sowohl im beruflichen Kontext als auch bei Mentoringprogrammen im privaten Umfeld ist es Ziel der Kooperation, voneinander und miteinander zu lernen und der anderen Person die eigenen Erfahrungen hilfreich zur Seite zu stellen.
- „mentoring is a prozess, defined by the type of support“ (Eby et al. 2007, S.10) Mentoring ist ein Prozess, dessen charakteristische Eigenheiten in der Art und Weise ersichtlich werden, in der Mentor oder Mentorin und Mentee miteinander umgehen. Unabhängig davon, wie unterschiedlich die Mittel sind, derer sich ein Mentor oder eine Mentorin bedient, unterscheidet man grundsätzlich zwei Hauptfunktionen der Zusammenarbeit. Auf der einen Seite die emotionale oder psychosoziale Funktion und auf der anderen Seite, die auf die Karriere bezogene Funktion.
- „a mentoring relationship is reciprocal, yet asymmetrical“ (ebd.) Mentoring bedeutet immer eine wechselseitige Beziehung zwischen allen beteiligten Instanzen, dennoch ist es das Ziel, den Mentee bestmöglich zu fördern und in seiner Entwicklung voranzubringen. Ein persönlicher Nutzen für den Mentor/ die

Mentorin kann nur subjektiv empfunden und wertgeschätzt werden, aber nie vordergründiger Zweck der Partnerschaft sein. (vgl. Kram 1985)

- „the impact of mentoring increases with the passage of time“ (Eby et al. 2007, S.10)
- Mentoringbeziehungen sind dynamische Modelle und ihre Auswirkungen werden immer deutlicher, je länger die Beziehung andauert. Über die Gestaltung dieser längeren Zeitspanne gibt es unterschiedliche Ansichten; jene, die von einem fixen Mentor ausgehen oder jene, die mehrere wechselnde Mentoren in Form eines Group – Mentorings bevorzugen. Einigkeit herrscht aber stets in der Ansicht, dass positive Entwicklungen von der Stetigkeit und Langfristigkeit des Mentorings abhängig sind.

6.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die wissenschaftliche Mentoringforschung noch in ihren Kinderschuhen befindet, was nicht verwunderlich ist, wenn man bedenkt, dass ihr erst seit etwa 40 Jahren gesteigerte Bedeutung zugestanden wird. Auf Grund der Tatsache, dass sich parallel mehrere Konzepte entwickelt haben, die es zum Ziel hatten, informelles Wissen von einer Generation zur nächsten zu tradieren, war die Priorität einer Abgrenzung zu anderen Modellen nicht von der Hand zu weisen. Schritt für Schritt beginnen wir nun aber Mentoring als eigenständige Disziplin wahrzunehmen, und damit werden auch immer mehr Stimmen laut, die nach einer gültigen Definition suchen, die sich nicht darauf beschränkt hervorzuheben, was Mentoring nicht sein soll oder wodurch es sich von ähnlichen Konzepten unterscheidet. Der Versuch von Eby, Rhodes und Allen, die verschiedenen Teilbereiche, die sich im Mentoring herausgebildet haben, durch ihre gemeinsamen Ziele und Anforderungen wieder zu vereinen, scheint ein erster gelungener Versuch zu sein, eine allgemeingültige Definition eines Begriffes vorzunehmen, der sich über Jahrzehnte mehrgleisig entwickelte und dabei den gemeinsamen Ursprung aus den Augen verloren hat.

Ziegler (2009) weist ebenfalls auf die Problematik einer allgemeingültigen Definition hin, die sich zu einem großen Teil aus der Vielfalt an verschiedenen Formen und Modellen ergibt, die sich gegenwärtig als Mentoring bezeichnen. (S.10) Er sieht die Möglichkeit in einer „Superdefinition“, die sich auf den Ursprung des Mentorings in der Antike besinnt, was als Grundlage einleuchtend erscheint, da sich ein Großteil der veröffentlichten Fachliteratur auf das historische Vorbild beruft und auf die Figur des Mentors, der in der

griechischen Mythologie eine tragende Rolle als Wegweiser und Unterstützer einnimmt, als gemeinsamen Bezugspunkt zurückgreift. (vgl. 1.1.)

Ziegler schlägt aus diesem Grund eine sehr breitgesteckte und offene Definition vor, mit dem Hinweis, dass jede Unterform des Mentorings, die sich durch Besonderheiten in Methodik, Setting, Beziehungsintensität (u.v.m.) auszeichnet, einer spezielleren Definition bedarf. (S.11)

Um dies zu ermöglichen müsse allerdings eine Definition wie die folgende, mit möglichst viel Gestaltungsspielraum geschaffen werden:

„Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees.“ (Ziegler/Schimke 2009, S.11)

Charakteristisch für Mentoringbeziehungen aller Art sind dem die Aspekte der Stabilität, des Vertrauens, des Erfahrungsungleichgewichtes und der Interaktion zweier Personen. Als allgemeine Zielsetzung gelten das gemeinsame Erreichen von Entwicklungs- und Lernfortschritten und das persönliche Vorankommen des Mentees.

Um Mentoring bestmöglich zu verstehen und einsetzen zu können, bedarf es der Akzeptanz des Fehlens einer allgemeinen Definition, die über alle unterschiedlichen Disziplinen hinweg Anwendung finden kann, ohne zu verallgemeinern oder wichtige Aspekte der Unterdisziplinen zu vernachlässigen. Was die Mentoringforschung allerdings im Stande ist zu bieten, ist die Skizzierung eines Idealtypus, der genügend Spielraum lässt, um die individuelle Verwendungsweise zu charakterisieren (vgl. Ziegler/Schimke 2009, S.24).

7. Ein Versuch der begrifflichen Abgrenzung

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ist seit Beginn der Forschung vor etwa 30 Jahren auf diesem Gebiet stark daran gearbeitet worden, Mentoring von anderen, ähnlichen Konzepten abzugrenzen. Trotz der weitverbreiteten Kritik, dass viel zu lange darauf verzichtet wurde, die Aspekte des Mentorings in den Mittelpunkt der Definitionsversuche zu stellen und den Begriff unabhängig von den charakteristischen Merkmalen anderer zwischenmenschlicher Beziehungen zu formulieren, kann man nicht außer Acht lassen, dass es ähnliche „learning partnerships“ (Eby et. al. 2007) gibt, die sich nur in einigen, wenn auch essentiellen, Details von Mentoringbeziehungen unterscheiden. Die gravierendsten Unterschiede finden sich hier vor allem in der Intensität der

Beziehung, dem bevorzugten Anwendungsgebiet sowie der Dauer und der Zielsetzung der Begleitung. Im Folgenden wird Mentoring zuerst dem Coaching gegenübergestellt, da sich die beiden Systeme in einem ähnlichen Setting bewegen und im Volksmund unglücklicherweise oftmals synonym verwendet werden. In den folgenden Kapiteln wird nur ein kurzer Überblick über andere, ähnliche interpersonelle Beziehungen wie Supervision, Lehrer-Schüler Beziehungen oder Rolemodeling gegeben, um zu verdeutlichen, wie viele Arbeitsansätze es gibt und wie diese eine genaue Abgrenzung erschweren. WissenschaftlerInnen, die auf diesem Gebiet tätig sind, haben unterschiedliche Ansichten darüber, ob eine strikte Abgrenzung von Vorteil beziehungsweise überhaupt notwendig sei, oder ob die Merkmale von Lernpartnerschaften nicht sehr allgemein formuliert werden könnten, was in der Folge bedeuten könnte, dass keine unterschiedlichen Bezeichnungen mehr nötig wären. Julia Foster- Turner (2005) plädiert sogar dafür, sämtliche Unterscheidungen gänzlich zu eliminieren und verwendet durchgehend den Begriff „coach-mentoring“. (ders. 2005; S. 15) Besonders in Europa entwickelte sich das Coaching allerdings aus einem psychologisch – therapeutischen Feld und griff erst sukzessive auf lernunterstützende Settings über, weshalb besonders im deutschsprachigen Raum eine Unterscheidung auf Grund der unterschiedlichen Zielsetzungen als sinnvoll erachtet werden kann. (vgl. Höher 2013, S.109)

7.1 Mentoring und Coaching

Rotering – Steinberg (2007) verweist in der Frage nach den Unterschieden zwischen Coaching und Mentoring auf die Ungenauigkeit im Sprachgebrauch, die dazu führte, dass die beiden Begriffe „in der Praxis sehr häufig synonym verwendet“ (S.46) werden. Um dennoch die charakteristischen Unterschiede ersichtlich zu machen und dem Leser vor Augen zu führen, weshalb eine akkurate Unterscheidung, nicht nur im wissenschaftlichen Fachjargon von Bedeutung ist, sondern auch in der alltäglichen Verwendung berücksichtigt werden sollte, muss vorab eine kurze Definition des Coachingbegriffes vorgenommen werden.

Bereits vor etwa 200 Jahren wurden vor allem im sportlichen Bereich Maßnahmen ergriffen, die nach heutigen Maßstäben als Coaching bezeichnet werden würden. Seine etymologischen Wurzeln hat der Begriff in der angloamerikanischen Sprache, wo er von dem Wort „coach“ – deutsch: Kutscher - abgeleitet wurde. Sinnbildlich steht diese Bezeichnung für die Führungs-, Leitungs- und Lenkungsverantwortung, die ein Kutscher

für sein Fuhrwerk übernimmt. Des Weiteren ist es seine Pflicht, für die ihm anvertrauten Pferde zu sorgen und sie gut genug zu kennen, um das Beste aus ihnen herauszuholen, ohne sie dabei zu überfordern oder ihre persönlichen Grenzen zu überschreiten. (Vgl. Ziegler/Schimke 2009, S.32)

Auch außerhalb des sportlichen Bereichs konnten sich Coachingsysteme vor allem im Bereich der Personalentwicklung im Laufe des 20. Jahrhunderts immer erfolgreicher behaupten. Vogelauer veröffentlichte 2002 den Vergleich zweier 1997 und 2001 in der Schweiz, Deutschland und Österreich durchgeführter Studien, in denen Organisationen zu ihren Erfahrungen mit Coaching in der Personalentwicklung befragt wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass 2001 bereits 78% der Befragten auf Erfahrungen mit unterschiedlichen Coaching – Programmen zurückblicken konnten. 1997 waren es hingegen erst rund 50% (Vogelauer 2002, zit. nach Rauen 2003, S. 16f). Trotz einer längeren Entwicklungsgeschichte kämpft der Coaching - Begriff, ähnlich wie der Mentoringbegriff damit, sich einer genauen definitorischen Eingrenzung unterzuordnen. Zu einem großen Teil liegt das an den unterschiedlichen Facetten und Zielsetzungen, die eine Coachingbeziehung annehmen kann. Ziegler/Schimke (2009) weisen hier besonders auf die Entwicklungen in jüngerer Vergangenheit hin, die vorrangig auf die „Optimierung der Selbstreflexionsfähigkeiten, die auch eine Analyse der Stärken und Schwächen sozialer Kompetenzen beinhaltet“(S.32) abzielt. Hier unterscheiden sich Zielsetzung und Ergebnisorientierung stark von älteren Modellen, in denen berufliche Belange den Schwerpunkt der freiwilligen Beratungsprozesse ausmachten.

Auch das breite Spektrum an Coaching – Varianten, in dem sich die Modelle sowohl durch ihr Setting (Einzelcoaching, Gruppencoaching...) als auch durch die Wahl des Coaches, der entweder eine organisationsexterne oder eine organisationsinterne Person sein kann, unterscheiden, erschwert eine begriffliche Eingrenzung. (Rauen 2003, S.22) Ein negativer Aspekt der Tatsache, dass Trainings- und Betreuungsprogramme in den letzten Jahren einen enormen Boom erleben, besteht in einem weitverbreiteten Missbrauch des Coaching – Begriffes. Zweifelhafte und nicht etablierte Verfahren versprechen mittels unzulänglich erforschter Methoden Erfolge, die sich ihrerseits oftmals eher auf die Gebiete der Lebensberatung beziehen lassen. Die Bezeichnung „Coaching ist wissenschaftlich nicht geschützt, weshalb der gute Ruf dieser Beratungsformen zu Werbezwecken missbraucht wird. (vgl. Rauen 2003, S. 20)

Im Unterschied zu Mentoring sieht Rauen beim Coachingbegriff eine klarere Definitionsmöglichkeit gegeben, da es folgende verbindende Elemente gibt, welche sich

in jedem Coaching – so unterschiedlich die Modelle im Hinblick auf Methodik, Setting und Zielsetzung auch sein mögen - finden lassen und welche deshalb als charakteristisch angesehen werden können:

- **Interaktivität und Personenzentrierung:** Eine Coachingbeziehung zeichnet sich durch ihren interaktiven Charakter aus, in dem eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe stattfindet und deren Zielsetzung sich an den privaten oder beruflichen Anliegen des Gecoachten richtet.
- **Beratung auf Prozessebene:** Die Beratung erfolgt durch ein gemeinsames Finden von Ansätzen, bei dem der Coach als Unterstützer auf der Suche nach geeigneten Lösungswegen fungiert.
- **Freiwilligkeit, Diskretion und transparente Intervention:** Ein erfolgreiches Coaching setzt Offenheit und Ehrlichkeit voraus, die nur dann zu Stande kommen kann, wenn sich der Gecoachte freiwillig zu einer Beratung entschließt und hundertprozentiges Vertrauen im Hinblick auf die Verschwiegenheit und Diskretion des Coachs herrscht. Manipulative Interventionsmethoden finden keinen Platz.
- **Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion:** Ziel eines Coachings ist stets die Horizonterweiterung des Gecoachten im Hinblick auf die eigene Person, um das Bewusstsein zu erweitern und neue Handlungsperspektiven zu eröffnen.
- **Zeitlich begrenzte und strukturierte Konzepte:** Dauer, Zielsetzung, Methodik der Coaching – Beziehung werden im Vorfeld zwischen Coach und Gecoachtem vereinbart; dabei werden in erster Linie die Bedürfnisse und Wünsche des Gecoachten berücksichtigt.
- **Wer für Wen?** Coaching ist eine gezielte transparente Interventionsmethode für Personen, die sich meist in Führungs- oder Managementpositionen befinden und ihre Organisations- sowie Selbstmanagementfähigkeiten verbessern wollen. Unterschiedliche Berufsausbildungen, die gewährleisten, dass die Wünsche und Bedürfnisse des Gecoachten für den Berater oder die Beraterin nachvollziehbar sind, qualifizieren Coachs für ihre Berufsausübung. Eine Ausbildung sowie Berufserfahrung in Bereichen wie Psychologie, Human Resources, Betriebswirtschaft oder Consulting sind von Vorteil.
- **Ziele:** Der Gecoachte soll durch das Feedback des Coachs lernen, die Flexibilität der eigenen Möglichkeiten zu erweitern und sich seiner eigenen Stärken und

Handlungsfähigkeiten selbstständig zu bedienen. Ein Ende der Beratung ist erreicht, sobald die Intervention des Coachs überflüssig scheint.

Rauen beschreibt Coaching zusammengefasst als eine prozessgeleitete Beratungsbeziehung, die dem Betreuten auf seinem Weg zu einer Bewusstseinsweiterung im Hinblick auf die eigene Person begleiten soll. Diese Betreuung beschäftigt sich zwar im Kern mit beruflichen und anderen leistungsorientierten Verbesserungswünschen des Gecoachten, betrachtet den Menschen aber ganzheitlich und bezieht auch persönliche und private Belange mit ein. Für einen offenen und ehrlichen Umgang mit dem Coach sind Vertrauen und Diskretion unabdingbar, wobei seitens des Coachs auch keinerlei Bewertungen oder Meinungsäußerungen vorzunehmen sind, die dem Klienten das Gefühl eines Gesichtsverlustes oder einer Bloßstellung vermitteln. (vgl. Ebd. 2003, S.2)

In einem Abgrenzungsversuch der Begriffe kommt man deshalb nicht umhin, auch ihre verbindenden Aspekte und Ähnlichkeiten aufzuzeigen. Stöger, Ziegler et al. (2009) analysieren die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring seitens der Personalentwicklung und auch aus Sicht der pädagogischen Betreuung, die im folgenden Abschnitt aufgeführt werden. Trotz der großen Ähnlichkeit der beiden Beratungskonzepte plädieren die Autoren für eine Unterscheidung der beiden Begriffe, auf Grund einer besseren Übersicht und der gezielteren Arbeit, die unter enger gesteckten Rahmenbedingungen ermöglicht wird.

Sowohl Mentoring als auch Coaching gelten als Formen der Karriere- und Lebensberatung, die sich strikt von der Psychologie abgrenzen, da sie sich prinzipiell an psychisch gesunde Personen richten und weder Coachs noch Mentorinnen oder Mentoren die richtige Ausbildung haben, um psychische Krankheiten zu behandeln. Deshalb spricht man im Zusammenhang mit Mentoring und Coaching auch niemals von einer Therapie, sondern immer von einer Beratung. (vgl. Rauen 2003, S.5) Auch ein Coach unterscheidet sich aber von einem Mentor/einer Mentorin durch seine professionelle, beratende Ausbildung und die damit einhergehende größere fachliche Kompetenz. Im Gegensatz dazu zeichnen sich Mentoren durch ihr gesteigertes Wissen und ihren detaillierten Einblick in die beruflichen Aspekte des Beratungsschwerpunktes aus.

Die wahrscheinlich bedeutendsten Unterschiede zwischen Mentoring und Coaching finden sich einerseits in der Zielsetzung und andererseits in der Rolle, die der Betreuer

oder die Betreuerin einnimmt. Beide fungieren als Zuhörer und Gesprächspartner und beschäftigen sich mit den unterschiedlichen Formen zwischenmenschlicher Beziehungen. Ihr eigentliches Aufgabengebiet geht aber noch weit darüber hinaus. Mentoring ist ein organisationsorientiertes Betreuungssystem, bei dem der Mentor oder die Mentorin eine erfahrene Person ist, die ihr eigenes Wissen und ihre eigenen Erfahrungen an den oder die Mentee weitergibt, um diesen möglichst langfristig an die Organisation zu binden. Oberstes Ziel ist es hierbei, ihm einen reibungslosen Einstieg oder eine gelungene Zusammenarbeit mit der Organisation zu ermöglichen, wovon im Endeffekt beide Seiten profitieren. Im pädagogischen Sinne versteht sich das Schulsystem mit seinen organisatorischen Rahmenbedingungen als Organisation, deren Anforderungen Schülerinnen und Schüler bestmöglich entsprechen sollen. Der beidseitige Nutzen ist auch hier gegeben, da die Qualität einer Schule von ihren Schülerinnen und Schülern abhängig ist und ein Schulsystem an seinen erfolgreichen Absolventen gemessen wird. Das klare Ziel ist somit, den beidseitigen Nutzen zu gewährleisten; der Mentor oder die Mentorin ist in gewisser Hinsicht also beiden Parteien – der Organisation und dem Mentee - verpflichtet.

Das Ziel des Coachings ist weniger genau definiert und kann als „Hilfe zur Selbsthilfe“ beschrieben werden. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung des Gecoachten mit sich und seinen eigenen Stärken. Durch die Beratung soll eine verbesserte Selbstwahrnehmungsfähigkeit erzielt und die persönlichen Problemlösungsstrategien erkannt und entwickelt werden. Dies sollte am Ende mit verbesserter Leistungsfähigkeit belohnt werden. Der Erfolg eines Coachs besteht darin, sich selbst überflüssig zu machen. (vgl. Rauen 2003, S. 20f)

Aus dieser unterschiedlichen Herangehensweise ergeben sich auch konträre Beziehungen zwischen den Beteiligten eines Mentorings und eines Coachings. In beiden Beratungsformen bedarf es der Möglichkeit eines offenen und zwanglosen Umgangs miteinander. Hierfür ist es wichtig, dass in keinem Fall ein direktes Abhängigkeits- oder Vorgesetztenverhältnis zwischen den Beteiligten besteht. Dies ist im Mentoring nicht immer leicht zu gewährleisten, da eine erfahrene, betriebsinterne Person als Mentor oder Mentorin auszuwählen ist, um den essentiellen Faktor der Netzworkebildung, der im Mentoring einen besonders wichtigen Stellenwert innehat, zu ermöglichen. Im schulischen System würde das bedeuten, dass Lehrerinnen und Lehrer nie geeignete Mentorinnen oder Mentoren für ihre eigenen Schülerinnen und Schüler darstellen; wobei es überhaupt fraglich ist, ob Lehrpersonen geeignete Mentorinnen oder Mentoren für

Schülerinnen und Schüler sind, da sie eine komplett andere Position in der Organisation innehaben und damit auch einen unterschiedlichen Zugang zu Anforderungen haben, eine andere Sicht auf Problemsituationen haben und Gefahr laufen, sich ihren Kolleginnen und Kollegen gegenüber womöglich stärker verantwortlich zu sehen, als ihren Mentees gegenüber. Der gemeinsame Hintergrund und Werdegang aller Beteiligten eines Mentorings ist also zentral für eine gelungene Beziehung. Im Coaching ist dieses Problem kaum gegeben, da organisationsspezifisches Know - How von untergeordneter Bedeutung ist und deshalb oft externe Berater engagiert werden, die maximale Neutralität mitbringen.

Auch Eby, Rhodes und Allen (2010) haben die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mentoring zu ähnlichen Formen zwischenmenschlicher Beziehungen wie Coaching, Supervision oder Rolemodeling untersucht, und sind in diesem Zuge zu dem Schluss gekommen, dass Mentoring jene Beziehungsform ist, die sich von den anderen am meisten abgrenzt. Die auffallendsten Abweichungen zum Coaching finden sich im Hinblick auf Inhalt, Kontext, Umfang und Intensität. Während sich Coaching durch einen begrenzteren Aufgabenbereich auszeichnet und die persönliche Bindung zwischen Coach und Gecoachtem auf einem niedrigeren Niveau angelegt ist, haben Mentoren und Mentorinnen einen größeren Spielraum. Mentoring kann sowohl in einem formellen als auch in einem informellen Kontext stattfinden und die Beziehung, die sich durch ihre Zusammenarbeit auf Augenhöhe auszeichnet, kann sowohl einseitigen als auch beidseitigen Profit zur Folge haben. Während im Mentoring also die Bedürfnisse des Mentors auch berücksichtigt werden sollten und ein beiderseitiges Profitieren anzustreben ist, versteht sich Coaching als einseitigere Betreuungsform. Das Verhältnis zum Berater verbleibt normalerweise auf einem formellen Level, es versteht sich als Arbeitsbeziehung, in der eine zwischenmenschliche Distanz stets gewahrt werden sollte, da stets eine hohe „power difference“ zwischen den Beteiligten herrscht. (ebd. S. 11) Anhand der folgenden Grafik ist ersichtlich, dass die meisten Unterschiede darin bestehen, dass gewisse Parameter in unterschiedlicher Intensität vorkommen, und nicht darin, dass sie sich von Grund auf widersprechen.

Bevor sich eine Person oder eine Organisation dazu entscheidet, für sich selbst oder für ihre Mitarbeiter Mentoring oder Coaching anzubieten oder in Anspruch zu nehmen, sollten die vorherrschenden Bedingungen genau analysiert werden, denn es sollte stets von der Art des zu lösenden Problems abhängen, ob besser ein Mentoring oder ein Coaching zu wählen sei. (vgl. Stöger et al. 2009, S.47)

Eine besondere Gefahr gilt es zu vermeiden, wenn Mentoring durch organisationsinterne Personen vorgenommen wird. Mentorinnen und Mentoren können sehr schnell überfordert sein, wenn sich die zu behandelnden Probleme auf den privaten Bereich des Protégés ausweiten und sie sich nicht in der Lage fühlen, eine klare Grenze zu ziehen. (ebd. S.48) Eine strenge Abgrenzung und Zielsetzung sind also vor Beginn der Zusammenarbeit unerlässlich. Auch Rotering – Steinberg (2009) verweist in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit, „die Grenzen zum professionellen Coaching zu benennen, um den/die MentorIn nicht zu überlasten“ (S.47). Diese Gefahr droht vor allem deshalb, weil Mentoring immer ein Prozess des persönlichen Erfahrungsaustausches ist und das Engagement dabei oftmals über das eines Coachs hinausgeht. Auch eine über Jahre währende Mentoringbeziehung – während Coachings zeitlich begrenzt und thematisch fokussiert sind – kann es dem Mentor/ der Mentorin erschweren, Grenzen als eigene Schutzmaßnahmen zu ziehen. Es ist essentiell darauf zu achten, dass eine Mentoringbeziehung nicht mit einer freundschaftlichen Beziehung verwechselt wird.

7.2 Mentoring und role modelling

Eby, Rhodes, Allen (2010) bilden in „The Blackwell handbook of Mentoring“ eine Tabelle ab, welche die Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich ihrer primären Anwendungsbereiche, der Intensität der Beziehungen und des Beziehungsgefälles aufzeigt. (Abb. 2)

Auffallend ist hierbei, dass Mentoring, trotz seiner oftmaligen Verallgemeinerung mit Coaching, die stärksten Ähnlichkeiten mit der Beziehung Role-Model - Observer aufweist (Im Folgenden werden aus Mangel einer adäquaten wissenschaftlichen Übersetzung die Begriffe Vorbild und Nachahmer verwendet.) , in der sich eine Person an einem selbst gewählten Vorbild orientiert und allein durch dessen Beobachtung und Nachahmung lernt und profitiert. Auch das breite Spektrum an möglichen Anwendungsgebieten im akademischen Umfeld, am Arbeitsplatz sowie im sozialen Umfeld stimmt überein. Beide Beziehungsformen können sowohl formellen als auch informellen Ursprungs sein, die Zusammenarbeit kann frei gewählt und aus eigenen Stücken zu Stande gekommen sein, oder auch durch eine höhere Instanz, wie den Vorgesetzten oder die Schule in die Wege geleitet worden sein. Ebenso findet sich in der Beziehung zwischen Vorbild und Nachahmer die für Mentoring charakteristische Eigenschaft der Asymmetrie hinsichtlich des Vorteils der Zusammenarbeit für die Beteiligten. In beiden Formen liegt das Hauptaugenmerk auf dem bestmöglichen Voranbringen des/der Mentee. (Ziegler 2009,

S.11)Jacobi 1991/Kram1985 zit. nach Eby et al. 2010, S.10) Das Beziehungsgefälle zwischen Mentor oder Mentorin und dem/der Mentee variiert ebenso, wie zwischen role model und observer stark, eine hierarchische Beziehung zwischen den Beteiligten ist also möglich und kann in ihrer Intensität stark variieren. In beiden Fällen ist es aber wichtig, dass kein direktes Vorgesetztenverhältnis herrscht, da dies eine negative Auswirkung auf Offenheit, Ehrlichkeit oder Vertrauen haben könnte. (vgl. Stöger et al. 2009, S.47f/ Rauen 2003, S. 9) Diese Übereinstimmungen in essentiellen Eigenschaften führten bereits zu der Annahme, dass die Vorbildwirkung eines Mentors oder einer Mentorin einen wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit darstellt und dass jeder Mentor und jede Mentorin in der Beziehung zu ihren Mentees als Vorbilder wirken und ihr Verhalten sowie ihr Umgang mit bestimmten Situationen beobachtet und versuchsweise auch von den Mentees übernommen wird. (Eby et al. 2010, S. 12) Aktuelle Untersuchungen sehen dies als Kontrast zur bedeutenden Wechselseitigkeit einer gelungenen Mentoringbeziehung und versuchen deshalb die Rolle des Mentors oder der Mentorin von jener des nachzuahmenden Vorbilds zu trennen. Shea kritisiert diese Form des Top – down – Mentoring als einseitige Erfahrungsweitergabe, als nach heutigem Forschungsstand nicht zielführende und zu vermeidende Verhaltensweise. (vgl. Shea 1994, S.43f)

Trotz der offensichtlichen Übereinstimmungen ist der Verzicht auf eine Abgrenzung der beiden Beziehungsformen nicht zuletzt dadurch unmöglich, dass sie sich in wichtigen Aspekten unterscheiden. „This include the degree auf mutuality [...], relational closeness [...], and interaction required [...]“ (Eby et al. 2010, S.12) Der an erster Stelle erwähnte Punkt des Maßes an wechselseitiger Beeinflussung ist im Mentoring sehr variabel, was bedeutet, dass er auf Grund der Einzigartigkeit jeder Beziehung sehr stark oder aber auch kaum ausgeprägt sein kann. Im Unterschied dazu kann klar festgelegt werden, dass in der Beziehung zwischen einem role model und einem observer nie eine Wechselseitigkeit gegeben ist, da das role model nicht nur komplett unabhängig von seinem observer ist, sondern sich oftmals der Tatsache gar nicht bewusst ist, dass er oder sie gerade als role model angesehen wird. Dies birgt natürlich ein Risiko, da die gezeigten Verhaltensweisen zwar sehr wahrscheinlich authentisch und realistisch sind, allerdings nicht auf ihre Qualität untersucht wurden. Ein weiterer Unterschied findet sich in der Enge der Beziehung, welche die Beteiligten zu einander verspüren. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem anderen ist essenzieller Bestandteil einer funktionierenden Mentoringbeziehung. Wenn besondere Nähe oder freundschaftlicher Umgang auch nicht als Voraussetzung für diese gelten, sondern eine gewisse professionelle Distanz sogar zu

befürworten ist, ist eine gewisse Interaktion miteinander nicht zuletzt unter dem Aspekt der zuvor angesprochenen Wechselseitigkeit im Mentoring unumgänglich. Im Gegensatz dazu müssen Personen, die als Rollenvorbilder agieren keine persönliche Beziehung zu ihrem Observer aufbauen, da in diesem Verhältnis keine Interaktion erforderlich ist.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die Unterschiede zwischen role – modeling und Mentoring im Unterschied der zu Grunde liegenden Lernkonzepte zu finden sind. Während dem Modell – Lernen – ein einseitiger Austausch in Form des Beobachtungslernens zu Grunde liegt, der keine Interaktion der Parteien benötigt, versteht sich Mentoring als Erfahrungslernen, das einer beidseitigen Zusammenarbeit bedarf und auf den gemeinsamen Austausch angewiesen ist. Das Charakteristikum des Mentorings, dass es nicht nur um die Tradierung fachlicher Kompetenzen und formalen Wissens, sondern zu einem maßgeblichen Teil um das Teilen persönlicher Erfahrungen geht, setzt eine Interaktion voraus und erfordert eine aktive Beteiligung seitens des Mentors oder der Mentorin in Form von Beratung, Anleitung und Unterstützung. Im Vergleich zum role model nimmt er oder sie also eine aktive Position ein, die Engagement und zielgerichtete Beteiligung erfordert. (vgl. Höher 2013; S. 87)

7.3 Mentoring und Teaching

Die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern im Unterschied zu jenen zwischen Mentoren oder Mentorinnen und Mentees zu betrachten, ist besonders wichtig und auch aussagekräftig, da sich hier zeigt, warum im pädagogischen Kontext der Einsatz von Mentoring als zusätzliches Angebot durchaus sinnvoll sein kann. Beziehungen zwischen Lehrerinnen oder Lehrern und ihren Schülerinnen und Schülern finden sich in unterschiedlichen akademischen Bildungsbereichen wieder und beschränken ihren thematischen Einflussbereich ausschließlich auf schulische oder ausbildungsspezifische Belange. Die Zusammenarbeit der beiden Parteien ist weder freiwillig noch selbstbestimmt, beide müssen sich miteinander arrangieren und gesetzlichen sowie politischen Vorgaben Folge leisten, weshalb eine Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern immer einen formellen Charakter beibehalten wird, auch wenn gegenseitiges Vertrauen und gegebenenfalls auch beidseitige Wertschätzung und Sympathie von immensem Vorteil sind. Lehrpersonen unterscheiden sich von Mentorinnen und Mentoren am auffälligsten in zwischenmenschlichen Bereichen und den Rahmenbedingungen, in denen sie ihre Aufgaben ausführen. Während Lehrerinnen und Lehrer in einem schulpolitischen System

unterrichten, indem ihre Hauptaufgabe die Wissensvermittlung darstellt, sind Mentorinnen und Mentoren genauso für gesellschaftliche Belange zuständig und die Auswirkungen ihrer Betreuung beschränken sich nicht auf den akademischen Bereich, sondern reichen darüber hinaus bis in den sozialen und persönlichen Bereich. (Eby et al. 2010, S.11) Die Zusammenarbeit zwischen Mentorinnen und Mentoren und ihren Mentees bedarf eines hohen Maßes an gegenseitigem Engagement, das weit über das eines Lehrers/einer Lehrerin hinausgeht. Die persönlichen Erfahrungen, die für das Mentoring essentiell sind und die einen Hauptbestandteil der Mentoringbeziehung ausmachen, fehlen in der Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerinnen und Schülern Großteils. Hassen (2001, zit. nach Roterling – Steinberg, 2009, S.26) stellt an eine gewinnbringende Mentoringbeziehung die Anforderung, dass ein Umfeld geschaffen werden muss, in dem gemeinsam über Schwächen gesprochen werden kann und in dem es legitim ist, Fehler zu machen, die wertfrei und ohne Auswirkungen auf die Zusammenarbeit oder das Vorankommen des Mentees besprochen und analysiert werden können. Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern scheint dann nicht geeignet, um in einer Mentoringbeziehung zusammen zu arbeiten, wenn ein Machtgefälle herrscht und die Beteiligten somit in einem direkten Vorgesetztenverhältnis zueinander stehen. (Stöger et al. 2009, S.47) Im schulischen Umfeld würde das bedeuten, dass Lehrpersonen nicht dazu geeignet sind, als Mentorinnen oder Mentoren für jene Schülerinnen und Schüler zu fungieren, die sie im Regelunterricht selbst unterrichten. Mentoring erweist sich also als probate Hilfe im Schulalltag, um zusätzlich zu den Kompetenzen und zeitlichen Kapazitäten der Lehrpersonen eine weitere Instanz einzuführen, die den Schülerinnen und Schülern unterstützend zur Seite steht. Ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen sind aber auf Grund ihrer Position nicht dafür gedacht, diese Funktion selbst zu übernehmen. Mentorinnen und Mentoren können lediglich nach Absprache mit den Lehrpersonen zusätzlich eingesetzt werden und parallel mit den Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten.

7.4 Mentoring und Supervision

Das Interesse an Konzepten und Anwendungsbereichen von Supervision findet man im deutschsprachigen Raum, besonders in Österreich, noch nicht sehr lange. Hilarion Petzold, Brigitte Schigl, Martin Fischer und Claudia Höfner erkannten diesen vermeintlichen Mangel und erhoben den Anspruch, die Wirksamkeit von Supervision

nachzuweisen, weshalb sie 2003 alle bis dahin im europäischen Raum durchgeführten Studien verglichen. Das ernüchternde Ergebnis zeigte sich noch im selben Jahr, indem die AutorInnen feststellten, dass fundierte Aussagen bezüglich der Wirksamkeit und der positiven Effekte von Supervision auf Grund der mangelhaften empirischen Basis nicht möglich seien. (vgl. Petzold et al. 2003, S.32/ebd. S.198)

1994 wurde die „Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching“ gegründet, ein Dachverband, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, eine vernetzte Zusammenarbeit unter im In- und Ausland tätigen Beratern zu ermöglichen und an der „qualitativen Entwicklung von Supervision, Coaching und Organisationsberatung in Europa“ zu arbeiten. (ÖVS 2019, Internet) Supervision gilt als professionelle Beratungsmethode, deren Zielgruppe sowohl Einzelpersonen als auch Teams und Organisationen darstellen. Die klare thematische Konzentration liegt auf der Reflexion beruflicher Situationen und der angeleiteten Erarbeitung alternativer Handlungsmöglichkeiten sowie innovativer Lösungsansätze. (vgl. ÖVS, Broschüre SCO, 2016, S.5, Internet) Ausgebildete Supervisionäre und Supervisionärinnen verfolgen dabei ein „wissenschaftlich fundiertes, praxisorientiertes und ethisch gebundenes Konzept“ (DGSv, Grundlagenbroschüre, 2016, Internet) und orientieren sich an „psychoanalytischen, kommunikationstheoretischen, transaktions- analytischen, systemischen, verhaltenstherapeutischen sowie gestalttherapeutischen Grundauffassungen“ (EASC, 2016, Internet) Die European Association for Supervision and Coaching (EASC) benennt unter anderem die individuelle und emotionale Entwicklung einer einzelnen Person sowie eines Teams, die berufliche Identitätsfindung und die Entwicklung neuer Perspektiven für ein erfolgreiches berufliches Handeln als vordergründige Ziele einer Supervision (vgl. ebd.).

Rauen (2003) erkennt die Besonderheit der Supervision in ihrer vielfältigen Entwicklung und ihren unterschiedlichen Anwendungsfeldern. Er bezeichnet sie als eine Arbeitsform, die zielgruppenübergreifend angewendet werden kann (ebd. S.7) und sich auf Grund ihrer Wurzeln in der sozialen Arbeit auf viele unterschiedliche Erkenntnisse, sowohl aus der Psychologie als auch aus der Organisations- und Kommunikationswissenschaft bezieht. In den letzten Jahren hat sich Supervision besonders als Qualitätssicherungsinstrument etabliert und hat sich von seiner traditionellen Zielgruppe der im sozialen Bereich tätigen Beziehungsarbeiter wie Therapeuten oder Sozialarbeiter weiterentwickelt.

Eby, Rhodes, Allen (2010) verorten den gegenwärtigen Einsatzbereich von Supervisionären vorrangig in der Berufswelt und am Arbeitsplatz. Petzold (2007) und

Pühl (2013) erkennen ebenfalls die Tendenzen der Supervision, sich in den Bereichen der öffentlichen Verwaltung sowie in der Personalbetreuung wirtschaftlicher Unternehmen zu etablieren. Sie führen diese Entwicklung einerseits auf das gesteigerte Interesse an Meta-Consulting Programmen zurück und andererseits auf die verhältnismäßig große Zahl an Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern, die sich für eine Supervisionsausbildung interessieren und ihrerseits aus Berufssparten mit technischem oder wirtschaftlichem Hintergrund kommen und den Bedarf an Beratungs- und Betreuungsprogrammen in diesen Sparten erkennen. Birgit Ramon von der EASC sieht den Vorteil der Supervision gegenüber den anderen, im Wirtschaftssektor verbreiteteren Betreuungs- und Schulungsprogrammen, in der „kritischen, supervisorischen Kompetenz, um auch vertiefende Reflexionsprozesse zu fördern [...] und dabei die eigene Person als auch die des Gegenübers vertiefend in den Blick zu nehmen“ und vor den jeweiligen dynamischen Prozessen innerhalb des Arbeitsumfeldes zu analysieren. (EASC, 2016, Internet)

Der Unterschied zum Mentoring wird nicht nur im Setting und den verschiedenen Anwendungsfeldern deutlich, sondern zeigt sich vor allem in der Intensität der zwischenmenschlichen Auseinandersetzung aller beteiligten Instanzen. Supervisor halten in der Regel einen größeren emotionalen Abstand zu den von ihnen Betreuten, nicht zuletzt auf Grund der Tatsache, dass die verbindende Instanz fehlt, die in einer Mentoringbeziehung nahezu immer durch die gemeinsame Verbundenheit zu einer Organisation oder zu einem sozialen Umfeld gegeben ist. (vgl. Eby, et al. 2010, S. 11)

Auch aus methodischer Sicht sind eindeutige Unterschiede zu erkennen. Petzold (2007) weist auf die Vielfalt supervisorischer Methoden hin, die in unterschiedlichen Stadien der Betreuung zum Einsatz kommen. Unter anderem erwähnt er die unterschiedlichen diagnostischen Mittel, die aus der Arbeits- und Gesundheitspsychologie übernommen wurden oder gestalttherapeutische Mittel und Rollenspiele, die hilfreich sein sollen, um unterschiedliche Perspektiven einzunehmen (Möller 2003, S.74f). Im Unterschied dazu beschränkt sich Mentoring auf sprachliche Mittel und die persönliche Auseinandersetzung mit einander und sich selbst, wobei im Unterschied zur Supervision eine gewisse „Tiefung“ (Petzold 2007, S.245) nicht als primäre Gefahr angesehen wird. Im Zentrum beider Betreuungssysteme steht aber immer das persönliche Gespräch und die Person der Supervisor oder der Mentoren als Methode (vgl. Lindner 2016, S.45).

7.5 Zusammenfassung

In der vorangegangenen Erläuterung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischenmenschlicher Beziehungen lassen sich auf den ersten Blick zwei Kategorien benennen. Zum einen die eher einseitigen Beziehungen zwischen rolemodel und observer, wie zwischen Lehrerinnen und Lehrern und ihren Schülerinnen und Schülern, und zum anderen jene, die als Beratungsbeziehungen bezeichnet werden können. Zu jenen zählen Mentoring, Coaching und Supervision, die sich unter anderem dadurch auszeichnen, dass sie ein hohes Maß an beidseitiger Interaktion voraussetzen. (vgl. Eby et al. 2010, S.10ff) Im Zuge dieser Arbeit liegt das Interesse vor allem in diesen Beziehungen, da sie im Zusammenhang mit angeleiteter pädagogischer Arbeit als zusätzliche Maßnahme im schulischen Umfeld angewendet werden können.

Diese Beratungsbeziehungen haben oftmals formellen Charakter und beinhalten ein hierarchisches Gefälle zwischen den Beteiligten. Die EASC spricht im Zusammenhang mit Supervision und Coaching von einer „professionellen Begleitung und Beratung von Menschen in herausfordernden beruflichen Situationen und Konstellationen“ (EASC, 2016, Internet) Sowohl Supervision als auch Coaching werden als Prozesse im beruflichen Umfeld beschrieben, die eine Hilfestellung darstellen und Strategien vermitteln oder deren Entwicklung anleiten sollen, um den Herausforderungen und Umstellungen des beruflichen Alltages gewachsen zu sein. Hierbei wird an den persönlichen Eigenschaften, Herangehensweisen und Sichtweisen der Betreuten gearbeitet, wobei ihr persönliches Verhalten im Mittelpunkt steht. Die Supervision orientiert sich hierbei noch mehr an den persönlichen Belangen, versucht durch Reflexionsarbeit den Weg zu Selbstverständnis zu ebnen und soziale Kompetenz im Allgemeinen zu schulen. (vgl. Rauen 2003, S.8) Hierbei treten die fachspezifischen Themen oft in den Hintergrund, spezifische Fähigkeiten sind von geringerer Bedeutung und der subjektive Nutzen für die SupervisandInnen steht im Vordergrund. (Lindner 2016, S.59) Im Gegensatz zu Coaching und auch Mentoring verliert hier der spezifische leistungssteigernde Aspekt an Bedeutung und die unmittelbaren Ergebnisse schlagen sich nicht in einer sofortigen Leistungssteigerung nieder, sondern gelangen erst über einen Umweg der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion an die Oberfläche. Mentoring hat in seinem Verständnis als Lernpartnerschaft (Eby et al. 2010, S.10), bei der die Weitergabe von Erfahrung und die Vermittlung organisationsinternen Wissens im Mittelpunkt der Arbeit stehen, immer die Aufgabe, den Nutzen für die Organisation (die Oftmals auf

Auftraggeber fungiert), die Mentees und die Mentorinnen und Mentoren zu berücksichtigen. (Wanberg et al. 2003, zit. nach Schneider & Blicke, 2009, S. 148)

Für die BetreuerInnen bedeutet das in der Herangehensweise einen großen Unterschied. Coaches und Supervisionäre und Supervisionärinnen sehen den Ausgangspunkt ihrer Arbeit in der Perspektive der Betreuten und deren Rolle in ihrem beruflichen Umfeld. Mentorinnen und Mentoren hingegen müssen immer beide Seiten im Blick haben, da sie einerseits durch ihre Verwurzelung in der jeweiligen Organisation dieser gegenüber eine gewisse Verantwortung haben und andererseits das Ziel der Zusammenarbeit vorrangig darin liegt, den/die Mentee zu einem erfolgreichen und zufriedenen Organisationsmitglied zu machen. Hierfür ist es im Unterschied zu Supervision und Coaching von gesteigerter Bedeutung, dass Mentorinnen und Mentoren langjährige Erfahrung mit den Gegebenheiten und Leitideen einer Organisation aufweist, um den/die Mentee gezielt auf die Anforderungen vorzubereiten, die ihn/sie erwarten. In Supervision und Coaching bedarf es keines gesonderten betriebsspezifischen Wissens, besonders im leistungsorientierten Coaching sind jedoch allgemeine betriebswirtschaftliche Fachkompetenzen des Beraters oder der Beraterin von Vorteil. (Rauen 2003, S.8) Während in der Supervision die Selbstreflexion und der Aufbau sozialer Kompetenzen als Kernthemen gelten (Stöger et al. 2009, S.196/Rauen 2003, S.8), steht dieser emanzipatorische Effekt im Coaching nicht an erster Stelle, sondern gilt bestenfalls als zusätzliche positive Erscheinung neben den angestrebten Zielen der verbesserten Leistungsfähigkeit und gesteigerten Problemlösungskompetenz. (vgl. Rauen 2003, S.9) Während Coaching vorrangig darauf ausgelegt ist, Ziele zu erreichen, leistungssteigernde Maßnahmen zu ergreifen und messbare Ergebnisse zu erzielen, verfolgt die Supervision ein ganzheitlicheres Bestreben der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung und das reflektierte Analysieren der eigenen Handlungen. (vgl. Ramon 2013, S.13) Im Mentoring stehen die Beziehungsaufnahme unter den Organisationsmitgliedern und die Einführung des Mentees an oberster Stelle. Thematisiert werden vorrangig Probleme in Bezug auf die Organisation und persönliche Belange, die einem erfolgreichen beruflichen Bestehen entgegenwirken. (vgl. Rauen 2003, S.9) Man könnte Mentoring bezüglich der Zielsetzung also als Bindeglied zwischen Supervision und Coaching verstehen, mittels dessen sowohl die persönliche Weiterentwicklung des/der Betreuten einen wichtigen Stellenwert einnimmt, als auch die beruflichen und leistungsorientierten Bestrebungen gefördert und verbessert werden können. Die Wahl, welche Art der Beratung für die jeweilige Situation am gewinnbringendsten ist, sollte vorab gut überlegt werden.

8. Konzeptionelle Grundlagen

Bei der Frage nach den theoretischen Konzepten an denen sich Mentorinnen und Mentoren orientieren können, merkt man schnell, dass dieser Begriff in der Fachliteratur zwar für verschiedene Programme verwendet wird (Bsp. Aigner 2002), allerdings nicht in der Wortbedeutung einer wissenschaftlich fundierten Theorie, die der Anwendung im praktischen Verfahren zu Grunde liegt. Die Vielseitigkeit und Situationsabhängigkeit der einzelnen Programme macht es unmöglich eine alles vereinende konzeptionelle Grundlage vorauszusetzen, weshalb die meisten Autoren von jener Bezeichnung Abstand nehmen und sich auf die Charakterisierung der Grundformen und spezifischen Unterformen des Mentorings beschränken.

In den folgenden Kapiteln soll auf die beiden Grundformen, also das informelle und das formelle Mentoring eingegangen werden. In einem zweiten Schritt werden auch modernere Formen wie e-mentoring und Netzwerkmentoring vorgestellt, da in diesen Unterformen besonderes Potential für die Anwendung im schulischen Bereich zu erkennen ist. Als Abschluss dieses Kapitels werden die Begriffe des Einzel-, Gruppen- und Teamsettings vorgestellt.

8.1 Formelles und Informelles Mentoring

Es wird zwischen zwei Grundformen des Mentorings unterschieden. Auf der einen Seite dem informellen Mentoring und auf der anderen Seite dem formellen Mentoring.

Informelles Mentoring, das im englischsprachigen Raum auch als „naturally occurring“ (Allen/Eby 2010), also als natürlich oder von sich - aus – auftretend, bezeichnet wird, ist durch die Eigeninitiative im Hinblick auf die Aufnahme und Fortführung der Beratungsbeziehung charakterisiert. (Rotering – Steinberg 2009, S.42) Eby, Rhodes, Allen bezeichnen dies als „informal relationship initiation“ und führen sie als eines der 5 wichtigsten Abgrenzungsmerkmale von Beratungsbeziehungen wie Coaching oder Supervision an. (vgl. Kap. 7) Wichtig für die Aufnahme einer informellen Mentoringbeziehung ist die gegenseitige Sympathie und das engagierte Beziehungsangebot einer erfahrenen Person, die vom Auftreten und den Leistungen einer unerfahrenen Person begeistert ist und den Wunsch hat, diese Person beim Ausschöpfen

ihrer Potenziale und beim beruflichen Vorankommen zu unterstützen. Informelle Mentoringbeziehungen entwickeln sich zumeist im Verborgenen, indem die erfahrene Person zuerst unauffällig Hilfestellung leistet und erst, wenn diese ergriffen und gewinnbringend verwertet wird, offiziell Hilfe anbietet. (vgl. Roterin – Steinberg 2009, S.42)

Das Engagement des Mentors oder der Mentorin, eine Beratungsbeziehung anzubieten oder ihr zuzustimmen, ist umso größer, „je höher das wahrgenommene Leistungsniveau aus der Mentorenperspektive ist“. (Blickle 2000, zit. n. Lindner 2016) Grundlage einer informellen Mentoringbeziehung sind gegenseitiges Vertrauen, Sympathie und die Überzeugung des Mentors, dass die/der Protégé von der persönlichen Betreuung profitieren kann. Seiner-/Ihrerseits muss auch der/die Protégé die Möglichkeit erkennen, durch die Betreuung größere Erfolgschancen zu haben. Informelles Mentoring erstreckt sich fast immer über eine sehr lange Zeitspanne und die persönliche Beziehung ist besonders eng. Der Mentor/die Mentorin nimmt die Position des zur Seite stehenden und leitenden Vaterersatzes meist besonders ernst und das Verhältnis erinnert teilweise an eine freundschaftliche oder gar familiäre Beziehung. Haasen (2001) beurteilt diese Beziehungsform auf Grund der Freiwilligkeit und der fehlenden innerorganisatorischen hierarchischen Bezüge sehr positiv und lobt die Unvoreingenommenheit seitens des Mentors/der Mentorin. (ebd. S.27f)

Der erste persönliche Eindruck ist meist ausschlaggebend, ob ein Mentoring angeboten wird. Recherchen über bisherige Qualifikationen sowie die Vergangenheit des zukünftigen Protégés spielen meist nur eine sekundäre Rolle.

Wenn eine Mentoringbeziehung nicht zufällig zu Stande kommt, sondern durch eine vermittelnde Instanz gewollt in die Wege geleitet wird, so spricht man von formellem Mentoring. Oftmals entscheiden Personalabteilungen in Firmen oder Leiter pädagogischer Einrichtungen für ihre Mitarbeiter, Lehrer- oder bestimmte Schülergruppen Mentoringprogrammen ins Leben zu rufen. Die gängigste Herangehensweise hierfür ist der Versuch erfahrene Organisationsmitglieder, also interne Personen, darin zu bekräftigen, als Mentoren oder Mentorinnen für jüngere Kolleginnen und Kollegen zu fungieren. Hierfür können aber auch in Form eines externen Mentoring organisationsfremde Personen ins Unternehmen geholt werden, um innerbetrieblichen Problemen wie Loyalitätskonflikten vorzubeugen (vgl. Roterin – Steinberg 2009, S.42). Um die gängige Form des formellen internen Mentoring

bestmöglich zu gestalten, werden oftmals zusätzliche Maßnahmen ergriffen, um eine Qualitätssicherung zu gewährleisten. Hierfür werden Workshops, Fortbildungen im pädagogischen und psychologischen Bereich, Kommunikationstrainings und Informationsveranstaltungen zur Konfliktbewältigung angeboten. Fellenberg (2007) weist im Zuge des formellen Mentoring auf den erschwerenden Aspekt hin, dass sich die Parteien vorab nicht kennen und gegenseitige Sympathie deshalb nicht vorausgesetzt werden kann.

Für eine gelungene Zusammenarbeit bedarf es deshalb eines sogenannten Matching, bei dem sich Mentoringpaare entweder in einem Kennenlernprozess zusammenfinden oder seitens der Organisatoren unter Berücksichtigung der Zielsetzung sowie der Stärken und Schwächen zugeteilt werden. (Leidenfrost 2012, zit. nach Lindner 2016, S.31) Formelles Mentoring ist zeitlich auf maximal ein Jahr begrenzt, danach sollten die angestrebten Ziele, die unter diesem Aspekt formuliert wurden, erreicht sein. Formelle Mentoringbeziehungen können nach deren offizieller Beendigung in informeller Form weitergeführt werden, dies bedarf des Wunsches beider Parteien und einer neuen Zielsetzung (Fellenberg 2007/ Roterling – Steinberg 2009, S. 42)

8.2. Einzel-, Peer- und Group Mentoring

Die eben vorgestellten Hauptformen von Mentoringbeziehungen beziehen sich in ihrer Unterscheidung auf die Initiierung der Zusammenschließung (formelles oder informelles Mentoring) und die Art und Weise, in der die Partner zu einander stehen (internes oder externes Mentoring). Andrea Löther (2003) lieferte zusätzlich in einer Analyse 55 unterschiedlicher Mentoring – Programme eine Differenzierung nach der Anzahl der Beteiligten.

Zusätzlich zur traditionellen Form des Einzelmentorings, bei dem eine erfahrene Person ihre Kenntnisse an eine unerfahrene Person weitergibt, wurden in den letzten Jahren besonders auf dem Gebiet des Netzwerkmentorings neue Erkenntnisse erarbeitet. Die gesteigerte Bedeutung des Aufbaus einer vernetzten Arbeitswelt führte zur Etablierung der Formen des Group- und Peer - Mentorings. Besonders im Bereich des Youthmentorings, das in Kapitel 9.1. genauer beschrieben wird, finden diese Formen Anwendung.

Beim Peer Mentoring arbeiten Personen ohne hierarchische Differenz zusammen (Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten, Angestellte derselben Arbeitsstufe...). Unterschiede in den Kompetenzen der Beteiligten sind hier natürlich

vorhanden, da ansonsten die gewünschten Ergebnisse ausblieben. So können zum Beispiel Schülerinnen und Schüler einer höheren Klasse den frisch Eingeschulten zur Seite gestellt werden, oder Studierende, die kurz vor ihrem Abschluss stehen, Erstsemestrige unterstützen. (Hartung 2012, S.11; Higgins/Kram 2001)

Beim Gruppenmentoring wird eine Gruppe mehrerer Mentees einem Mentor oder einer Mentoren beziehungsweise mehreren Mentorinnen oder Mentoren zugewiesen. Organisiert werden offizielle Gruppentreffen und als Möglichkeit der Vertiefung werden oft Einzelbesprechungen angeboten. (Hartung 2012, S.12) Im Unterschied zum klassischen Einzelmentoring, liegt das Augenmerk hier nicht so stark auf der persönlichen Beziehung zwischen zwei bestimmten Personen, sondern vielmehr auf der Netzwerkstruktur. Die formulierten Ziele weisen deshalb auch vermehrt auf die Vernetzung innerhalb der Gruppenmitglieder und das Knüpfen neuer Netzwerke über die Gruppe hinaus hin (Graf/ Edelkraut 2014).

8.3. Phasen der Mentoringbeziehung

Effektives Mentoring gilt als Prozess, der über einen längeren Zeitraum andauert und sich im Laufe seines Bestehens stetig weiterentwickelt. Kathy Kram untersuchte in den 80er Jahren mehrere informelle Mentoringbeziehungen und kam zu dem Schluss, dass sie unabhängig voneinander einem sehr ähnlichen Phasenmodell zu folgen schienen (zit. nach Schneider & Blicke 2009; Leidenfrost 2012). In Anlehnung an diese Ergebnisse definierte Kram die vier Phasen einer Mentoringbeziehung, die bis heute in Fachkreisen für informelles Mentoring als sinnvoll angesehen werden.

Kochan und Trimble (2000) verorten den Beginn des Mentorings bereits vor dem ersten Zusammentreffen von Mentor oder Mentorin und Protegé, nämlich in einer Situation in der sich der zukünftige Mentee darüber im Klaren wird, dass er eine bestimmte Form der Unterstützung sucht. Er/Sie macht sich Gedanken über seine eigenen Stärken und Schwächen, seine Lernziele, aber auch darüber, wie der für ihn optimale Mentor aussehen soll und welches Rollenmodell ihn am besten weiterbringen kann (Fletcher & Mullen 2012, S. 90). Im Anschluss an diesen Prozess, in dem sich die Person klar über ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse wurde, wird die Mentoringbeziehung in vier aufeinander folgende Phasen eingeteilt. In der folgenden Auflistung wird jeweils die Dauer der entsprechenden Phase angegeben, die nach Kram im informellen Mentoring angemessen ist.

Im Anschluss wird noch darauf eingegangen, dass diese Zeitspannen im formellen Mentoring nicht zutreffen und des Weiteren in der heutigen Zeit eine Adaption auch im informellen Mentoring nötig ist.

In der inhaltlichen Beschreibung der Phasen wird stets von einem positiven Verlauf ausgegangen. Natürlich kann jede Mentoringbeziehung an jedem Punkt scheitern und in der Folge abgebrochen werden.

Die 4 Phasen des Mentoring nach Kathy Kram (1985/1988):

- Initiationsphase (6 – 12 Monate)
- Kultivierungsphase (2 – 5 Jahre)
- Loslösungs-, Separationsphase (6 Monate – 2 Jahre)
- Neu-, Redefinitionsphase (ohne zeitliche Begrenzung)

In der Initiationsphase erfolgt eine erste Annäherung zwischen Mentor oder Mentorin und Protegé, für die ein „development – seeking behaviour“ charakteristisch ist (Higgins, Chandler, Kram 2007, S. 354). Der/Die Protegé strebt aktiv nach Information, Rat und Rückmeldung. Der beidseitige Focus sollte demnach auf der Verbesserung der Fähigkeiten und des Wissens liegen, ein kognitiver Lernprozess ist erwünscht und geben auch dem Mentor oder der Mentorin die Möglichkeit zu erkennen, an welcher Stelle Unterstützung besonders gefragt ist und in welchen Bereichen etwaige Defizite verortet sind. Haasen legt an dieser Stelle die schriftliche oder zumindest mündliche Formulierung eines Vertrages nahe, in dem Mentorinnen und Mentoren mit ihren zukünftigen Protegés gemeinsame Ziele festhalten und gegenseitige Erwartungen klargestellt werden (zit. nach Höher 2013, S. 125). In dieser Phase kann sich auch noch herausstellen, dass Mentor oder Mentorin und Protegé nicht zusammenpassen, da ihre Ansichten, Prioritäten und Ziele zu stark differieren. Eine Trennung ist meist ohne nachhaltige Folgen auf die berufliche Zusammenarbeit möglich. Trotzdem sollte bei ersten Differenzen nicht gleich eine Beendigung des Projektes folgen, denn besonders in dieser Phase bedarf es eines großen Engagements beider Seiten, da sich die Beteiligten erst aufeinander einstellen müssen. (Fletcher&Mullen 2012, S.94)

Wenn sich beide Parteien auf eine weitere Zusammenarbeit einigen, entwickelt sich die Beziehung weiter in die Kultivierungsphase, die den umfangreichsten und längsten Teil des Mentorings umfasst. Zachary (2000) versteht diese Phase als das für Außenstehende offensichtliche Mentoring, in dem am intensivsten miteinander gearbeitet wird, in der die Protegés am meisten profitieren können, von ihnen aber auch die größte

Weiterentwicklung erwartet wird. In dieser Phase regieren konstruktives Feedback, offene Gespräche und ehrliche Kritik (ders. Zit. nach Fletcher & Mullen 2012, S.95). Diese Phase ist hoch produktiv, da gemeinsames, zielgerichtetes Arbeiten mit einem bereits bekannten und gewohnten Partner stattfinden kann. Auch Mentoren können in dieser Zeit sehr von der Zusammenarbeit profitieren, da im Idealfall der so genannte „frische Wind“ aus der Richtung des Protegés starken Einfluss haben kann. Die Früchte der gemeinsamen Arbeit können in dieser Zeit geerntet werden. Dougherty und Dreher (2007) beschreiben besonders die positiven Aspekte, die ihrerseits Auswirkungen auf die Zusammenarbeit haben. Der vertraute Umgang miteinander und der Mut, neue Ideen und abweichende Vorschläge zu unterbreiten und dabei in einem geschützten System zu arbeiten, führten im Idealfall zu den besten Ergebnissen (ders. zit. nach Fletcher & Mullen 2012, S.98).

Die Separationsphase beschreibt eine Periode der psychischen und/ oder physischen Trennung der Mentoringpartnerschaft. In dieser Zeit muss mit besonderer Vorsicht vorgegangen werden, um Gefühle wie Zurückweisung, Respektlosigkeit, mangelnde Dankbarkeit oder das Empfinden, alleine gelassen zu werden, obwohl man sich noch nicht dazu im Stande fühlt, zu vermeiden. Der Loslösungsprozess ist zumeist durch ein gesteigertes Autonomiebestreben seitens des oder der Mentee gekennzeichnet und verläuft meist zweigleisig. Einerseits arbeiten die Mentees weiter daran, ihre eigene Identität zu finden und zu kräftigen, was sie zunehmend auch alleine versuchen möchten und deshalb eine gewisse Distanz in der Mentoringsbeziehung befürworten. Diese Distanz kann sowohl physischer Natur sein, durch den Austritt aus einer Organisation, einen Umzug oder die Beendigung einer Ausbildung; oder psychischer Natur, indem eine persönliche Distanzierung vollzogen wird. Andererseits kommt es oft vor, dass in dieser Zeit noch sehr aktiv auf den Mentor oder die Mentorin zurückgegriffen wird. Trotz der Trennung wenden sich Protegés wieder an diese, um Empfehlungsschreiben zu erhalten, um sie in gesellschaftliche Kreise einzuführen sowie aus Gründen des Networkings (Mullen 2012, S.100).

Im Falle dieser Situation ist darauf zu achten, dass das persönliche Freiheitsstreben nicht zu Konflikten oder dem Anschein von Illoyalität führt. Am Ende der Loslösungsphase erfolgt ein scheinbar fließender Übergang in die Neudefinitionsphase. Abhängig davon, wie in der Separationsphase miteinander umgegangen wurde und ob seitens der Beteiligten ein weiterer Kontakt erwünscht ist, kommt es entweder zu einem völligen Abbruch der Beziehung, zu einer Weiterführung einer neudefinierten

Mentoringbeziehung oder sogar zu einer freundschaftlichen Beziehung unter Peers (Leidenfrost 2012, Schneider & Blicke 2001/2009, et al. zit. nach Lindner 2016, S.32). Allen und Eby (2007) stellen die Vermutung an, dass Protegés, die diese Mentoringsphase erfolgreich erreicht haben nun in einer Position sind, in der sie ihre Karrieren mit mehr Effektivität planen können, mehr Karrierewege beschritten haben, als einige ihrer Mentoren, die in ihrer Ausbildung strikten Vorgaben gefolgt sind und weniger Selbstinitiative ergreifen konnten, da sie in einem strukturierteren und unbeweglicheren beruflichen Alltag gefangen waren (Fletcher & Mullen 2012, S. 102). Durch die enge Zusammenarbeit während der gesamten vier Phasen ist es spätestens in den beiden letzten wichtig, darauf zu achten, dass der/die Protegé sich nicht zu einer Kopie ihres/ihrer Mentorin entwickelt. Mullen und Tuten (2010) weisen darauf hin, dass eine Überidentifizierung seitens des Mentees in früheren Phasen oft nicht so leicht zu bemerken ist. Wenn es allerdings zur schrittweisen Abgrenzung und Individualisierung kommt, sollte der Mentor oder die Mentorin als Rollenmodell nicht im Mentee weiterbestehen, sondern es sollte eine autonome Person entstanden sein, die sich nun von der Frage, was sie möchte und wie sie das erreichen kann, tieferen Fragen, wie jener nach der eigentlichen Identität, zuwendet (ebd.).

Höher (2013) weist drauf hin, dass in moderneren Mentoringkonzepten die Phasen von Kram zwar bekannt sind und oftmals auch den Gegenstand von Untersuchungen darstellen, dass allerdings eine Anpassung an die momentanen Gegebenheiten und die beruflichen wie gesellschaftlichen Gepflogenheiten vorgenommen werden muss. Die Langfristigkeit und Intensivität, die Krams Phasenmodell vorsieht, zielt ganz klar auf den Aufbau einer neuen Führungskraft in einem traditionellen Unternehmenskonstrukt ab. In der heutigen Zeit, in der Mentoring – Beziehungen Großteils auf neun bis fünfzehn Monate ausgelegt sind und nicht nur im Bereich des Business – Mentoring angesiedelt werden, liegt die Konzentration eher auf einer „funktionalen Partnerschaft auf Zeit“ als auf einer idealerweise in einer Freundschaft gipfelnden Vereinigung (Schönfeld/ Tschirner 2000, S.329).

Ebenso ist auch im formellen Mentoring ein klarer Unterschied zu den von Kram beschriebenen Phasen zu erkennen. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung finden sich viele unterschiedliche Phasenmodelle, die in Anlehnung an jenes von Kram entwickelt wurden. Sie alle vorzustellen, würde an dieser Stelle zu weit gehen, allerdings haben sie alle eine verkürzte Zeitspanne der Zusammenarbeit gemeinsam. Außerdem fällt auf, dass sie oftmals nach der Separationsphase enden und demnach eine weitere

Kooperation, die über den aktiven Beratungszeitraum hinausgeht, nicht beschrieben wird. Dies könnte entweder daran liegen, dass sie als nicht mehr zum Mentoring gehörend angesehen wird oder daran, dass sie nicht vorgesehen oder gar unerwünscht ist (vgl. Höher 2013, S. 126f).

9. Anwendungsfelder

Für Mentoring werden in der Literatur vorrangig drei große Anwendungsbereiche beschrieben. Eby und Allen (2010) unterscheiden zwischen Youth Mentoring, Student – Faculty Mentoring und Workplace Mentoring. Im deutschsprachigen Raum sind die Bezeichnungen Jugendmentoring oder Mentoring in der Schule, Mentoring an Hochschulen und Universitäten sowie Mentoring am Arbeitsplatz geläufig. Mentoringprogramme sind aber nicht an Institutionen gebunden, sondern können auch im Alltag Anwendung finden. So gibt es beispielsweise Projekte zum Mentoring in der Frauenförderung (Höppel et al. 2009) oder Interkulturelles Mentoring (Binder & Kössner 2015). Im Folgenden wird der für diese Arbeit wesentliche Bereich des Youthmentoring genauer beschrieben. Im Anschluss folgt die kurze Vorstellung einiger Projekte, die in ihren Grundlagen dem in dieser Arbeit evaluierten Pilotprojekt ähneln.

9.1. Youth - Mentoring

Jugendmentoring oder Mentoring in der Schule beschreibt das unterstützte Lernen von Kindern und Jugendlichen. Diese Unterstützung erfolgt seitens einer nicht verwandten Person, die über Erfahrungen im Mentoring sowie auch über eine gezielte Aus- oder Weiterbildung verfügt (Keller 2010). Youthmentoring kann sowohl im privaten als auch im schulischen Bereich stattfinden und hat das Ziel, durch intensive und beziehungsbasierende Intervention eine positive Auswirkung auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu haben (Keller 2005). Anders als im Business – Mentoring haben außerschulische

Themenbereiche genauso große Bedeutung wie schulische. Im historischen Kontext betrachtet zeigen einige Untersuchungen, dass Jugendliche, die Teil eines Mentoringprojektes waren im Durchschnitt nicht nur im schulischen Kontext besser zurecht kamen, sondern auch weniger dazu neigten, gesundheitsschädliche Lebensstile zu verfolgen (DuBois & Silverthorn 2005 zit. nach Keller 2010). Der Ansatz, der durch den

Einsatz von Mentoringprogrammen im Kindesalter verfolgt wird, basiert auf der Überzeugung, dass eine vertrauensvolle und unterstützende Beziehung zu einer älteren Person eine wichtige Auswirkung auf die emotionale, kognitive und psychologische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat. Demnach verleiht der Kontakt zu einer erfahrenen Bezugsperson ein Gefühl der Sicherheit und trägt zu einer freien und gelungenen Persönlichkeitsentwicklung bei (Ainsworth 1989, Rhodes 2002 zit. nach Scherer 2016, S. 7). Auf Grund ihres Entwicklungsstandes, der sich durch gesteigerte Verletzbarkeit und Manipulierbarkeit auszeichnet, bedarf es im Jugendmentoring besonderer Sensibilität. Charakteristisch hierfür ist eine besonders lang andauernde Separationsphase, da die jungen Mentees dazu neigen, noch häufiger auf die Unterstützung ihrer BetreuerInnen zurückzugreifen. Diese müssen eine Distanzierung ihrerseits mit enormer Vorsicht durchführen, da ein als Zurückweisung empfundenes Verhalten seitens der Mentees mehr Schaden anrichten kann, als die vorhergegangene Mentoringbeziehung Positives bewirken konnte. Besonders im Kindes- und frühen Erwachsenenalter haben solche Erlebnisse einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und das weitere soziale Verhalten.

Keller (2010) sieht die Vorteile von Jugendmentoring in drei Hauptbereichen.

- Erstens im Entgegenwirken einer Entwicklung problematischen psychosozialen Verhaltens,
- zweitens in der Förderung positiver Einstellungen während der Entwicklung eigener Kompetenzen und
- drittens der Unterstützung von Integrationsprozessen in neue, bereits bestehende Gemeinschaften.

Seit der 2000 Wende erfreuen sich moderne Förderkonzepte im schulischen Kontext immer größerer Beliebtheit. Diese zielen einerseits darauf ab, einen professionellen Lernprozess zu entwickeln und sollen andererseits dabei unterstützen, eine persönliche oder institutionelle Veränderung herbeizuführen (Pomphrey & Burley 2012). Auch im deutschsprachigen Raum befinden sich Mentoring Projekte auf dem Vormarsch, da die Bedeutung eines unterstützenden Netzwerkes für Heranwachsende erkannt wurde und gleichzeitig offensichtlich wurde, dass nicht alle jungen Menschen die Möglichkeit haben auf ein solches Zurückzugreifen. Rhodes (2002) kritisiert die Tatsache, dass es auf Grund des gesellschaftlichen Wandels, im Umfeld vieler junger Menschen keine von ihnen als

natürliche Mentoren und Mentorinnen bezeichneten Bezugspersonen mehr gibt (zit. nach Scherer 2016, S. 12).

An dieser Stelle setzen zahlreiche Förderkonzepte an, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, gerade jene Jugendlichen zu unterstützen, die in sozialen Gefügen aufwachsen, in denen sie keine Bezugspersonen finden, die sie speziell in ihrem schulischen Vorankommen unterstützen. In den folgenden Kapiteln sollen drei ausgewählte Projekte kurz vorgestellt werden. Als erstes das in Skandinavien entwickelte Nightingale Projekt, das den Schwerpunkt auf Interkulturelles Mentoring legt. An zweiter Stelle ein 2010 von der WU Wien entwickeltes Projekt mit dem Titel , ``Lernen macht Schule“, bei dem Wirtschaftstudenten und -studentinnen mit Schülerinnen und Schülern zusammenkommen, um diese bei individuellen schulischen Schwierigkeiten zu unterstützen. Zuletzt soll noch ein Konzept vorgestellt werden, das besonders für jenes im Anschluss daran in dieser Arbeit evaluierte Projekt von Bedeutung ist: Ein an der Universität Salzburg ins Leben gerufenes Mentoring – Tandem, bei dem Lehramtsstudierende und Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten.

9.2. Das ‚Nightingale – Mentoring‘ Projekt

1997 wurde das Projekt ‚Nightingale – Mentoring‘ von der Pädagogischen Hochschule Malmö in Schweden entwickelt und weitete sich von da an auf andere europäische Staaten aus. Der Grundgedanke ist auf ein israelisches Mentoringprogramm zurückzuführen, das seit 1974 vom Weizman Institute of Science in insgesamt 207 israelischen Städten betreut wird. Mittlerweile sind neben Norwegen und Finnland auch Dänemark, Deutschland, Spanien und Österreich an der europäischen Version des ‚Perach‘ – Projektes beteiligt. Die Bezeichnung ‚Nightingale‘ geht auf den gleichnamigen Vogel, die Nachtigall, zurück, die dafür bekannt ist, nur dann zu singen, wenn sie sich sicher und geborgen fühlt. In Anlehnung daran ist es Ziel des Projektes, Kindern mit Migrationshintergrund, die oftmals aus kinderreichen Familien stammen, durch Mentorinnen und Mentoren mehr Sicherheit und Geborgenheit im Alltag zu ermöglichen (vgl. Sild - Lönroth 2007, S.13). Im Zuge des bisher vom Bundesministerium für Bildung und Frauen geförderten Projektes, finden jährlich europaweite Netzwerktagen statt. Seit 2004 läuft das Projekt auch in Österreich, ursprünglich an der PH Linz und seit 2009 durch das Engagement der Österreichischen Kinderfreunde auch in Wien, wo es 2014 durch Zuschüsse seitens des Europäischen Integrationsfonds maßgeblich ausgebaut werden konnte und nun auch in

Graz und Wien zu finden ist (vgl. Leeb 2015, S.28). Zielgruppe des Projektes sind Volksschulkinder, die nach bestimmten Kriterien von den Lehrpersonen ausgewählt werden. Hierzu zählen nach Leeb (2015, S.28f) unter anderem geringer Selbstwert/wenig Selbstbewusstsein, Sprachförderbedarf, Integrationsbedarf im Klassenverband und schwierige familiäre Verhältnisse. Die an dem Projekt beteiligten Studierenden weisen im Idealfall (aber nicht als Voraussetzungen) eine pädagogische Ausbildung auf, werden aber im Zuge des Projekts ihrerseits von Supervisionären betreut und haben die Möglichkeit, sich bei regelmäßigen Reflexionstreffen mit anderen Mentorinnen und Mentoren auszutauschen.

Die Projektstruktur folgt dem Prinzip des Tandem – Mentorings in Einzelbetreuung, was bedeutet, dass immer ein/e Studierende/r und ein Mentee zusammenarbeiten. Peer – Mentoring findet nur äußerst selten statt und ist im Grundgedanken nicht vorgesehen. Die Intervalle, in denen die Mentoringtreffen stattfinden, sind flexibel, es haben sich allerdings im Bildungskontext und besonders im Umgang mit Grundschulern wöchentliche Treffen bewährt (vgl. Ramm 2009).

Leeb (2015) bedauert die Tatsache, dass der als für eine Mentoringbeziehung in dem Alter ideale Zeitraum von ein bis zwei Jahren bei diesem Projekt nur selten eingehalten werden kann, da sich die Lebensumstände der Studierenden rasch ändern und zumeist dem universitären Semester – Zyklus unterliegen. Die Gegenstandsbereiche des Projektes sind weitgefächert und reichen von schulischer Unterstützung, beispielsweise beim Erledigen von Hausübungen und Lernen für Schularbeiten, bis hin zu Freizeitaktivitäten. Mentorinnen und Mentoren sind oftmals Anlaufstelle Nummer 1 bei privaten und persönlichen Fragen, welche die Kinder weder im familiären Umfeld noch mit Lehrpersonen besprechen wollen (vgl. Scherer 2016, S.18).

Ziele der Zusammenarbeit werden in die Bereiche kulturelles Wissen, praktische Fähigkeiten und soziale Kompetenzen gegliedert. Im Bereich ‚kulturelles Wissen‘ sind die Mentorinnen und Mentoren dazu angehalten, Orte und Veranstaltungen zu besuchen, die einen hohen kulturellen Wert haben, wodurch sie Gefühle der kulturellen und gesellschaftlichen Zugehörigkeit und Identität konkretisieren. Im Zentrum steht der „Erwerb von kulturellem Kapital“ bei den Mentees, also die Vermehrung des Wissens über die für die Mehrheitskultur wichtigen Orte und Einrichtungen mitsamt den dabei relevanten Verhaltenscodes“ (Keller 2015, S.32). Die Verbesserung sozialer Kompetenzen lässt sich nach Meinung der Mentorinnen und Mentoren bei über 80% der Mentees feststellen, was sich vor allem durch gesteigertes Selbstvertrauen,

Konfliktmanagement und sichereres Artikulieren zeigt. Die Steigerung praktischer Fähigkeiten, die eigentlich nicht zu den Kernbereichen von ‚Nightingale‘ gehört wurde erst nachträglich auf Grund der starken Auswirkungen des Projektes betrachtet. So lernten einige Kinder erst durch das Mentoring das korrekte Lesen von Stadtplänen, trauten sich erstmals Öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen, kamen mit Sportarten wie Eislaufen, Radfahren oder Schwimmen in Kontakt und gaben an, mit ihren Mentorinnen und Mentoren erstmals Kekse oder Kuchen gebacken und einfache Gerichte gekocht zu haben. (vgl. ebd.) Die in diesem Bereich erlernten Fähigkeiten haben natürlich direkte Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Kinder und ihre Anerkennung in einem europäischen Gesellschaftssystem.

9.3. ‚Lernen macht Schule‘

Das Projekt ‚Lernen macht Schule‘ existiert in Österreich seit dem Studienjahr 2010/11 und wurde von Studierenden der Wiener Wirtschaftsuniversität in Zusammenarbeit mit der Caritas – Wien ins Leben gerufen. Grundgedanke ist es, das Gefühl der sozialen Verantwortung in unserer Gesellschaft zu verstärken und ihrer Förderung einen gesteigerten Stellenwert in der (Hoch-) Schulbildung zu schaffen. Vorbild sind ähnliche Projekte, die es in den USA auf Grund eines weniger ausgeprägten Sozialsystems bereits seit den frühen 80er Jahren gibt (vgl. Küppers 2009, S. 29). Die Zusammenarbeit in Österreich begann initiiert von der WU und der Erzdiözese unter finanzieller Beteiligung der REWE – Group Austria, die allerdings ausschließlich in strategische Entscheidungen einbezogen wird, während projektorganisatorische und inhaltliche Entwicklungen von Universität und Caritas beschlossen werden. Seit 2011 haben sich auch andere Nonprofit – Organisationen wie das Rote Kreuz angeschlossen und seit 2013 besteht eine Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule in Baden. Eine starke Vernetzung ist durch regelmäßige Evaluierungstreffen, die gemeinsame Generierung neuer Ideen und das Setzen bundesländerübergreifender Entwicklungsziele und -impulse gewährleistet. (vgl. Macherle-Bixa & Rameder & Patzl 2015, S.49) Die an dem Projekt beteiligten Studierenden durchlaufen einen Ausbildungsprozess vor Beginn der Betreuung und werden auch während der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern durch Supervisionsangebote unterstützt. Das „Service - Learning Projekt“ zielt darauf ab, beiden Seiten positive Erfahrungen zu ermöglichen. Die Ziele, die es in der Zusammenarbeit der Lernbuddies zu verfolgen gilt, sind Brückenbildung und Horizonterweiterung, schulische

und außerschulische Förderung sowie die Entwicklung prosozialer Werthaltungen und sozialer Kompetenzen. Das Zusammenführen von Studierenden und Schülerinnen und Schülern jeden Alters und aller Schultypen beruht auf einer Begegnung auf Augenhöhe, damit eine gegenseitige Horizonterweiterung stattfinden kann. Dies ermöglicht beiden Seiten voneinander zu lernen. Für die Studierenden eröffnet es einen Einblick in eine bereits vergessene oder nie erfahrene Lebenswelt, aus der Sicht der Kinder, die zu einem Großteil aus Familien mit Migrationshintergrund stammen und vielfach als Kriegs- oder Wirtschaftsflüchtlinge nach Österreich kamen. Die Schülerinnen und Schüler profitieren einerseits von der kostenlosen Unterstützung in schulischen Bereichen, wie der Hilfe beim Lernen für Schularbeiten oder beim gemeinsamen Vorbereiten von Projekten und Referaten; andererseits bekommen gerade jene Mentees, die aus einem bildungsfernen Umfeld stammen, neue Perspektiven eröffnet. Sie sehen auf Grund der Multinationalität der Studierenden, dass ihre Herkunft keine Auswirkung auf den eingeschlagenen Bildungsweg haben muss, sondern dass es in ihrer Hand liegt, welche Weichen sie in ihrem weiteren Leben stellen wollen. Auch in sozialen Bereichen erweist sich das Engagement der Studierenden als sehr hilfreich, da eine Bezugsperson geschaffen wird, die weder ein Familienmitglied noch eine Lehrperson ist. Die Kinder und Jugendlichen können sich somit mit Fragen, die sie in einem anderen Umfeld nicht stellen würden, an diese wenden und lernen durch Gespräche ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten besser kennen, was die Persönlichkeit stärkt und zu anspornenden Erfolgen führt. (vgl. dies. S.49f)

„Lernen macht Schule“ zeichnet sich dadurch aus, dass der Aspekt des sozialen Engagements seitens der Studierenden besonders im Focus steht. Die Gesellschaftsschicht der jungen gebildeten Erwachsenen soll nicht nur einen Beitrag zu einem besseren Verständnis und Miteinander leisten, sondern durch das Übernehmen sozialer Verantwortung mit komplexen gesellschaftlichen Problem in Kontakt treten und aus persönlicher Motivation ein Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen entwickeln.

9.4. ‚Mentoring – Tandem‘

Dieses im Zuge der LehrerInnenausbildung als Pilotprojekt gestartete Mentoring Tandem basiert im Unterschied zu ‚Nightingale‘ und ‚Lernen macht Schule‘ auf einem stark pädagogisch orientierten Prinzip. Die Professorinnen Michaela Rückl und Barbara Mackinger von der Pädagogischen Universität Salzburg leiteten eine Lehrveranstaltung

für Lehramtsstudierende im Fach Italienisch, deren Curriculum ein integriertes Mentoring beinhaltet. Die Studierenden arbeiten in Form von Einzelmentoring mit den Schülerinnen und Schülern zusammen, sollen sie während des Schuljahres im Unterrichtsfach Italienisch coachen und ihnen bei lerntheoretischen sowie fachspezifischen Unklarheiten mit gezielten Antworten oder Übungsmaterialien zur Seite stehen. Hierfür erproben die Studierenden mit ihren Mentees Lernstrategien und Arbeitsmodelle aus der gängigen pädagogischen Praxis, sowie moderne Mentoringformen und -methoden. Auch der Sozialkompetenz und Selbstkompetenz der Jugendlichen soll in diesem System Raum zur Weiterentwicklung geboten werden, indem Strategien zur Selbst- und Eigenmotivation vermittelt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Kooperation mit Studierenden auch in Sozialkompetenzen geschult werden und Unterstützung finden, wenn es um den Aufbau qualitativer Beziehungen und das Übernehmen sozialer Verantwortung geht. (vgl. Rückl & Mackinger, online S. 243) In Zieglers (2009) Verständnis eines Mentoringverhältnisses als wechselseitige Beziehung zwischen einer erfahrenen und einer unerfahrenen Partei profitieren davon sowohl die Mentees, als auch die Mentorinnen und Mentoren, indem sie neben dem Aufbau, der für ihr Studium und ihren Beruf grundlegenden Sach- und Methodenkompetenz, auch die Möglichkeit bekommen, ihre Selbst- und Sozialkompetenz in der Praxis anzuwenden und weiter auszubauen (ebd.). Im Zuge der Evaluierung dieses Projektes zeigte sich, dass sowohl aus Sicht der Mentees, als auch aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren ein klarer Mehrwert der Zusammenarbeit empfunden wurde. Besonders in den Bereichen ‚gesteigerte Lernfreude‘, ‚bessere Lernstrategie‘ und ‚höhere Lernerfolge‘ bewerteten beide Gruppen das Projekt sehr gut.

9.5. Zusammenfassung

Die drei vorgestellten Mentoringprojekte, die allesamt auch im österreichischen Gesellschafts- und Bildungssystem erprobt wurden, zeigen, dass Lernprozesse besonders im Kindes- und Jugendalter einer verlässlichen Bezugsperson bedürfen. Besonders Kinder aus bildungsfernen Schichten oder solche, die auf Migrationserfahrung zurückblicken, haben in ihrem inner- und außerschulischen Umfeld mit einer Vielzahl von Hürden zu kämpfen. Auf der einen Seite sind es sprachliche Barrieren, die ihnen gerade in der Schule oftmals das Erreichen von Lernerfolgen erschweren. Auf der anderen Seite sind es ihnen unbekannte kulturelle und gesellschaftliche Konventionen, die ihnen bei der

Integration im Wege stehen. Auch fehlende zeitliche Ressourcen der Familie beeinflussen die soziale Entwicklung negativ und tragen so zu negativen Entwicklungsergebnissen der Kinder bei. Stellt man ihnen aber erfahrene Mentorinnen und Mentoren zur Seite, die soziale und fachliche Kompetenzen haben, durch die sie ihre Mentees in schulischen und außerschulischen Belangen unterstützen können, ist das im Hinblick auf das Erreichen persönlicher Bildungsziele eine große Erleichterung. Abseits der schulischen Maßnahmen sind es soziale Kompetenzen, von deren Schulung die Mentees für ihre Persönlichkeitsbildung zusätzlich profitieren. Das Einführen in eine bestehende Gesellschaft erfordert Vorbilder und Vertrauenspersonen, an die sich Kinder und Jugendliche wenden können. Wenn diese aus unterschiedlichen Gründen nicht auf natürliche Weise zur Verfügung stehen, können Mentorinnen und Mentoren die Lücke schließen und versuchen, den Entwicklungsnachteil dieser Kinder wettzumachen oder zumindest zu verringern. Projekte, wie die eben vorgestellten, versuchen einen Bogen zwischen Schule und Privatem zu schlagen und arbeiten gemeinsam mit Lehrpersonen, sozialen Einrichtungen, Eltern und natürlich den Schülerinnen und Schülern selbst daran, die Chancen von Kindern, auf einen Schulabschluss, soziale Akzeptanz und gesellschaftliche Zugehörigkeit zu verbessern.

10. Die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)

Seit dem Schuljahr 2013/14 hat sich im österreichischen Schulsystem einiges geändert. Besonders in Hinblick auf die Reifeprüfung wurden Reformen durchgeführt, deren Ziel es war, mehr Fairness, Transparenz und Vergleichbarkeit für weiterführende Bildungseinrichtungen zu gewährleisten. Die bisherige Form, in der Maturaprüfungen schulintern organisiert und durchgeführt wurden, wiewohl die schriftlichen Arbeiten von einer Kommission überprüft wurden, um einer möglichen Willkür der Lehrpersonen entgegenzuwirken, schien nicht zufriedenstellend zu sein. Vielerorts wurden Maturantinnen und Maturanten bei der Jobsuche oder in Aufnahmegesprächen an Universitäten und Fachhochschulen nicht nach ihren Maturanoten beurteilt, sondern nach der Bildungseinrichtung, in der sie die Prüfungen abgelegt haben. So verbreitete sich die Annahme, dass AHS- Absolventinnen und Absolventen nicht dieselben Fähigkeiten aufweisen müssen, um einen positiven Abschluss zu erhalten. Eine standardisierte Reife- und Diplomprüfung sollte gewährleisten, dass alle Maturantinnen und Maturanten bei

ihrem Austreten aus einer höheren Schule ein einheitliches Leistungsniveau erreicht haben müssen, unabhängig von Schulstandort oder Lehrkörper.

Die seitens des BmBWF (online 2019) angestrebten Ziele lauten:

- einheitliche Grundkompetenzen für alle Maturant/innen
- gleiche Bedingungen für alle Schüler/innen
- Kompetenzorientierung
- Objektivität durch standardisierte Aufgaben und einheitliche Beurteilungskriterien
- Vergleichbarkeit und Transparenz von Schulleistungen und Schulabschlüssen
- Erhöhung der Aussagekraft von abschließenden Prüfungen
- Studierfähigkeit
- europäischer Vergleich von Abschlüssen

Zusätzlich zu der Vereinheitlichung der schriftlichen und mündlichen Teilprüfungen, wurde auch das Konzept des sogenannten 3 – Säulen Modells beschlossen. Zu den bisher üblichen schriftlichen und mündlichen Maturaprüfungen wurde das verpflichtende Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit beschlossen. Für die Maturantinnen und Maturanten birgt diese zusätzliche Aufgabe aus unterschiedlichen Gründen eine Vielzahl von Hürden. Die wahrscheinlich wichtigste Herausforderung, nämlich die zeitliche Organisation der verlangten Arbeitsschritte und die sprachlichen und stilistischen Herausforderungen, die der vorwissenschaftliche Charakter der Arbeit mit sich bringt, werden in diesem Kapitel genauer erläutert.

Die organisatorischen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler beginnen bereits im vorletzten Schuljahr mit der Themenfindung, dem Suchen eines Betreuers / einer Betreuerin und Festlegung einer Fragestellung. Gemeinsam mit dieser Lehrperson erfolgt die Konstruktion eines Zeitplans, eine thematische Eingrenzung und eine detaillierte Festlegung, in welche Richtung und mit welchen Schwerpunkten sich die Arbeit entwickeln soll. Nach einer Einigung auf die wichtigsten Eckpunkte entscheidet die Direktorin / der Direktor darüber, ob er das Thema zur Einreichung beim zuständigen Stadt-/Landesschulrat, bei der zuständigen Stadt-/ Landesschulrätin zulässt. Spätestens im Februar dieses Schuljahres muss die Einreichung über eine eigene Internetplattform erfolgen, um das Thema seitens des Ministeriums genehmigen zu lassen, was bis zu zwei Monate dauern kann. Schülerinnen und Schülern wird von den Lehrpersonen nahegelegt,

bereits Ende dieses Schuljahres mit dem Schreiben der Arbeit zu beginnen, da in der 8. Klasse für einige die Zeit, neben den herkömmlichen Anforderungen der letzten Schulstufe, knapp werden könnte. Zu diesem Zweck bieten viele Schulen Schreib - Workshops in der vorletzten und letzten Schulwoche oder im darauffolgenden Herbst an. Ab dem Zeitpunkt der Genehmigung befinden sich die Schülerinnen und Schüler im Schreibprozess, in dem sie von den betreuenden Lehrpersonen unterstützt werden. Die Intensität der Unterstützung ist sehr unterschiedlich und sollte im Vorfeld zwischen den Beteiligten abgesprochen werden.

Die Fertigstellung der VWA muss bis spätestens Ende des ersten Semesters der letzten Schulstufe erfolgen, kurz nach den Semesterferien muss die fertige Arbeit zur Beurteilung eingereicht werden.



Abbildung 2: Zeitplan für die VWA (Skorjanc 2018, S.11)

Nach einer positiven Benotung der VWA seitens der Professorin oder des Professors, sowie seitens der unabhängigen Inspektion, erfolgt trotzdem eine weitere Zusammenarbeit mit der Betreuerin / dem Betreuer. Gemeinsam wird an der Präsentation gearbeitet, die die Schülerin oder der Schüler vor der Maturakommission halten muss. Im Zuge dieser Präsentation erfolgt auch eine Diskussion über gewisse Teilaspekte der Arbeit und alle Kommissionsmitglieder dürfen sich darin einbringen. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet das, dass sie unter Beweis stellen müssen, dass sie sich mit dem Thema ihrer Arbeit intensiv auseinandergesetzt haben und auch in argumentativer Form auf kritische Fragen reagieren können. (vgl. BMB2016: S.6/S11)

Die positive Benotung der VWA ist im Übrigen Grundbedingung für die Zulassung zu den schriftlichen und mündlichen Maturaprüfungen.

Neben den organisatorischen Herausforderungen der VWA zeigte sich in den letzten Jahren auch, dass Schülerinnen und Schüler dem wissenschaftlichen Charakter, den diese Arbeit aufweisen soll, nicht gewachsen sind. Dies ist allerdings nicht weiter verwunderlich, da wissenschaftliches Arbeiten bis jetzt nicht elementarer Bestandteil des Lehrplans war. Demnach widersprechen die momentanen schulischen Gegebenheiten den Anforderungen, die das BMB an Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler stellt. In einer vom BMB veröffentlichten Handreichung für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler heißt es, es müsse „im Interesse jeder einzelnen Schule liegen, ihre Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf das Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit vorzubereiten, d.h. besonders im Bereich der Lern- und Arbeitstechniken den kontinuierlichen Kompetenzaufbau in allen Unterrichtsgegenständen zu gewährleisten, und zwar während der gesamten Schullaufbahn.“ (BMBWF 2016, S. 14 zit. nach Skorjanc 2016, S.15) Jene Maturantinnen und Maturanten, die vor Einführung der SRDP ihre Schullaufbahn starteten, wurden demnach nicht nach diesen Grundsätzen unterrichtet und leiden jetzt unter den Unterschieden, die sich in den Ansprüchen schulischen Schreibens und wissenschaftlichen Schreibens finden.

10.1. Textsorte VWA

Die folgende Beschreibung der charakteristischen Merkmale einer vorwissenschaftlichen Arbeit beziehen sich auf die Informationen, die im Auftrag des BMBF von unterschiedlichen Plattformen veröffentlicht und regelmäßig aktualisiert werden. Sie sollen Schülerinnen und Schülern zum Teil in Form schrittweiser, begleitender Anleitungen beim Verfassen der Arbeit unterstützen und ihnen in jeder Phase Hilfestellungen bieten. Als bedeutende Kraft hinter den meisten dieser Seiten ist die „Arbeitsgruppe Literacy“ zu nennen, die den Schülerinnen auf Webseiten wie „ahs-vwa.at“¹ eine Annäherung an und Auseinandersetzung mit der Textsorte erleichtern soll. Unter dem Titel „5 mal 5 der VWA“² können sich die Maturandinnen und Maturanten schrittweise durch den Organisations- und Schreibprozess führen lassen. Dies soll eine

¹ Arbeitsgruppe Literacy im Auftrag des BMBF: www.ahs-vwa.at (4.11.2019)

² Arbeitsgruppe Literacy i.A. des BMBF: <https://www.vorwissenschaftlichearbeit.info/2014/05/06/das-5x5-der-vwa/>

Erleichterung sein, um den Überblick zu behalten und organisatorische sowie motivationale Hürden zu überbrücken. Außerdem stellt das BMBF eine eigens angefertigte und jährlich überarbeitete Handreiche für Schülerinnen und Schüler, sowie für die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung.

Die Textsortenmerkmale der VWA erinnern stark an jene der auf Universitäten üblichen Proseminar- und Seminararbeiten. Die Bezeichnung „vorwissenschaftlich“ verweist darauf, dass die Verfasserin/der Verfasser noch nicht mit der wissenschaftlichen Praxis vertraut ist und die Arbeit somit als eine erste Annäherung an das wissenschaftliche Arbeiten zu verstehen ist. Es handelt sich allerdings ganz klar um ein Produkt des schulischen Schreibens, in dem die Schülerinnen und Schüler mit den ihnen zu Verfügung stehenden Mitteln versuchen, ein Thema auf eine wissenschaftliche Art zu behandeln, die über die allgemeinen Erfahrungen hinausgeht und sich der empirischen Vorgehensweise annähert (vgl. Gruber/Huemer/Wetschanow 2014, S.33).

Dabei sind die typischen Elemente wie Abstract, Vorwort, Inhaltsverzeichnis, Einleitung, Hauptteil, Fazit, Literaturverzeichnis, Abbildungsverzeichnis und Anhang (wenn nötig), sowie eine Selbstständigkeitserklärung zu verfassen. Die Arbeit sollte einen Umfang von 40.000 bis 60.000 Zeichen haben und sollte die detaillierte Auseinandersetzung mit einer Fragestellung dokumentieren, die in Umfang und Bearbeitungsgegenstand dem sprachlichen sowie inhaltlichen Niveau und den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler entspricht (vgl. Gschwendtner 2015, S.20). Die Schülerinnen und Schüler sollen beim Verfassen der Arbeit gewisse Kompetenzen unter Beweis stellen, die sie in den letzten Jahren im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichtskonzeptes erlernt haben sollten. Darunter fallen nach Gruber, Huemer und Wetschanow (2014, S.33):

- prägnantes Formulieren einer Fragestellung
- Literaturrecherche und Bewertung ihrer Zitierwürdigkeit
- Datensichtung, -erhebung und Analyse
- Inhaltliche Exzerption und Interpretation
- Verwenden einer sachlich – wissenschaftlichen Sprache
- Verantwortungsbewusster Umgang mit Quellen
- Formulieren objektiver und subjektiver Argumentationsstränge

Diese durchaus auch für eine wissenschaftliche Arbeit erforderlichen Kompetenzen müssen die Schülerinnen und Schüler in einer abgeschwächten Form unter Beweis stellen. Betreuungslehrinnen und Betreuungslehrer müssen die Einhaltung dieser

formalen Richtlinien kontrollieren und die Schülerinnen und Schülern gegebenenfalls auf die Einhaltung der Merkmale vorwissenschaftlichen Schreibens hinweisen und sie bei der Umsetzung unterstützen.

10.2. Beurteilung

Die im vorangegangenen Kapitel bereits beschriebenen Merkmale bilden die Bewertungsgrundlage der VWA. Nach der Präsentation im Zuge der mündlichen Reife- und Diplomprüfung fällt die Kommission eine Entscheidung über die Gesamtnote. In diese fließt jene Beurteilung der schriftlichen Arbeit mit ein, die in Form eines Vorschlages an die Kommission übermittelt wurde. Über die abschließende Beurteilung befinden also mehrere Personen, darunter der oder die Prüfende, der Landesschulinspektor oder die Landesschulinspektorin, die Schulleitung, der Klassenvorstand sowie die Betreuungsperson. Um möglichst viel Transparenz und Objektivität zu gewährleisten, wurde seitens des BMBWF eine Handreichung zur Verfügung gestellt, mittels der die Erfüllung gewisser Kompetenzen gezielt überprüft und nachvollziehbar argumentiert werden kann. Die für die schriftliche Beurteilung maßgeblichen Kompetenzen lauten (vgl. BMBWF 2016 zit. Nach Skorjanc 2016, S.15):

- Selbstkompetenz (Themenfindung, eigenständiges Arbeiten, Dokumentation ...)
- inhaltliche Kompetenz (zielführende Fragestellungen, nachvollziehbare Antworten, Auseinandersetzung mit dem Thema ...)
- Informationskompetenz (eigenständiges Erschließen von Quellen und Datenmaterial)
- sprachliche Kompetenz (Textgestaltung, Orthografie, Satzbau, Grammatik, Wortwahl/Wortschatz ...)
- Gestaltungskompetenz (formale Vollständigkeit, Gliederung, Zitieren, Layout ...)
- strukturelle und inhaltliche Kompetenz (Gliederung, sachkompetente Kernaussagen, Schlussfolgerungen, Gewichtung nach Relevanz ...)

Die Beurteilung erfolgt auf den vier Benotungsstufen „überwiegend erfüllt“, „zur Gänze erfüllt“, „über das geforderte Maß hinaus erfüllt“ und „weit über das geforderte Maß hinaus erfüllt“. Eine erste Einschätzung der schriftlichen Arbeit kann dem Schüler oder der Schülerin mitgeteilt werden, eine voraussichtliche Note sollte aber nicht in Aussicht gestellt werden, da die Bewertung der Präsentation maßgeblichen Einfluss hat und die

Kommission erst im Anschluss an diese gemeinschaftlich darüber berät. Die Gewichtung der einzelnen Kompetenzen liegt im Ermessen der Prüfer, allerdings kann eine positive Endnote nur unter der Voraussetzung erfolgen, dass alle Kompetenzen zumindest mit „überwiegend erfüllt“ benotet wurden. Dafür sind die beiden folgenden Kompetenzbereiche ausschlaggebend:

- Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz (eingesetzte Medien, Formulierung, freies Sprechen ...).
- Diskursfähigkeit (fundierte und korrekte Antworten, schlüssige und logische Argumentation ...)

Die Gewichtung der einzelnen Kompetenzen liegt im Ermessen der Prüfer, allerdings kann eine positive Endnote nur unter der Voraussetzung erfolgen, dass alle Kompetenzen zumindest mit „überwiegend erfüllt“ benotet wurden. (vgl. ebd.)

10.3. Herausforderungen

Das verpflichtende Verfassen einer schriftlichen Arbeit im Ausmaß von etwa 25 Seiten als Voraussetzung für das Bestehen einer Reifeprüfung und die damit verbundene Legitimation eines Hochschulstudiums ist kein nur in Österreich vorzufindendes Novum. In Deutschland müssen Schülerinnen und Schüler die sogenannte Facharbeit verfassen und in der Schweiz spricht man von der Maturaarbeit. Die charakteristischen Merkmale dieser drei Arbeiten, die bereits im vorigen Kapitel beschrieben wurden, sind sehr ähnlich, weshalb die Facharbeit und die Maturaarbeit, weil sie für diese Arbeit nicht von gesteigerter Bedeutung sind, an dieser Stelle nicht zusätzlich vorgestellt werden. Trotzdem sind sie zu erwähnen, da man sich gerade in Deutschland intensiv mit den Schwierigkeiten, welche diese neue Textsorte für Maturandinnen und Maturanden mit sich bringt, auseinandersetzt. Im Folgenden Kapitel werden die Erkenntnisse von Julia Fischbach und Kirsten Schindler zusammengefasst, die sich damit auseinandergesetzt haben, wie wichtig es ist, zukünftige Studierende gezielt auf den Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens heranzuführen und analysierten die Schwerpunkte der vorwissenschaftlichen Arbeit und die damit verbundenen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler.

Ortner (2006, zit. nach Bräuer et al. 2015, S. 9f.) weist unter anderem darauf hin, dass das vorwissenschaftliche Schreiben durch einen komplett anderen Stil geprägt ist, als das bis

dato von den Schülerinnen und Schülern praktizierte schulische Schreiben. Die beiden Formen des spontanen Schreibens in der Schule und des elaborierten Schreibens an der Universität unterscheiden sich ihm zu Folge maßgeblich durch vier Merkmale.

- Textlänge – schulische Texte überschreiten selten eine Länge von 5.000 Zeichen während die VWA in Österreich mindestens 40.000 Zeichen aufweisen muss.
- Standardsprache vs. Wissenschaftssprache - Sowohl der Stil, in dem die zu recherchierende Literatur verfasst ist, als auch die Sprache, der sich die Schülerinnen und Schüler bedienen müssen, weist bei keiner schulischen Textsorte einen annähernd so wissenschaftlichen, elaborierten Charakter auf, wie es bei der VWA verlangt wird.
- Subjektives vs. objektives Schreiben – Die meisten schulischen Textsorten zeichnen sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schreibprozesses ihre eigene Meinung zu einem Thema entwickeln sollen und diese auch klar vermitteln sollen. Dass der Autor oder die Autorin als Verfasser oder Verfasserin einer wissenschaftlichen Abhandlung in den Hintergrund tritt und Großteils als Sprachrohr fungiert, ist etwas ganz Neues.
- Zeitaufwand – Das Planen und Verfassen eines durchschnittlichen schulischen Textes ist für die meisten Schülerinnen und Schüler innerhalb einer überschaubaren Zeitspanne zu erledigen. Eine Auseinandersetzung über das Kernthema hinaus findet kaum statt und auch die Position des Verfassers oder der Verfasserin ist nicht zu hinterfragen. Dies ergibt sich beim wissenschaftlichen Arbeiten automatisch und stellt die Schülerinnen und Schüler oft vor ein Problem.

Diese Merkmale, die das schulische und das wissenschaftliche Schreiben maßgeblich voneinander unterscheiden, stellen für die Schülerinnen und Schüler oftmals eine Hürde dar, die bereits vor dem eigentlichen Beginn des Schreibprozesses zu sehr viel Verunsicherung führt. Ortner zieht zum Vergleich eine Analogie heran, die sich auf zwei Gesellschaftsspiele bezieht. Hat man sein Leben lang gelernt Dame zu spielen, so weiß man genau, welche Figuren es gibt und welche Züge nötig sind, um ans Ziel zu gelangen. Nun wird aber plötzlich von einem verlangt, Schach zu spielen. Man weiß zwar, was Spielfiguren sind und was ein Spielbrett ist, dennoch fehlen die nötigen Kenntnisse über die Details der Figuren, die Spielregeln und allen voran fehlt es an der Spielpraxis. (vgl. Ortner 2006, S.84)

Ein einfaches Ableiten der bisher gemachten Erfahrungen ist unzureichend und es bedarf einer gezielten Praxisschulung sowohl hinsichtlich der Rezeption wissenschaftlicher Text, als auch des Verfassens.

Des Weiteren sollte man nicht außer Acht lassen, dass auch die sozialen Gegebenheiten für einige Schülerinnen und Schüler erschwerend auf das Verfassen ihrer Arbeit einwirken. Besonders in einkommensschwachen Haushalten und Familien mit einem bildungsfernen Hintergrund, fällt es den Jugendlichen oft schwer, die erforderlichen Rahmenbedingungen vorzufinden, in denen sie konzentriert arbeiten können. Nicht selten fehlt es an einem ruhigen Ort, ausgestattet mit Computer und Internetzugang. Auch wirken sich familiäre Verpflichtungen, wie die Betreuung jüngerer Geschwister oder das Erledigen gewisser Tätigkeiten im Haushalt negativ auf den Arbeitsfortschritt aus.

10.4. Unterstützungsprojekte

Um die im vorherigen Kapitel geschilderten Schwierigkeiten zu minimieren, gibt es einige Projekte, an denen Schulen teilnehmen können, um ihre Schülerinnen und Schülern bestmöglich zu unterstützen. Die sozialen Verhältnisse, aus denen sie kommen, lassen sich seitens der Schule nicht ausreichend beeinflussen, aber auf den anderen Gebieten kann einiges getan werden. Zum einen gibt es Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Universitäten, bei denen Studierende mit den Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten, um ihnen wertvolle Tipps zu geben, wie sie sich der wissenschaftlichen Arbeitsweise nähern können. In Österreich gibt es ein „VWA – Mentoring – Programm“ der Karl – Franzens Universität in Graz und des Landesschulrates für die Steiermark. Die Studierenden sollen noch vor Beginn des Schreibprozesses mit den Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten und sie unter anderem bei der thematischen Eingrenzung, einer klar formulierten Zielsetzung, sowie dem Planen des Schreibprozesses und der Gliederung der Arbeit unterstützen. Außerdem vermitteln sie hilfreiche Tipps zur Literaturrecherche, zu einem adäquaten Quellenumgang, machen die Schülerinnen und Schüler mit den Regeln des Zitierens vertraut oder helfen im Anschluss beim Verfassen einer Forschungsfrage und ihrer Bearbeitung. (vgl. Bräuer et al. 2015, S. 18 - 23)

Viele Schulen bieten in der letzten Schulwoche der 11. Schulstufe sogenannte Workshops an. Diese können entweder von schulinternen Lehrpersonen oder von einer externen Schreibberatung geleitet werden. Diese Workshops dienen dazu, den Schülerinnen und

Schülern die wichtigsten Kompetenzen in der Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur zu vermitteln, sie bei einem schrittweisen Einstieg in den Arbeitsprozess zu begleiten und ihnen einen Fahrplan zu liefern, an dem sie sich bis zum Abschluss ihrer Arbeit orientieren können. Zusätzlich bekommen sie wichtige Informationen über Lernräume und Bibliotheken, die ihnen auch in der schulfreien Zeit zur Verfügung stehen und werden mit Webseiten und Ansprechpartnern versorgt, an die sie sich bei allgemeinen Fragen wenden können.

Bisherigen Erkenntnissen zu Folge empfehlen die Initiatoren der Mentoringprojekte einige Maßnahmen, auf die Anforderungen der VWA in einem angemessenen Umfang vorzubereiten, solange das schulische System damit nicht schon zu einem früheren Zeitpunkt beginnt. Zum einen sollte den Schülerinnen und Schülern während des gesamten Arbeitsprozesses eine individuelle Begleitung durch Schreibberaterinnen und Schreibberater zur Verfügung stehen. Die Betreuungslehrer sind dazu neben dem herkömmlichen Unterricht nicht im Stande und können außerdem nicht individuell auf alle Schülerinnen und Schüler im gleichen Maße eingehen, zumal sie manche von ihnen nicht einmal kennen. Zum anderen wäre es sehr hilfreich, Kooperationen mit Bibliotheken und Büchereien zu ermöglichen, in dessen Zuge das Personal im Umgang mit Maturandinnen und Maturanden geschult werden sollte, um Empfehlungen hinsichtlich geeigneter Einsteigerliteratur geben zu könnte. Dies würde verhindern, dass Schülerinnen und Schüler schon von der Literaturrecherche überfordert sind (vgl. Aldrian 2016, S.55). Im schulischen Umfeld empfiehlt es sich bereits in früheren Jahren kleine thematisch eng eingegrenzte Facharbeiten schreiben zu lassen, um den Schülerinnen und Schülern das nicht – meinungsbetonte Schreiben langsam angedeihen zu lassen. Zusätzlich lernen sie auf diesem Weg die schrittweise Annäherung an Fachliteratur und die damit verbundene Terminologie. (Bräuer et al. S. 20ff)

Ein essentieller Punkt ist „eine von allen Lehrkräften mitgetragene und schulisch gesteuerte Entwicklung einer Schreibkultur, die sich in allen Unterrichtsgegenständen abbildet.“ (Bräuer et al. S.21) Darunter ist zu verstehen, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Fächern mit wissenschaftlicher Praxis in Kontakt kommen sollten. Das Lesen von fachspezifischen Artikeln, das Interpretieren von Grafiken oder Tabellen inklusiver einer sprachlich adäquaten Beschreibung fallen in den Aufgabenbereich aller Lehrpersonen, nicht nur in jenen der Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer. Ein gemeinsames Heranführen an wissenschaftliches Arbeiten in jedem Unterrichtsgegenstand kann die nötige Praxis bieten (vgl. ebd.).

Da die für eine VWA zu wählenden Themen sehr breit gestreut sind und sich die meisten Schülerinnen und Schüler entscheiden, ihren Schwerpunkt in einem Nebenfach zu setzen, sieht Pichler eine gesteigerte Notwendigkeit darin, den Erwerb domänenspezifischer Lesekompetenz zu fördern, indem die Fachsprache der jeweiligen Fächer mit den Lehrenden gemeinsam erarbeitet wird. (vgl. Bräuer 2015, S.21/ Pichler 2014, S.22)

Erst wenn Schülerinnen und Schüler mit der wissenschaftlichen Fachsprache vertraut sind, wissen, wie man recherchiert, mit Datenbanken umgeht und in Bibliotheken Bücher findet, können sie sich den trotzdem noch zahlreichen Herausforderungen stellen, die mit dem Schreiben einer eigenen VWA einhergehen. Für die Beteiligten an diversen Mentoringprogrammen, welche den eigentlichen Entstehungsprozess der Arbeit begleiten können, ist es dann erst möglich gezielt mit den Maturandinnen und Maturanden zu arbeiten. Wenn die allgemeinen inhaltlichen und methodischen sowie die grundlegenden sprachlichen Kompetenzen vorhanden sind, kann darauf aufgebaut werden und es kann situationsspezifisch mit den Schülerinnen und Schülern an ihren Arbeiten geschrieben werden. Die Zeit, die in Mentoringprojekten zur Verfügung steht, reicht nicht aus, um komplett ohne jegliches Vorwissen in die Zusammenarbeit zu starten. Die spezifischen Herausforderungen, welche jene Schülerinnen und Schüler empfunden haben, die an dem hier zu evaluierenden Projekt teilgenommen haben, werden im zweiten Teil dieser Diplomarbeit beschrieben.

10.5. Zusammenfassung

Die Matura stellte seit jeher für die meisten Schülerinnen und Schüler die erste alles entscheidende Prüfung in ihrem Schulleben dar. Von ihrem Bestehen wird nicht nur der weitere Lebensweg beeinflusst, weil sich entscheidet, ob man dazu befähigt ist, ein universitäres Studium zu beginnen, sondern in den meisten Fällen ist die Matura auch maßgeblich für das soziale Ansehen einer Person. In einigen Familien gilt es als selbstverständlich, dass ihre Kinder maturieren und eine Universität besuchen, in anderen Familien ist ein Jugendlicher, der die Matura besteht der ganze Stolz der Eltern, die ihrerseits oftmals keine akademische Ausbildung haben. Diese Kinder haben es im österreichischen Bildungssystem besonders schwer, weshalb im Zuge einer Reform versucht wurde, mehr Chancengleichheit im Schulsystem zu schaffen. Teil dieser Reform war die Einführung einer standardisierten Reife- und Diplomprüfung, um mittels der Prüfung einheitlicher Grundkompetenzen gleiche Bedingungen für alle Schülerinnen und

Schüler zu schaffen. Durch die standardisierten Aufgaben und die externe Beurteilung nach einem einheitlichen Kriterienkatalog sollte für mehr Transparenz, Aussagekraft und Vergleichbarkeit gesorgt werden. (vgl. BMBWF 2019b)

Die Prüfung ist nach einem neuen 3 – Säulen Modell aufgebaut, zudem zusätzlich zu den schriftlichen und mündlichen Teilprüfungen auch die bereits beschriebene vorwissenschaftliche Arbeit gehört. Diese birgt eine Vielzahl von Schwierigkeiten (siehe Kapitel 10.3.) auf welche die Schülerinnen und Schüler durch den derzeitigen Lehrplan nicht ausreichend vorbereitet werden. Beispielsweise fehlt es ihnen an den nötigen Fertigkeiten für den Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und Terminologie, sowie an den grundlegenden Fähigkeiten selbst wissenschaftliche Texte zu verfassen. Deshalb müssen die Maturandinnen und Maturanden beim Verfassen ihrer Arbeiten individuell unterstützt werden, während parallel an einer Adaption des Lehrplans gearbeitet wird, der für die Zukunft sicherstellt, dass die wesentlichen Kompetenzen bereits im Laufe der Schulzeit erlernt und praktisch trainiert werden. Betreuungslehrern und -lehrerinnen sowie schulinternen Personen fehlt zum einen die zeitliche Kapazität, um diese intensive Betreuung zu ermöglichen, und zum anderen sind viele Lehrpersonen selbst nicht mit den Details der wissenschaftlichen Praxis vertraut oder sind schon zu lange Zeit nicht mehr damit in Kontakt gewesen, um die benötigte Unterstützung zu ermöglichen. Deshalb wird vermehrt auf den Ausbau von Mentoringprogrammen gesetzt, an denen jene Personen, nämlich Studierende von Universitäten und Fachhochschulen, beteiligt sind, die sich in ihrem Alltag mit dem Rezipieren und Verfassen wissenschaftlicher Abhandlungen auseinandersetzen. Kooperationsprojekte zwischen Studierenden und Schulen sind generell nichts Neues, wie das internationale Projekt Nightingale erfolgreich beweist. Mentoringprogramme, die Maturandinnen und Maturanden gezielt beim Verfassen ihrer VWAs unterstützen sollen, stecken allerdings noch in den Kinderschuhen. Seit ein paar Jahren gibt es Projekte in Graz und Wien, über deren Ergebnisse allerdings noch kein aussagekräftiges Resümee gezogen werden kann, da noch nicht genügend Erfahrungsberichte vorliegen. Im folgenden empirischen Teil dieser Diplomarbeit soll das seit dem Herbst 2017 in Wien durchgeführte Projekt der Universität Wien und des BRgORg15 am Henriettenplatz vorgestellt und analysiert werden, in der Hoffnung mehr Erkenntnisse über den Nutzen eines solchen Projektes zu erlangen.

11. Das Projekt

Das BRgORg am Henriettenplatz liegt im 15. Wiener Gemeindebezirk. Die Schule besuchen derzeit etwa 640 Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftsländer über die ganze Welt verteilt sind. Mehr als 30 verschiedene Muttersprachen sind vertreten und der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache liegt bei ca. 80%. Auf interkulturelle Bildung wird im BRgORg15 nicht zuletzt auf Grund der multikulturellen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler besonders wertgelegt, zu diesem Zweck gibt es auch freiwillige Angebote für Schülerinnen und Schüler, wie das Wahlfach „European Studies“ oder den Schulversuch Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, bei dem Schülerinnen und Schüler mit einer BKS-Muttersprache gemeinsam mit Anfängerinnen und Anfängern unterrichtet werden. Ziel dieses in Österreich einzigartigen Projektes ist es, eine Maturaprüfung auf Niveau B1+/B2 für alle Interessierten anbieten zu können. (vgl. online: brgorg15, Schulversuche)

Die Schule ist außerdem eine voxmi-Schule, also eine von 42 Schulen unterschiedlicher Typen in ganz Österreich, die sich zu einem Netzwerk zusammengeschlossen haben. Dieses setzt sich im österreichischen Schulsystem für die Gleichwertigkeit aller Sprachen ein, baut das Angebot an Fremd- und Zweitsprachenunterricht stetig aus, kämpft für sprachsensiblen und sprachbewussten Unterricht in allen Gegenständen und möchte die sprachliche Vernetzung durch die Schulung digitaler Medienkompetenz vorantreiben (online: voxmi).

Auch das Leitbild der Schule verweist in diesem Sinne auf die Bedeutung einer individuellen Förderung innerhalb eines gesellschaftlichen Gefüges, das sich durch Vielfaltigkeit und Diversität auszeichnet. Die Schule dient als Ort der Vermittlung und der Förderung der persönlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, „die für die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen offen sind und die auf ein Zusammenleben in unserer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet sein wollen“ (online: brgorg15, Leitbild).

Das VWA-Projekt starteten Dr. Beatrice Müller und Dr. Hannes Schweiger, die sowohl an der Uni Wien als auch am BRgORg Henriettenplatz unterrichten, im Herbst 2017. Sie riefen, angeregt durch die Beteiligung der Schule am voxmi – Projekt und als Teil des Projektes „LernPower! Wege an die Universität für junge Menschen mit Migrationsgeschichte“, das DAF/DAZ Seminar „Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit“ als Lehrveranstaltung an der Universität Wien ins

Leben und gestalteten dieses als Kooperationsprojekt mit Schülerinnen und Schülern der 7e des BRgORg Henriettenplatz, wobei die Teilnahme für diese freiwillig war. Im Zuge der Zusammenarbeit unterstützten Studierende Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer VWA und setzten sich dabei mit Theorie und Praxis von Sprachlicher Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache auseinander. Von Oktober 2017 bis Jänner 2018 dauerte die Pilotphase an, in der es in erster Linie um ein Kennenlernen des Projektes ging. Die Studierenden besuchten das BRgORG15 im Rahmen des Regelunterrichtes und in der Unverbindlichen Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ und arbeiteten vereinzelt auch bereits in Einzelmentorings zusammen. Im Unterricht hospitierten die Studierenden und gestalteten Lernsequenzen, die sich mit wissenschaftlichem Arbeiten auseinandersetzten und die Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten verfolgten. Der Inhalt der Minisequenzen orientierte sich daran, mit welchen Teilen ihrer VWA die Schülerinnen und Schüler gerade beschäftigt waren. In den ersten vier Monaten lag der Fokus vor allem auf der Themenfindung, dem Formulieren eines Erwartungshorizontes, der Literaturrecherche, der Lektüre und Auswertung wissenschaftlicher Fachliteratur und den allgemeinen Grundlagen wissenschaftlicher Praxis. Im Sommersemester 2018 setzte sich die Arbeit mit einer neuen Gruppe von Studierenden fort. Die gemeinsamen Unterrichtssequenzen wurden weniger und die Zusammenarbeit gestaltete sich immer mehr in Form eines Einzel- und Gruppenmentoring. Mehrere Studierende arbeiteten mit mehreren Schülerinnen und Schülern in Gruppen von maximal 6 Personen zusammen. Ziel war es, nach einer erfolgreichen Themenfindung und -bewilligung, den Schreibprozess zu planen, erste Textstellen zu erarbeiten, das Thema einzugrenzen, den Aufbau der Arbeit zu strukturieren, sowie einen Zeitplan zu entwickeln. Der eigentliche Schreibprozess konnte für die meisten Schülerinnen und Schüler im Juni 2018 beginnen, da zu diesem Zeitpunkt mit einer Rückmeldung zu rechnen war, ob das eingereichte Thema bewilligt werde. Der Großteil der VWA entsteht also erst frühestens in den Sommerferien nach der 7. Klasse. Im Herbst 2018 startete die letzte Phase des Projektes. Die Studierenden, die von Oktober 2018 bis Jänner 2019 mit den Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiteten, waren maßgeblich in den schriftlichen Arbeitsprozess miteinbezogen. Die Schülerinnen und Schüler befanden sich zu diesem Zeitpunkt an sehr unterschiedlichen Punkten ihrer VWA, weshalb die Aufgaben der Studierenden, von der Bearbeitung erster Textentwürfe über das Entwickeln oder Adaptieren von Zeitplänen, bis hin zu der Unterstützung bei der Fertigstellung der Arbeiten, reichten. Ziel der Studierenden war es, die Schülerinnen und Schüler individuell in den Bereichen zu

unterstützen, die ihnen zu diesem Zeitpunkt am schwersten fielen, und mit ihnen gemeinsam fokussiert daran zu arbeiten, dass sie ihre VWA fristgerecht abgeben konnten. Durch das Kooperationsprojekt konnten die Schülerinnen nicht nur von der Erfahrung und vom Know - How der Studierenden im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Praxis profitieren, sie hatten besonders zu Beginn auch die Möglichkeit den Alltag von Studierenden kennenzulernen. Sie besuchten ihre Mentorinnen und Mentoren an der Universität, lernten Bibliotheken und öffentliche Lernräume und Lesesäle kennen, lernten den Umgang mit digitalen und analogen Datenbanken und hatten darüber hinaus auch die Möglichkeit, den Studierenden persönliche Fragen zum Thema Studium und Universität im allgemeinen oder auch zu persönlichen Themen, wie individuellen Studienrichtungen, Stipendien oder Prüfungsmodalitäten zu stellen.

Die Studierenden ihrerseits erlangten durch das Projekt nicht nur einen einmaligen Einblick in den Unterrichtsalltag sprachlich extrem heterogener Klassen sondern lernten auch die damit einhergehenden Anforderungen an eine individualisierte Unterrichtsgestaltung kennen und bekamen sogar die Möglichkeit, die in den parallel stattfindenden Begleitlehrveranstaltungen erarbeiteten Konzepte sofort zu erproben. Des Weiteren bot das Projekt die einmalige Möglichkeit, die Herausforderungen, die eine VWA für Schülerinnen und Schüler darstellt, direkt mitzerleben. Ziel des Projektes war eine Sensibilisierung für die sprachliche Heterogenität österreichischer Schulklassen und die Schwierigkeiten und die Benachteiligung, die mit der Einführung der VWA für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache einhergeht.

Die ersten beiden Semester wurden von Sabine Skorjanc in Form einer Master Thesis evaluiert, die der Frage nachging, ob das Projekt in dieser Form die gewünschte Erleichterung beim Verfassen der VWA, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, mit sich bringt.

Ihre Ergebnisse werden am Ende dieser Arbeit gemeinsam mit den im folgenden Kapitel dargestellten Erkenntnissen der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Studie präsentiert.

II. Empirischer Teil

In den folgenden Kapiteln dieser Arbeit wird einerseits das methodische Vorgehen dargestellt und andererseits sollen die dadurch erlangten Erkenntnisse in Zusammenhang mit den am Forschungsinteresse orientierten Hypothesen gestellt werden. Die in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten Schwierigkeiten, die mit der Einführung der neuen Reife- und Diplomprüfung in Österreich auf die Schülerinnen und Schüler zukommen, zeigt, dass es andere neue und differenziertere Unterstützungsmethoden braucht, um die Herausforderung, die das Verfassen einer VWA bedeutet, nicht zu einer unüberwindbaren Hürde werden zu lassen. An dieser Stelle kommen, zusätzlich zu Förderprogrammen und der Betreuung durch die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer, Mentoringprogramme in Frage, die in Form von Kooperationen zwischen AHS/BHS und höheren Bildungseinrichtungen wie Fachhochschulen und Universitäten geplant sind. Die folgende qualitative Studie, die in Form von Leitfadeninterviews durchgeführt wurde, soll zeigen, inwiefern Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer Arbeiten von gezieltem Mentoring profitieren.

12. Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage, deren Beantwortung sich die vorliegende Diplomarbeit widmet, lautet:

Welche Vorteile erlangen Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer VWA durch das gezielte Mentoring von Lehramtsstudierenden, die in ihrem universitären Alltag bereits Erfahrungen mit dem Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten sammeln konnten?

Im Laufe der Literaturrecherche und der empirischen Arbeit ergaben sich noch weitere Fragen, deren Beantwortung als interessant erachtet wurde:

1. Wird die Arbeitsautonomie der Schülerinnen und Schüler durch das Mentoring gefördert bzw. profitieren diese von selbstermächtigenden Mentoringkonzepten?
2. Ermöglicht der regelmäßige Kontakt mit den Mentorinnen und Mentoren eine bessere Selbsteinschätzungskompetenz?

Um zu repräsentativen Ergebnissen zu gelangen, wurden zwei Personengruppen befragt. Zum einen die Schülerinnen und Schüler, die zwei Jahre hindurch an dem Projekt teilgenommen haben. Zum anderen die Studierenden der Universität Wien, die sie während der letzten fünf Monate des Projektes begleitet haben und am Abschließen der Arbeiten beteiligt waren.

13. Methodisches Vorgehen

13.1. Forschungsdesign

Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, ob Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer VWA durch Unterstützung in Form eines Mentorings profitieren. Um der Frage auf den Grund zu gehen, wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Nach Mayring (2002) eignen sich unterschiedliche Verfahren zur Erkenntnisgewinnung, auf Grund der gegebenen Rahmenbedingung wurde das von ihm als „problemzentriertes Interview“ beschriebene Verfahren ausgewählt. Grund dafür war vorrangig die offene Form der Interviewführung, die sich, wie sich im Laufe der Interviews bestätigte, besonders für Interviews mit Jugendlichen eignet. Mayring fasst unter diesem Begriff alle Formen der offenen und halbstrukturierten Befragungen zusammen, weshalb in diesem Fall ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview mit offenen Fragen gewählt wurde. Beide Parteien verfügten über das nötige, fachspezifische Vorwissen und auch die Fokussierung auf eine bestimmte Problemstellung wurde während der Interviews nicht aus den Augen verloren. Besonders wurde darauf geachtet, dass sich die Interviewten während des Gesprächs wohlfühlten und eine gewisse Vertrauenssituation zwischen Befragenden und Befragten generiert wurde, damit die interviewten Personen unbedarft ihre persönlichen Ansichten und subjektiven Erfahrungen offenlegen. (vgl. Mayring 2002, S. 67)

Im Vorfeld der Untersuchung orientierte man sich an einem von Mayring (2002) beschriebenen Modell, nach dem bei der Erstellung, Durchführung sowie Auswertung vorgegangen werden sollte. (ebd. S. 71) Nachdem ein möglicher Forschungsgegenstand erkannt wurde und das Gebiet entsprechend eingegrenzt wurde (**Problemanalyse**) erfolgte die Erstellung der Interviewfragen (**Leitfadenkonstruktion**). Mayring empfiehlt eine **Leitfadenerprobung**, in deren Zuge die Qualität- und Problemfokussierung der

zusammengestellten Fragen evaluiert werden soll. Auf diese wurde im herkömmlichen Sinne verzichtet, der Interviewleitfaden wurde aber mit dem Projektinitiator und Betreuer dieser Diplomarbeit abgesprochen. Im Anschluss wurden die Interviews in zwei Zyklen geführt (**Interviewdurchführung**), zuerst jene mit den Schülerinnen und Schülern, erst im Anschluss jene mit den Studierenden. Diese Reihenfolge wurde deshalb gewählt, weil es vorab möglich erschien, dass in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern neue Fragen auftauchen, die für die Befragung der Studierenden interessant sein könnten. Vorab wurde das Einverständnis der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner eingeholt, welches ein Aufnehmen der Gespräche (**Aufzeichnung**), sowie eine Veröffentlichung der anonymisierten und transkribierten Daten erlaubte.

13.2. Planung

Im Herbst 2018 erfuhr ich erstmals von der Existenz des Kooperationsprojektes zwischen Lehramtsstudierenden der Universität Wien und dem BRgORg15 am Henriettenplatz, Wien. Im Zuge einer daran beteiligten Lehrveranstaltung ergab sich die Möglichkeit, eine Evaluierung dieses Projektes im Zuge einer Diplomarbeit durchzuführen. Im Dezember 2018 konkretisierte sich dieser Plan und die nötigen bürokratischen Schritte wurden in die Wege geleitet. Da die Schülerinnen und Schüler zu dieser Zeit gerade die letzten Veränderungen an ihren Arbeiten vornehmen mussten und die letzten Schularbeiten und Prüfungen der 8. Klasse zu absolvieren hatten, wurde entschieden, die Befragungen auf die Zeit danach zu legen, um ihnen einen reflektierenden Blick mit etwas Abstand zu ermöglichen, in einer Zeit in der vor Beginn der schriftlichen Matura etwas Ruhe einkehrt.

13.3. Durchführung

Ende 2018 begann ich mit der Suche nach Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sowohl an der Schule als auch an der Universität. Nach der ersten Kontaktaufnahme mit der Klassenvorständin der 8. Klasse des Gymnasiums am Henriettenplatz wurde ich eingeladen, mein Anliegen den Schülerinnen und Schülern persönlich vorzustellen. Wie zu erwarten war, stellten sich zu Beginn nur wenige Maturantinnen und Maturanten für Interviews zur Verfügung. Erst nach einem zweiten Versuch, in dem die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler wiederholt an das Projekt erinnerte und daran appellierte, dass die Ergebnisse auch den zukünftigen Maturantinnen und Maturanten zu Gute kämen, meldeten sich einige Jugendliche. Einige von ihnen gaben auch an, dass sie aus eigenen

Erfahrungen, die sie im Zuge ihrer VWA sammelten, wüssten, wie schwer es sei Interviewpartner zu erreichen, und dies zu ihrer Entscheidung beigetragen hätte, sich für meine Befragung zur Verfügung zu stellen. Unter den Studierenden gestaltete sich die Suche nach Teilnehmern nicht ganz so schwierig. Mit der Hilfe von Dr. Hannes Schweiger konnte ich mittels seines e – Mail Verteilers eine Anfrage an alle Studierende versenden, die das Seminar im fraglichen Semester besucht hatten. Sehr schnell meldeten sich die ersten Studentinnen, die sich bereit erklärten, an meiner Studie teilzunehmen.

Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern fanden in den letzten beiden Märzwochen 2019 statt, in den beiden darauffolgenden Wochen führte ich die Interviews mit den Studierenden. Beim Vereinbaren der Treffpunkte stellte sich schnell heraus, dass es eine positive Auswirkung auf die Teilnahmemotivation hat, wenn zu der Zeit, die für das Interview erübrigt werden muss, nicht auch noch eine längere Anfahrtszeit hinzukommt. Deshalb traf ich mich mit den Schülerinnen und Schülern in einem Café in der Nähe ihrer Schule. Dass dies nicht der perfekte Ort für eine Befragung ist, schien zwar offensichtlich, trotzdem musste ich diesen Kompromiss eingehen, da sich schnell herausstellte, dass ich ansonsten keine Zustimmung für ein Interview erlangen würde. Auf Grund der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler meist sehr lange Unterricht hatten und am Wochenende keine Zeit hatten, um sich an einem anderen Ort zu treffen, musste diese Möglichkeit ergriffen werden. Die Studierenden waren etwas flexibler, legten aber auch Wert darauf, dass sich der Ort des Treffens in der Nähe der Uni oder ihres Arbeits- bzw. Wohnortes befand. Generell zeigte sich, dass alle Befragten sich am liebsten auf neutralem Boden trafen und ihnen eine Verabredung in einem Kaffeehaus oder Restaurant lieber war, als ein Treffpunkt in einem Bureau, bei ihnen oder bei der Interviewerin zu Hause.

Trotz der nicht idealen Rahmenbedingungen liefen die Interviews sehr strukturiert ab. Zuerst begann ein kurzes allgemeines Gespräch, in dem sich die Interviewerin vorstellte und die Interviewteilnehmer und -teilnehmerinnen bat, kurz etwas über sich zu erzählen. Auf diese Weise wurde die Atmosphäre etwas aufgelockert; da besonders den Schülerinnen und Schülern zu Beginn anzumerken war, dass sie sehr aufgeregt waren. Um die von Mayring (2002) empfohlene Vertrauenssituation zu generieren, war es wichtig, dass die Teilnehmenden sich zuerst durch eine unverfängliche Unterhaltung an das Aufnahmegerät gewöhnen und Vertrauen fassen konnten. Vorab wurde natürlich die Zustimmung zur Aufnahme der Gespräche eingeholt.

1. Teil: Die ersten Fragen (Sondierungsfragen) des Interviews sollten etwas über die Herkunft und die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler herausfinden. Dabei waren ihre Erstsprache, die im Elternhaus vorwiegend gesprochene Sprache, der Bildungsgrad der Eltern und Geschwister sowie die räumlichen Verhältnisse, in denen sie leben, von Interesse.
2. Teil: Der nächste Fragenblock klärte ab, in welcher Form die Schülerinnen und Schüler bereits vor der Zusammenarbeit mit den Studierenden von schulischer Seite in die Techniken des (vor)wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt wurden und ob parallel zum Mentoring Informations- sowie Schulungsprogramme stattfanden.
3. Teil: Der dritte Teil des Interviews versuchte die größten Schwierigkeiten im Laufe des Arbeitsprozesses zu erfragen und herauszufinden, ob und in welcher Form die Zusammenarbeit mit den Studierenden an dieser Stelle als hilfreich empfunden wurde.
4. Teil: Eine dieser Arbeit zu Grunde liegende Hypothese lautet, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme an dem Mentoringprojekt darin bestärkt werden, Strategien und Maßnahmen zu entwickeln, welche ihre eigene Autonomie und Selbstbestimmung erhöhen und zu einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Arbeitshaltung zu gelangen.
5. Teil: Abschließend sollten die Schülerinnen und Schüler ihren allgemeinen Eindruck des Projektes mitteilen sowie die Stärken und Schwächen der Planung und Durchführung analysieren. Außerdem wurden sie gebeten, ihrerseits Vorschläge zu machen, wie die Effizienz und Wirksamkeit des Projektes verbessert werden könnte.

Die Interviewteilnehmerinnen sprachen sehr offen über die Schwierigkeiten, die sie anfangs hatten und berichteten auch über die fehlende Vorbereitung seitens des Schulsystems. Die Stimmung während der Befragung war durchaus angenehm und die Schülerinnen schienen sich in keiner Situation unwohl zu fühlen, was sie im Anschluss an die Gespräche auch bestätigten. Nachdem die vorbereiteten Fragen ausreichend beantwortet wurden, lief das Gespräch fast immer noch einige Zeit off-record weiter, da die Schülerinnen auch ihrerseits einige Fragen an die Interviewerin hatten, bezüglich der Matura oder eines in Aussicht stehenden Studiums.

13.3.2. Ablauf der Interviews – Studierende

Die Interviews mit den Studierenden liefen bezüglich der Organisation sehr ähnlich ab wie jene mit den Schülerinnen. Die Treffen fanden in einem Café nahe der Universität statt und die Studierenden, die selbst schon Erfahrung mit dem Führen und Auswerten von Interviewbefragungen hatten, waren sehr entgegenkommend und verständnisvoll. Anders als bei den Schülerinnen, einigte man sich mit ihnen gleich zu Beginn darauf, die Interviews sehr strukturiert durchzusprechen und bat sie, auf Fragen möglichst präzise zu antworten, da dies die Auswertung der Interviews um einiges vereinfachen würde. Für den Fall, dass ihnen im Laufe der Unterhaltung wichtige Details einfallen würden, sie diese aber nicht sofort ansprechen wollten, bekamen sie einen Block und einen Stift, mit der Bitte, sich für später Notizen zu machen. Die meisten Studentinnen und Studenten machten davon auch Gebrauch und kamen am Ende des Interviews noch einmal darauf zu sprechen. Die Fragen an die Studierenden standen zu einem Großteil schon vor den Interviews mit den Schülerinnen fest, allerdings ergaben sich nach diesen Interviews noch einige weitere Fragen, die nachträglich in den Leitfaden für die Studierenden eingearbeitet wurden.

1. Teil: Die ersten Fragen (Sondierungsfragen) dienten dazu, herauszufinden, ob die Studierenden selbst bereits Erfahrung mit Mentoring oder anderen ähnlichen Beratungsformen sammeln konnten, an welchem Punkt ihres Studiums sie gerade stehen und an welchem Punkt sie in das Projekt eingestiegen sind.
2. Teil: Diese Fragen konzentrierten sich auf die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, auf die Motivation beider Parteien an dem Projekt teilzunehmen, auf die gegenseitige Erreichbarkeit und die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, die Hilfe der Studierenden anzunehmen oder sogar zu suchen.
3. Teil: Die Bearbeitung welcher Bereiche der VWA viel den Schülerinnen und Schülern aus Sicht der Studierenden besonders schwer, wo benötigten sie am meisten Hilfe (bewusst oder unbewusst) und welche persönlichen Lernbedingungen erschwerten oder vereinfachten den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler ihrer Meinung nach.
4. Zum Schluss wurden auch die Studierenden um ihre Meinung zu dem Projekt gefragt. Sie sollten die positiven sowie negativen Aspekte nennen und mögliche Verbesserungsvorschläge für ein etwaiges Weiterführen des Projektes machen.

Die Studierenden waren sehr offen und freundlich, antworteten kurz und präzise auf die gestellten Fragen und die Interviews waren in kürzester Zeit abgeschlossen. Am Ende, als sie das Gefühl hatten die Fragen, auf die es aus ihrer Sicht wirklich ankam, abgearbeitet zu haben, erzählten sie ausführlicher über ihre Eindrücke des Projektes und machten produktive und durchdachte Verbesserungsvorschläge, auf die am Ende dieser Arbeit noch eingegangen wird.

13.4. Auswertung

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren, mittels derer qualitative Interviews ausgewertet werden können. Im Vorfeld wurden bereits für die Erstellung des Interviewleitfadens und für das methodische Vorgehen die Richtlinien für die Auswertung problemzentrierter Interviews von Philip Mayring (2002, S.67ff) befolgt, weshalb auch die Auswertung der offenen und semistrukturierten Interviewfragen in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgt. Diesem Prozess liegt die Gründung eines an das Material angepassten und bei dessen Sichtung entwickelten Kategoriensystems zu Grunde. Dieses dient der besseren Kontrollierbarkeit und hilft bei der schrittweisen Analyse der transkribierten Interviews.

Die Transkription kann bereits als erster Schritt der Auswertung angesehen werden, wie detailliert diese zu erfolgen hat, variiert abhängig vom Untersuchungsgegenstand (Lamnek 2010).

Hier wurde entschieden, eine inhaltlich dem Original getreue Exzerption anzufertigen, bei der phonetische Abweichungen in normales Schriftdeutsch übertragen werden. Dies hat zum einen den Grund, dass sprachliche und grammatikalische Auffälligkeiten für den Untersuchungsgegenstand irrelevant sind und deshalb nicht dokumentiert werden müssen. Zum anderen ermöglicht es eine schnellere und einfachere Bearbeitung der Wortprotokolle und eine angenehmere Lesbarkeit (vgl. Mayring 2002, S.91).

Mayring sieht den Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse darin, dass mittels strengstem methodischen Vorgehens während einer ersten Sichtung des Materials ein so genanntes Kategoriensystem entwickelt wird, welches das Zusammenfassen inhaltlich kohärenter Aspekte ermöglicht und in weiterer Folge zu einer übersichtlichen Aufschlüsselung der Auswertungsergebnisse beiträgt (vgl. Mayring 2002, S.114). Das Formulieren der Kategorien unter bestimmten selektiven Gesichtspunkten, die vorab festgelegt und während der Arbeit adaptiert werden sollen, bezeichnet er als „deduktives Element [das,

K.B.] mit theoretischen Erwägungen über Gegenstand und Ziel der Analyse begründet werden“ muss.(vgl. ebd. S. 116)

Die im theoretischen Teil beschriebenen Kenntnisse dienten im Bereich der Auswertung als Grundlage für die Selektion der essentiellen Interviewergebnisse und halfen zu Beginn bei der Formulierung erster Kategorienansätze. Zum einen sollten die Aussagen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der größten Schwierigkeiten, dem größten Nutzen, der Art der Zusammenarbeit, der Beurteilung der Mentorinnen und Mentoren, der Entwicklung einer eigenständigen Arbeitshaltung und möglicher Verbesserungsvorschläge dazu dienen, eine Evaluierung des Projektes nach den Wünschen und Meinungen der Mentees vorzunehmen. Zum anderen wurden die Aussagen der Studierenden nach den Kategorien Nutzen für die eigene Person/ das eigene Studium, Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Nutzen für die Schülerinnen und Schüler aus pädagogischer Sicht und Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Studierenden analysiert. Die Auswertung der Interviews der Studentinnen und Studenten hatten zwei vorrangige Gründe. Erstens sollten die Aussagen der Schülerinnen und Schüler damit verglichen werden, da die Studierenden, die mit ihnen über mehrere Wochen zusammenarbeiteten, die in den Schüler-/Schülerinneninterviews erlangten Informationen aus einer Metaperspektive bewerten konnten. Zweitens schien es interessant, die Sichtweise von Personen mit pädagogischen Kenntnissen und ihre Einschätzung des Projektes in die Evaluierung miteinzubeziehen und ihre Erfahrungen während und Eindrücke mit jenen der Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu bringen.

Bei der Auswertung wurde nach folgendem Modell von Mayring vorgegangen:

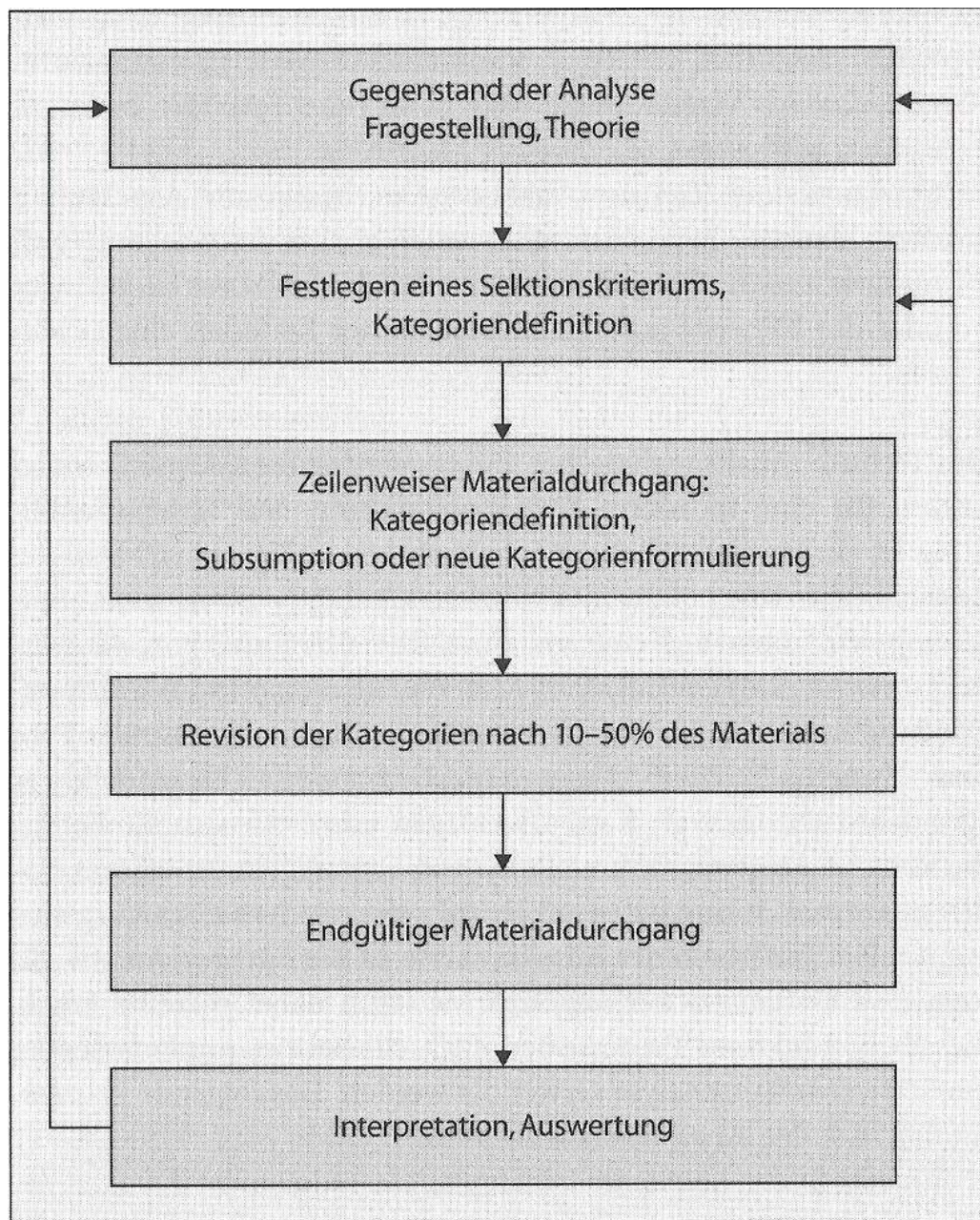


Abbildung 3: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2002, S. 116)

Nach einer an das Schriftdeutsch angleichenden Transkription und einer ersten Kategorienformulierung wurde mit der Sichtung und Bearbeitung des Materials begonnen. Bereits durch die erste Auseinandersetzung mit den Interviews, noch während des Transkriptionsprozesses, ergaben sich die oben genannten Kategorien, die im Analyseverlauf noch verändert wurden, indem sie umformuliert, weggelassen oder neue Kategorien hinzugefügt wurden.

Beim ersten zeilenweisen Materialdurchgang der Schüler-/Schülerinneninterviews ergaben sich folgende Veränderung der Kategorisierung. Es wurden die beiden Kategorien Art der Zusammenarbeit und Beurteilung der Mentorinnen und Mentoren zu einer Kategorie mit der Bezeichnung Art und Qualität der Zusammenarbeit zusammengefasst. Dies bot sich an, da die Schülerinnen und Schüler die Art und Weise, in der die Studierenden mit ihnen zusammenarbeiteten, sehr oft qualitativ beleuchteten und sich ihre Meinung zu den Mentorinnen und Mentoren meist dadurch begründen ließ, ob sie mit der Gestaltung der Zusammenarbeit zufrieden waren oder nicht.

Außerdem wurden zwei weitere interessante Kategorien hinzugefügt, die während aller Interviews thematisiert wurden, und eine nicht unbedeutende Rolle für die Gestaltung möglicher weiterer Projekte spielen. Einige jener, der ursprünglichen Kategorie Nutzen zugeordneten Antworten, thematisierten die fehlende Vorbereitung im Regelunterricht und die Probleme der Schülerinnen und Schüler, einen Zeitplan für eine Zeitspanne von fast 15 Monaten aufzustellen, diesen einzuhalten oder auf mögliche Abweichungen zu reagieren. Deshalb wurden die Kategorien wissenschaftliche Textkompetenz und Zeitmanagement hinzugefügt. Diese wurden zusammengefasst unter dem Titel Rahmenbedingungen dargestellt.

Ein wichtiger Aspekt, der zu Beginn dieser Arbeit sogar in Form einer eigenen Hypothese formuliert wurde, ließ sich durch die Interviews leider nicht ausreichend beleuchten. Der Aspekt der Selbstermächtigung wurde weder seitens der Studierenden, noch seitens der Schülerinnen und Schüler wirklich wahrgenommen. Die Mentorinnen und Mentoren gaben einstimmig an, im Zuge der Vorbereitung nicht darauf hingewiesen worden zu sein, dass sie auf eine selbstermächtigende Gestaltung der Zusammenarbeit besonderen Wert legen sollten. Deshalb hätten sie ihre Aufgabe eher in der gezielten Korrektur und Bearbeitung der VWA gesehen, und nicht vorrangig in der Förderung eigenverantwortlicher Arbeitsstrategien. (vgl. I 5)

Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits gaben zwar teilweise an, sich einen Arbeitsplan gemacht zu haben, diesen aber nicht auf das Anraten der Studierenden adaptiert zu haben, sondern mit ihren Mentorinnen und Mentoren sehr kleine und kurzfristige Lernziele in Form von Abgabedeadlines formuliert zu haben. Diese Erkenntnis während der ersten Sichtung führte dazu, dass die Kategorie Selbstermächtigung nicht mehr als eigenständige Kategorie bestehen blieb. Eine detailliertere Begründung und die dennoch erlangten Erkenntnisse, folgen in Kapitel 15.

Die Kategorien der Studierendeninterviews wurden ebenfalls überarbeitet; hierbei wurde die Kategorie Verbesserungsvorschläge um den Aspekt der zu Grunde liegenden Probleme erweitert. Zusätzlich stellte sich heraus, dass die Studierenden einen sehr klaren Eindruck von den Zeitmanagementfähigkeiten der Mentees erlangen konnten, weshalb diese Kategorie hinzugefügt wurde, um einen Vergleich mit den Angaben der Schülerinnen und Schüler anstellen zu können. Nachdem alle Studierenden aussagten, dass sie in ihrer Arbeit zwar nicht auf den Aspekt der Selbstermächtigung geachtet hätten, dieses Konzept aber für das Projekt sehr wichtig sei und die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich gut damit umgehen konnten, wurde dieser Aspekt noch hinzugefügt. Außerdem stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler oft die Qualität der eigenen Arbeiten falsch einschätzen, weshalb auch hierfür eine eigene Kategorie eingeführt wurde.

Nach der zeilenweisen Analyse der Exzerpte und der Adaptionen der ursprünglichen Kategorien ergaben sich Über- und Unterkategorien, die im folgenden Kapitel zusammengefasst und dargestellt werden.

Die Kategorien der Schüler-/Schülerinneninterviews lauten *Schwierigkeiten der VWA, Art und Qualität der Zusammenarbeit, Vorbereitung in der Schule, Nutzen und Verbesserungspotenzial*.

Die Kategorien der Auswertung der Studierendeninterviews lauten *Nutzen für die eigene Person, Unterstützungsschwerpunkte, Zeitmanagement, Selbsteinschätzung, Selbstermächtigung* und ebenfalls *Verbesserungspotenzial*.

14. Ergebnisdarstellung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews in Bezug auf die Qualität der Zusammenarbeit, die Schwierigkeit und den Nutzen des Projektes und profitable Adaptionmöglichkeiten beschrieben. Zuerst werden die Ergebnisse der Schüler-/Schülerinnen-Interviews vorgestellt und im Anschluss jene der Studierenden-Interviews. Zusätzlich werden die Antworten der Schülerinnen und Schüler, auf die Fragen nach der Erstsprache, dem Bildungsniveau der anderen Familienmitglieder und der Unterstützung zu Hause graphisch dargestellt. Es wird mit den Ergebnissen der Schülerinnen begonnen.

14.1. Ergebnisse Schüler-/Schülerinnen Interviews

Anfangs erfolgt die Präsentation der Ergebnisse der Interviews, die mit insgesamt sieben Schülerinnen der 8e des BRgORg 15 am Henriettenplatz in Wien, geführt wurden. Es stellten sich ausschließlich Schülerinnen für die Befragung zur Verfügung, weshalb die Ergebnisse nur für weibliche Schülerinnen und Schüler gelten und keine geschlechterübergreifenden Aussagen getroffen werden können. Ein Rückschluss auf genderspezifische Unterschiede, bezüglich der Motivation an der Umfrage teilzunehmen, ist ebenfalls nicht zulässig, da die Klasse aus nur fünfzehn Schülerinnen und Schülern bestand, unter denen sich nur ein männlicher Schüler befand.

14.1.1. Graphische Darstellung der Rahmenbedingungen

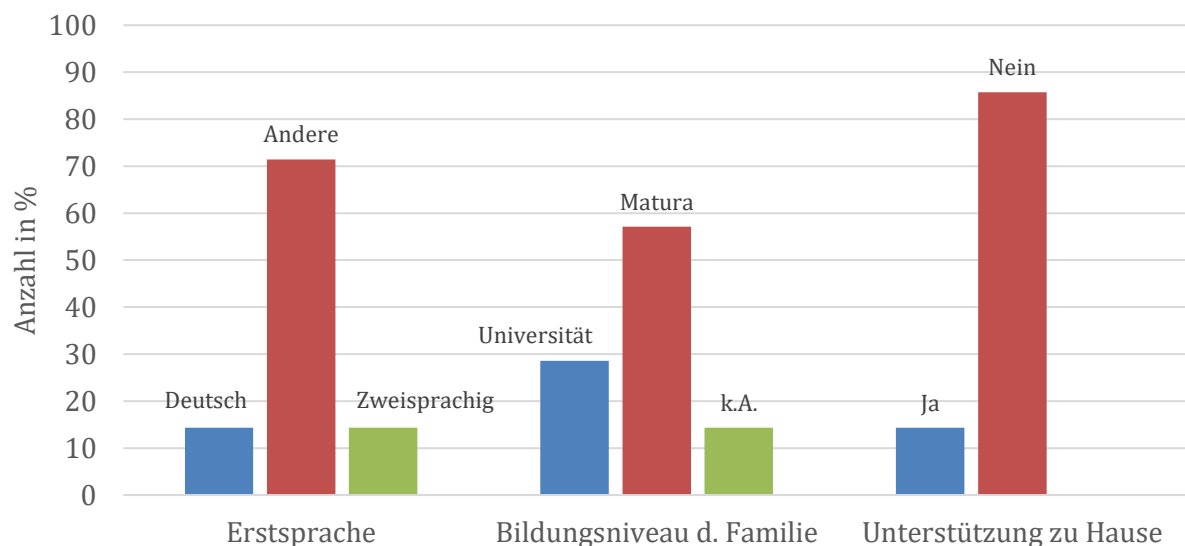


Abbildung 4: Rahmenbedingungen

Die Schule am Henriettenplatz eignete sich ausgezeichnet für dieses Projekt, da sie die nötigen Rahmenbedingungen erfüllt, die zum Gegenstand der vorliegenden Untersuchung gemacht wurden. Zum einen befindet sich die Schule im 15. Wiener Gemeindebezirk, jenem Bezirk, der mit 45% den größten Anteil von Einwohnern mit nicht österreichischer Herkunft aufweist. Zum anderen gibt es besonders im Einzugsgebiet dieser Schule überdurchschnittlich viele einkommensschwache Familien. Es war also von Beginn an gewährleistet, dass eine sprachlich heterogene Untersuchungsgruppe zu Stande kommen würde und die Schülerinnen und Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit auch die familiären Strukturen aufweisen würden, die einen negativen Einfluss auf die Arbeitsbedingungen im Kontext ihres VWA – Schreibprozesses bedeuten könnten.

14.1.2. Motivation zur Teilnahme

Das Mentoringprogramm wurde als Pilotprojekt gestartet und ausschließlich den Schülerinnen und Schülern einer einzigen Klasse des BRgORg 15 zur Teilnahme angeboten. Dies hatte zum einen organisatorische Gründe und lag zum anderen daran, dass die Anzahl an Mentorinnen und Mentoren nicht ausreichte, um mehrere Klassen miteinzubeziehen. Die befragten Schülerinnen und Schüler der 8e gaben an, sofort, als ihnen ihr Lehrer Professor Schweiger von seiner Idee dieses Projektes erzählte, entschlossen gewesen zu sein, daran teilnehmen zu wollen. Eine Schülerin gab an, die Chance, die sich durch das Mentoring für sie ergab, sofort erkannt zu haben. Sie wusste, dass sie seitens ihrer Familie keine kompetente Hilfe zu erwarten hatte und meldete sich aus diesem Grund als erste Schülerin für das Projekt an. „Ich fand das cool und ich habe mich sofort angemeldet, weil ich mir dachte, wenn ich diese Chance jetzt nicht ergreife, dann weiß ich auch nicht, was ich machen soll“ (I 4, /. 102-103).

Insgesamt waren alle Schülerinnen und Schüler der Klasse einverstanden, an dem Projekt teilzunehmen. Ihre Hoffnung war es, mit den zu Beginn überfordernden Anforderungen der VWA nicht alleine gelassen zu werden und neben ihren Betreuungspersonen noch eine weitere Anlaufstelle für Fragen zu haben. Ein weiterer Grund, den die Befragten für die Teilnahme angaben, war, dass die Schülerinnen und Schüler davon ausgingen, dass es ihnen leichter fallen würde eine schulexterne Person zu kontaktieren, sollten in den Schulferien Fragen zu ihrer Arbeit auftreten. Hemmungen, die sich in der außerschulischen Kommunikation mit Lehrpersonen für sie ergaben, würden im Kontakt mit Studierenden keine Rolle mehr spielen.

14.1.3. Schwierigkeiten

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, was ihnen beim Verfassen ihrer VWA die größten Schwierigkeiten bereitet habe. Die meist genannten Antworten waren das Formulieren eines schlüssigen **Erwartungshorizontes** - von rund 42,9% der Befragten-, das korrekte **Formulieren in wissenschaftlicher Sprache** - von 57,2% der Befragten-, sowie die **Literaturrecherche** - von über 50% der Befragten.

Mehrere Befragte gaben an, dass zu dem Zeitpunkt, an dem der Erwartungshorizont verfasst werden musste, „noch niemand wusste, wie man das macht“ (I 2, Z.57), was die Herangehensweise erschwerte und oftmals den Entstehungsprozess maßgeblich verzögerte.

Die Literaturrecherche bereitete vor allem deshalb Schwierigkeiten, weil die Schülerinnen und Schüler nicht wussten, wie sie Zugang zu der benötigten Fachliteratur erlangen konnten. Einige gingen davon aus, sich die dafür notwendigen Bücher kaufen zu müssen und kannten keine öffentlich zugänglichen Bibliotheken; Datenbankrecherchen oder Bibliothekskataloge kannten sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht.

Die formalen Kriterien und die Gliederung der Arbeit machten nur einer Schülerin Probleme, während die anderen Schüler und Schülerinnen auf Grund der von den Studierenden zu Beginn des Projektes gestalteten Unterrichtseinheiten darin keine großen Probleme sahen. Dasselbe galt auch für das Befolgen von **Zitierregeln** und das richtigen Paraphrasieren, ohne dabei zu plagiiieren, worin nur eine der befragten Personen Schwierigkeiten verortete (vgl. I 4, Z. 93-96). Eine Schülerin, die eine empirische Arbeit verfasste, gab an, die größten Schwierigkeiten beim **Erstellen der Grafiken** und beim **Umgang mit Excel-Tabellen** gehabt zu haben. Obwohl ihr die Verwendung eines wissenschaftlichen Schreibstils im Allgemeinen nicht schwergefallen sei, so benötigte sie bei der **Interpretation der Ergebnisse** mehr Hilfe als gedacht, da ihr in diesem Zusammenhang das Formulieren ohne Wortwiederholungen und persönlicher Wertungen schwerfiel. (vgl. I 4, S.6)

14.1.4. Nutzen

Die Befragten gaben einstimmig an, dass sie der Meinung seien, dass die Teilnahme an dem Projekt die Qualität ihrer Arbeiten maßgeblich positiv beeinflusst hätte. Besonders oft wurde angeführt, dass es eine große Hilfe war, bei Treffen mit den Studierenden aktiv und gemeinsam an der Arbeit zu arbeiten. Bereits vorhandene Textstellen wurden kooperativ mit den Mentorinnen und Mentoren umformuliert oder sogar gänzlich neu erstellt. Über 80% der Befragten gaben an, daraus den meisten Nutzen gezogen zu haben. Jene Interviewte, die eine empirische Arbeit verfasste, gab an, am meisten davon profitiert zu haben, dass die Studierenden bereits Erfahrung mit der Auswertung, Darstellung und Interpretation von Umfrageergebnissen hatten. „Also manchmal hatte ich Sachen, wie zum Beispiel das Interpretieren meines Fragebogens und Diagramme, [...] und die haben mir Tipps gegeben und dann haben sie mir gezeigt, wie sie das gemacht haben, daran habe ich mich gehalten“ (I 4, Z. 179-183). Etwa 42,9% der Befragten gaben an, dass die Studierenden einen großen Einfluss auf ihre Motivation hatten. Besonders in jenen Situationen, in denen nicht klar war, ob die Abgabe der Arbeit zeitlich möglich sein würde, profitierten sie von der Zusammenarbeit. „... die Studenten haben mich dann immer

wieder motiviert und gesagt, dass ich das schaffe“ (I 7, Z. 110-111). Der Großteil der Befragten gab an, mit dem Schreiben der VWA zu Beginn überfordert gewesen zu sein. Durch das Mentoringprojekt erkannten sie, dass durch eine strukturierte Herangehensweise, wie das Erstellen eines detaillierten Zeitplans, das Verfassen ihrer Arbeit in ihrer eigenen Verantwortung liegt. Die Befragten gaben an, im Zuge des Projektes nicht nur das wissenschaftliche Arbeiten gelernt zu haben, sondern auch etwas über ihre eigenen Stärken und Schwächen erfahren. Es wurde ausgesagt, dass zu Beginn große Zweifel herrschten, ob die eigenen Kompetenzen ausreichen würden, eine solche Arbeit, wenn auch mit Unterstützung, zu verfassen. Diese Sorge wurde durch die Zusammenarbeit mit den Studierenden Großteils genommen. Ein weiterer Nutzen, der aus der Zusammenarbeit gezogen wurde und in der Befragung genannt wurde ist, dass die VWA dazu geführt habe, offener und selbstbewusster in der Kommunikation mit Fremden zu werden. Besonders hervorgehoben wurde die Eigenschaft der Studierenden, die Mentees dazu zu motivieren, Fragen zu stellen und bei Unklarheiten auch mehrmals nachzufragen. „... ich dachte, ja, ich muss immer stark sein und nur das Positive teilen und man ist halt dumm, wenn man fragen muss und das hat mir halt geholfen, dass das nicht so ist“ (I 4, Z. 268-270).

14.1.5. Zusammenarbeit

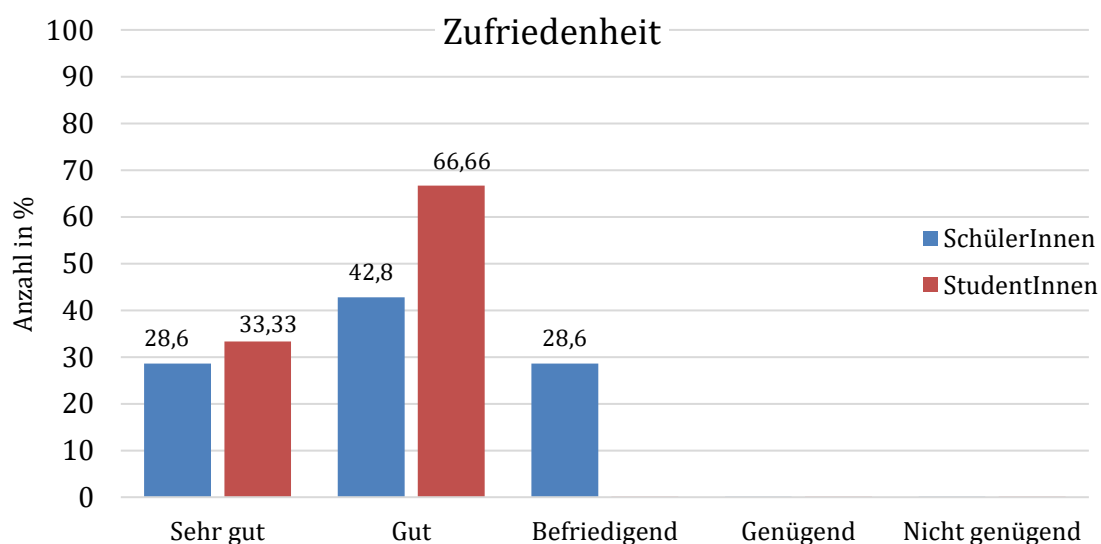


Abbildung 5: Zufriedenheit mit dem Projekt

Die Befragten beurteilten die Zusammenarbeit mit den Studierenden Großteils positiv. Die oben dargestellte Benotung richtete sich nach dem Schlüssel, der den Befragten geläufigen Schulnoten, wobei keine Beurteilung mit „Genügend“ oder „Nicht genügend“ erfolgte. In mehr als der Hälfte der Interviews wurde die Zusammenarbeit sogar mit „Gut“ oder „Sehr gut“ bewertet. Nur mit „Befriedigend“ wurde die Zusammenarbeit von jenen Befragten deshalb empfunden, weil das Engagement der Studierendengruppen, die ihnen im Laufe der drei Semester zugeteilt wurden, stark variierte. „Es gab Höhen und Tiefen, aber ich fand es gut. Also, wie gesagt, es kommt darauf an, welche Studenten es sind, manche sind halt motivierter und manche nicht so“ (I 7, Z. 39-40). Besonders die Mentorinnen und Mentoren des zweiten Blocks erhielten negative Bewertungen, die Großteils auf fehlende Erreichbarkeit und wenig Initiative beruhte. Dieses Gefühl wurde den Betreuten dadurch vermittelt, dass die „... die zweiten Studenten, die waren unmöglich, also von denen möchte ich gar nicht reden“ (I 1, Z.145-146). Die Befragten gaben an, dass das Maß an Engagement seitens der Mentorinnen und Mentoren eine direkte Auswirkung auf jenes der Schülerinnen und Schüler habe. Wenig Initiative ihrerseits führte dazu, dass die Mentees das Arbeitspensum sowie die Priorität der VWA unterschätzten. „Das hat sich dann auch auf dich übertragen, das Gefühl, dass das nicht so wichtig ist“ (I 7, Z. 34-35).

Eine besonders gewinnbringende Kombination ergab sich mit den Studierenden der letzten Seminargruppe, die auch ihrerseits den Kontakt suchten und ungefragt ihre Hilfe anboten.

Die Zusammenarbeit erfolgte sowohl per Mailkorrespondenz als auch in persönlichen Treffen, wobei die Befragten angaben, dass die persönlichen Treffen deutlich mehr Profit brachten. Das gemeinsame Erarbeiten der Inhalte hatte für sie mehr Bedeutung als die korrigierende Nachbearbeitung der Studierenden.

Positiv wurde von allen befragten Schülerinnen und Schülern angemerkt, dass das Erstellen und Adaptieren von Zeitplänen, das regelmäßige Vereinbaren von Teilzielen und das Setzen langfristiger Deadlines für größeren Arbeitsaufträge, gemeinschaftlich erfolgte.

Auch die Atmosphäre bei den Arbeitstreffen und die Kommunikation untereinander wurde gelobt. Die Befragten gaben an, das Gefühl vermittelt bekommen zu haben, dass es keine schlechten Fragen gäbe, und dass die Studierenden bereit waren, alle Fragen auch mehrmals zu beantworten. Das führte zu einem lockeren und fruchtbaren Arbeitsprozess und machte den Unterschied zur Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern

und ihren Lehrpersonen aus. Die Erfahrung, Hilfe von Personen einholen zu können, die nicht in der Position sind, Leistungen zu beurteilen, wurde als erleichternd empfunden. „Also, für Studenten hat man natürlich auch Respekt, ist klar, aber es ist etwas Anderes, wenn man so per Du sein kann und nicht diese Barriere zwischen Lehrer und Schüler“ (I 4, Z. 277-279).

14.1.6. Vorbereitung in der Schule

Um wissenschaftlich arbeiten zu können, bedarf es gewisser Rahmenbedingungen, die einem erfolgreichen Prozess zu Grunde liegen. Die seitens der Schule zu treffenden Vorkehrungen, um die Schülerinnen und Schüler auf das Verfassen der VWA vorzubereiten, können unterschiedlicher Natur sein. Die Befragten gaben an, dass es in der Schule mehrere Angebote gab. Einerseits wurden eine Unverbindliche Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ und eine Schreibwerkstatt angeboten. Andererseits legten einige Lehrpersonen Wert darauf, ihre Schülerinnen und Schüler im Zuge des Regelunterrichtes mit kleinen Arbeitsaufträgen, wie dem Verfassen von Portfolios, mit wissenschaftlicher Praxis vertraut zu machen. Trotzdem gaben 85,7% der Befragten an, das Gefühl zu haben, nicht ausreichend auf die Textsorte VWA vorbereitet worden zu sein. „In der 5. [Klasse, K.B.] gar nicht, in der 6. [Klasse, K.B.] gab es dann wissenschaftliches Arbeiten (...) Also, wenn wir was gemacht haben, dann hat es keiner verstanden, dann waren wir zwei Mal in der Bibliothek, also man wurde nicht so gut vorbereitet“ (I 4, Z. 70-74).

Besonders die ersten Schritte, um in den Arbeitsprozess starten zu können, machen allen Befragten große Sorgen und sie gaben einstimmig zu Protokoll, dass „niemand wusste, wie man das macht“ (I 2, Z. 57) und das Thema im Regelunterricht nur selten Platz findet. „... wir wurden halt so zu sagen ins kalte Wasser geschmissen, weil keiner wusste, wie man einen wissenschaftlichen Text bearbeitet“. (I 4, Z. 79-81) Jene Schülerinnen und Schüler, die am Ende der siebenten Klasse an der Schreibwerkstatt teilgenommen haben, bewerten diese sehr positiv. Diese bot in der ganzen Vorbereitungs- und Arbeitszeit, die einzige Möglichkeit, im geschützten schulischen Umfeld, angeleitet und unterstützt durch Lehrpersonen an der VWA zu schreiben. „Es waren halt Lehrer da und man konnte in der Schule schreiben und halt immer die Lehrer fragen, wenn man Hilfe gebraucht hat“ (I 2, Z. 103 - 104). „Ich habe den größten Teil meiner Arbeit in dieser Zeit geschrieben, also ich habe 10.000 Wörter geschrieben“ (I 2, Z. 116-117).

Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist das Zeitmanagement der Schülerinnen und Schüler. Über 70% der Befragten gaben an, dass sie versucht hatten, eigenständig einen Zeitplan zu erstellen, dieser aber auf Grund der fehlenden Erfahrung nicht einzuhalten gewesen sei. Besonders schwer fiel es einzuschätzen, wieviel Zeit einzelne Kapitel oder Arbeitsschritte in Anspruch nehmen würden. „Also ich dachte, dass die Auswertung des Fragebogens ein Klacks ist (...). Das hat es nicht gespielt“ (I 4, Z. 215-217). 57% der Befragten gaben an, im Laufe des Projektes gemeinsam mit den Studierenden einen Zeitplan erstellt zu haben. 43% hingegen gaben an, sich in ihrem Arbeitsprozess an keinem Plan orientiert zu haben. Es stellte sich heraus, dass jene Schülerinnen und Schüler, die keinen Zeitplan hatten, ihre Arbeiten am Ende nur sehr knapp und mit viel Stress abschließen konnten. Sie gaben entweder an, die Arbeiten gänzlich erst in den Semesterferien geschrieben zu haben (vgl. I 2, Z. 126-130), oder bereits früh mit dem Schreiben begonnen zu haben, aber dann nach einer längeren Pause Probleme gehabt zu haben, wieder in den Schreibprozess hineinzufinden. Das persönliche Mentoring einer Studentin hat an dieser Stelle den Ausschlag gegeben und durch individuelle Betreuung und Motivation zum Abschluss beigetragen. „... es war nicht klar, ob es sich ausgehen würde oder nicht, ob es sich halt zeitlich ausgehen würde und die Studentin hat mich halt wirklich motiviert“ (I 2, Z. 136-138).

Jene Befragten, die angaben mit Hilfe eines Zeitplans gearbeitet zu haben, sagten in weiterer Folge also auch aus, dass sie weniger Probleme damit hatten, ihre VWA innerhalb der Frist fertigzustellen. Diese Aussagen waren unabhängig davon, ob sie auch in der Lage waren, die Details ihres Zeitplanes einzuhalten, oder ob dieser regelmäßig angepasst werden musste.

14.1.7. Verbesserungspotenzial

Alle Befragten sagten einstimmig aus, dass sie froh sind, an dem Projekt teilgenommen zu haben und bewerteten es gut. Die Vorschläge zu einer Verbesserung waren sehr unterschiedlich, bezogen sich aber vor allem auf den Ablauf und die Auswahl der Mentorinnen und Mentoren. Die erste Zeit, in der die Studierenden in der Schule kurze Unterrichtssequenzen gestalteten, wurden als weniger gewinnbringend angesehen, als die direkte Zusammenarbeit in Form des Mentorings. „Ja, ich würde am Anfang nicht immer die gleichen Übungen machen, die man eh schon zehn Mal gemacht hat, wie Zitieren oder das mit der Fußnote oder Seitenzahl“ (I 7, Z. 194-195). In diesem Zusammenhang gaben die Befragten auch an, dass sie mehr Kleingruppenarbeiten,

einerseits im Klassenverband, mit der Möglichkeit aufkommende Fragen sofort stellen zu können, andererseits in Form des Mentorings, sinnvoller fänden. In Anlehnung an die Schreibwerkstatt, wünschten sie sich mehr Raum, um in Anwesenheit einer kompetenten Person selbstständig arbeiten zu können (vgl. I 7, Z. 197-198). Gleichzeitig sollten mehr verpflichtende Treffen mit den Mentorinnen und Mentoren stattfinden, da persönliche Treffen besser bewertet wurden als der Kontakt über E-Mails (vgl. I 4, Z. 353-363). Außerdem sollte der gemeinsame Arbeitsprozess im Zentrum stehen, nicht das nachträgliche Korrigieren der Arbeiten. Jene Befragte, die angab, den größten Teil ihrer Arbeit schon vor Beginn des Mentorings fertiggestellt zu haben, sagte „hätte es mehr Pflichttermine gegeben, wäre mein empirischer Teil einen Hauch besser geworden“ (I 4, Z. 362.363). Die Zusammenarbeit mit den Studierenden wurde Großteils positiv empfunden, sie wirkten kompetent und mit wenigen Ausnahmen zuverlässig. „...die Zusammenarbeit mit den Studenten hat mir sehr gut gefallen und dass sie verlässlich waren“ (I 1, Z. 216-217). Trotzdem ergab die Auswertung, dass die Tatsache, „dass sich manche Studenten dann nicht um die Schüler gekümmert haben“ (I 3, Z. 181), diese oft verunsicherte und sich negativ auf Schreibmotivation und Arbeitsfortschritte auswirkte. Es wurde erwähnt, dass es diesbezüglich individuelle Unterschiede zwischen den Mentorinnen und Mentoren gab, weshalb eine Befragte dazu anregte, bei den Studierenden eine Vorauswahl zu treffen „damit es [das Projekt, K.B.] sich für die Schüler wirklich lohnt“ (I 3, Z. 186-187).

Keine der Befragten bereute es an dem Projekt teilgenommen zu haben oder würde dieses nicht weiterempfehlen; alle gaben an, für ein Fortführen des Projektes zu sein.

14.2. Ergebnisse der Studierenden Interviews

Die Interviews der Studierenden, die nach Abschluss jener mit den Schülerinnen und Schülern geführt wurden, dienten vorrangig zwei Zwecken. Erstens sollte festgestellt werden, ob auch sie von dem Programm profitieren konnten, da Mentoring, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, immer eine wechselseitige Beziehung sein sollte. Zweitens sollen die Angaben der Studierenden mit jenen der Schülerinnen und Schüler verglichen werden und besonders die Aspekte Selbsteinschätzung und Zeitmanagement berücksichtigen.

14.2.1. Unterstützungsschwerpunkt

Die befragten Studierenden gaben einstimmig an, dass die größten Schwierigkeiten, die sie bei ihren Mentees erkannten, auf sprachliche Unsicherheiten zurückzuführen sind. Einerseits beziehen sich diese Unsicherheiten auf den Umgang mit der in wissenschaftlichen Texten verwendeten Sprache im Allgemeinen und dem korrekten Stil, in dem diese zu verfassen sind, im Speziellen. Andererseits wirken sich auch die nicht-deutschen Muttersprachen auf die in diesem Fall benötigten sprachlichen Kompetenzen negativ aus. Besonders bei grammatikalisch anspruchsvollen Satzstellungen fielen Formulierungsschwierigkeiten auf, die für Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch typisch sind. So bemerkten die Studierenden Präpositionsfehler, wie ‚das Buch handelt um...‘ (I 6, Z. 82-83) oder grobe Defizite im Wortschatz (vgl. I 5, Z. 214-216).

Der geringe Wortschatz führt in weiterer Folge auch dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sehr viele direkte Zitate verwendeten, da ihnen das Paraphrasieren zunehmend schwerfiel. Es häuften sich rezitierte Abschnitte, auf Grund derer eine schlüssige Textkohäsion „im Endeffekt auch nicht wirklich gegeben war“ (I 6, Z. 91-92).

Auch die Literaturrecherche und die formalen Kriterien mussten alle Befragten mit ihren Mentees erst trainieren, da diese weder wussten, wo und wie sie Zugriff auf Fachliteratur erlangen können, noch, wie sie daraus verwendete Textpassagen in ihrer Arbeit kennzeichnen müssen. Oftmals waren die Formulierungen zu nahe an den Originaltexten, wurden aber nicht korrekt gekennzeichnet oder es folgten zu viele direkte Zitate aufeinander, was den Lesefluss erschwerte: „... die größte Schwierigkeit ist es zu verstehen, dass sie nach komplett neuen Sprachenregeln zu schreiben haben“ (I 8, Z. 13-135).

Weitere Schwerpunkte, auf die sich die Unterstützung der Studierenden fokussierte, war die ständige Erreichbarkeit, die Motivation, wenn Selbstzweifel aufkamen, und allgemeine Tipps für die Herangehensweise an einen wissenschaftlichen Schreibprozess.

14.2.2. Zeitmanagement und Selbsteinschätzung

Alle Befragten gaben an, dass ihre Mentees den Arbeitsaufwand stark unterschätzt haben und sie auch die unterschiedlichen Arbeitsschritte bezüglich ihrer Zeitintensität nicht korrekt vorhergesehen hätten. Die Schülerinnen wussten mehrheitlich nicht, was mit der VWA auf sie zukommt (I 5, Z. 186.187). Die Schülerinnen und Schüler hatten sehr unterschiedliche Herangehensweisen an den Schreibprozess. Manche begannen bereits sehr früh zu schreiben und hatten zu Beginn des Projektes bereits einen beträchtlichen

Teil ihrer Arbeit geschrieben, andere begannen erst wenige Wochen vor dem Abgabetermin mit der eigentlichen Schreibarbeit. Unabhängig davon, welchem Typ ihre Mentees angehörten, sagten alle Mentorinnen und Mentoren aus, dass das Zeitmanagement ein Problem darstellte, dessen sich die Schülerinnen und Schüler oft bis zum Schluss nicht bewusst waren. Da sie noch keine Erfahrung mit ähnlich langen Arbeitsprozessen hatten, wussten sie nicht, ob es ihnen mehr liegt, mehrere kurze Schreibsequenzen zu planen, oder ob sie längere Zeit benötigen, sich mit dem Thema wieder vertraut zu machen, ehe sie nach einer Pause erneut zu schreiben beginnen können (vgl. I 5, Z. 133.135). Die Befragten hatten das Gefühl, dass die Betreuten keine wirklichen Zeitpläne hätten, oder diese zumindest nicht streng befolgten oder adaptierten, wenn dies erforderlich war. In der Zusammenarbeit konzentrierten sie sich nicht darauf, gemeinsam längerfristige Pläne zu erstellen, sondern vereinbarten in gegenseitiger Absprache Deadlines und Abgabefristen, bis zu welchen gemeinsam vereinbarte Arbeitsaufträge erfüllt werden sollten (vgl. I 8, Z. 222-224)

Eine der Mentorinnen gab an, dass die von ihr betreute Gruppe mehr Druck seitens der Betreuungspersonen (sowohl Betreuungslehrkräfte als auch Mentorinnen und Mentoren) benötigt hätte. Bis zu dem Zeitpunkt, zu dem die Noten des Abschlusszeugnisses der 8. Klasse feststanden, hatten diese für die Schülerinnen und Schüler Priorität und bei vielen ist die Arbeit an der VWA in dieser Zeit zu kurz gekommen, besonders bei jenen Schülerinnen und Schülern, die zu diesem Zeitpunkt schon mit dem Schreiben ihrer Arbeit begonnen hatten und den noch vor ihnen liegenden zeitlichen Aufwand unterschätzten (I 5, /Z. 160-164). Alle Mentees der befragten Studierenden gaben ihre Arbeiten rechtzeitig ab, die Studierenden gaben allerdings an, dass dies besonders am Ende mit erheblichem Stress und Druck für alle Beteiligten einhergegangen sei.

Einen weiteren Grund, weshalb die Schülerinnen und Schüler kurz vor Ende der Abgabefrist so viel Arbeit aufholen mussten, sahen die Studierenden in der falschen Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler. Alle von ihnen betreuten Mentees hätten sich vor den jeweiligen Treffen gut vorbereitet gefühlt und waren mit dem Stand ihrer Arbeit und der Qualität recht zufrieden gewesen. Mehrfach wurden sie durch das Feedback ihrer Mentorinnen und Mentoren damit konfrontiert, dass einige essenzielle Teile fehlten, sie vereinbarte Aufträge nicht richtig umgesetzt hatten oder die Qualität der Arbeit aus unterschiedlichen Gründen, die bereits zu Beginn dieses Kapitels genannt wurden, nicht entsprach (vgl. I 6, Z. 31-34/ I 8, Z. 113-115). An dieser Stelle sei erwähnt,

dass die Studierenden stets Wert legten, ihre Mentees nach den Feedbackgesprächen wieder zu motivieren und sie nicht mit dem Eindruck zurückzulassen, den vor ihnen liegenden Anforderungen nicht gewachsen zu sein.

14.2.3. Selbstermächtigung

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, konnten aus den Fragen zur Anwendung selbstermächtigender Strategien im Zuge des Mentorings nicht viele Erkenntnisse gezogen werden, da die Rahmenbedingungen, die sich den Studierenden an diesem Punkt des Mentorings boten, nicht den nötigen Raum dafür boten. Außerdem war ihnen nach der Vorbereitung und Schulung im Seminar nicht bewusst gewesen, dass sie verstärkt auf diesen Aspekt achten sollten. Dennoch machten sie unbewusst einige bemerkenswerte Beobachtungen, die an dieser Stelle wiedergegeben werden sollen.

Alle Befragten gaben an, durch ihr Studium schon mit dem Konzept der selbstermächtigenden Unterrichtsgestaltung vertraut zu sein, dass sich das Projekt aber nicht eigne, von Grund auf neue Lernprinzipien zu etablieren, da dies den Zeitrahmen sprengen und die Schülerinnen und Schüler, besonders im Bereich der Selbstermächtigung, überfordern würde (vgl. I 8, Z. 212-213). Deshalb bedarf es einigen Fingerspitzengefühls, die individuelle Eigenverantwortlichkeit der jeweiligen Mentees auszuloten, um sie einerseits nicht zu überfordern, ihnen aber dennoch zu verstehen zu geben, dass sowohl organisatorische Aspekte, wie auch Gestaltungsfragen in ihrer Entscheidungsgewalt liegen und die Studierenden da sind, um sie zu unterstützen und nicht, um ihnen Arbeitsschritte abzunehmen, die zum Prozess der VWA dazugehören. Eine Befragte gab an, das Gefühl zu haben, die von ihr betreuten Schülerinnen und Schüler hätten die Zusammenarbeit ausgenutzt, um selbst weniger Zeit investieren zu müssen. „Sie laden viel Arbeit auch an den Mentoren ab, obwohl es nicht notwendig wäre“ (I 6, Z. 165-166). Um zu verhindern, dass bei jeder Frage der erste Weg zu den Mentorinnen und Mentoren führt, ehe die Mentees selbst versuchen eine Lösung zu finden, sei es wichtig, ihnen von Beginn an das Handwerkszeug zu vermitteln, um selbstständig Lösungsstrategien zu entwickeln oder zu wissen, an welcher Stelle man gezielt nach Antworten auf bestimmte Fragen suchen kann (vgl. ebd., Z. 169-171). Die Befragten gaben jedoch auch an, dass die Schülerinnen und Schüler offensichtlich gewohnt waren, selbstständig zu arbeiten. Besonders die Schreibaufgaben erfüllten sie lieber alleine, legten ihren Mentorinnen und Mentoren dann die fertigen Passagen zur Verbesserung vor und arbeiteten selbstständig weiter. „Selbstermächtigtes Schreiben hat bei ihnen eigentlich

gut funktioniert, also die Sachen, die sie geschrieben haben, haben sie super selbstständig gemacht und die Textteile haben gut gepasst“ (I 5, Z. 143-153). Bei der Auswertung der entsprechenden Interviewfragen stellte sich schnell heraus, dass die Aussagen der Studierenden bezüglich der selbstständigen Arbeitshaltung ihrer Mentees stark variierten.

14.2.4. Nutzen für die eigene Person

Im Unterschied zu Punkt 14.2.3. waren die Aussagen der Studierenden bezüglich ihres persönlichen Profitierens durch die Teilnahme an dem Projekt sehr ähnlich und teilweise sogar identisch. Alle waren dankbar, die Chance bekommen zu haben, an diesem Projekt teilzunehmen. Diese Aussagen begründeten sich darin, dass sie das Gefühl hatten, die Schülerinnen und Schüler hätten durch eine persönlichere und intensivere Betreuung mehr profitiert, als wären sie nur von einer Betreuungslehrerin oder einem Betreuungslehrer unterstützt worden. Durch das gemeinsame Arbeiten lernten sie die größten Stolpersteine und Schwierigkeiten kennen, was sie für ihre zukünftige Rolle als Lehrperson als große Bereicherung ansahen (I 5, Z.259-265). Außerdem waren sie froh, auf diesem Wege wieder eine Erfahrung mehr im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sammeln zu können und einen Einblick in die Probleme von Maturandinnen und Maturanden bekommen zu haben, die aus der Sicht von Erwachsenen, die durch ihre universitäre Ausbildung anders geschult sind, nicht offensichtlich sind (vgl. I 6, Z. 190-191). Da die meisten der Studierenden zu einer Zeit maturiert haben, in der es noch nicht verpflichtend war, eine Arbeit mit wissenschaftlichem Charakter zu verfassen, eröffnete sich ihnen durch das Projekt die Möglichkeit, die VWA besser kennenzulernen und aus einem anderen Blickwinkel, als dem der Lehrperson zu betrachten (vgl. I 5, Z. 287-290).

14.2.5. Verbesserungspotential

Die Idee des Projektes sowie im Großen und Ganzen auch die Umsetzung wurden von den Befragten sehr positiv gesehen und durchschnittlich mit vier von fünf Punkten beurteilt. Die drei größten Kritikpunkte, die in den Gesprächen genannt wurden, waren:

- Der geringe Wissensstand der Schülerinnen und Schüler nach bereits zwei Semestern Teilnahme an dem Projekt
- die fehlende Struktur
- Die Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern

Die Befragten sagten einstimmig aus, sie seien verwundert gewesen, wie wenig die Schülerinnen und Schüler über wissenschaftliches Arbeiten wussten und wie schlecht sie auf das Verfassen ihrer VWA vorbereitet waren. Es mangelte ihnen an grundlegendem theoretischem Wissen über Techniken der Literaturrecherche, über formale Kriterien der Textsorte VWA aber auch an allgemeinen Kenntnissen über Wissenschaftssprache oder den Umgang mit MS-Office Programmen wie Word oder Excel (vgl. I 6, Z. 121-126).

„Also, sie hatten zum Beispiel keine Ahnung von Zitierregeln. Sie hatten ein sehr vages Wissen zu wissenschaftlicher Sprache, also zu Sprachvarietäten, die sie zu benutzen hatten.“ (I 8, Z. 107-108)

Die Mentorinnen und Mentoren sagten auch aus, dass sie sich eine engere Zusammenarbeit mit den Betreuungspersonen gewünscht hätten. Die Mentees hatten ihrerseits teilweise Schwierigkeiten, die Anweisungen der Betreuerinnen und Betreuer umzusetzen, da sie oft nicht ganz verstanden, was gemeint war, sich aber nicht traute nochmals nachzufragen. Dies erschwerte die gemeinsame Arbeit mit den Studierenden, da nicht immer klar war, worauf sie sich im Besonderen konzentrieren sollten (I 5, Z. 117-122). Vereinzelt trat auch ein gegenteiliges Problem auf, das durch eine regelmäßige Kommunikation verhindert werden könnte. Manche Studierende berichteten von dem Problem, dass ihre Mentees die Verbesserungsvorschläge bis zum Schluss nicht umsetzten, da ihre Betreuungslehrerin die Arbeit ohne Kritik retournierte. Für die Schülerin galt das Feedback der Betreuerin als vorrangig und sie weigerte sich, die Anmerkungen der Studierenden zu bearbeiten (I 6, Z. 58-61/ Z. 69-72).

Die Kritik an der fehlenden Struktur innerhalb des Projektes richtete sich vor allem dahin, dass durch engere Rahmenbedingungen die Qualität der Zusammenarbeit verbessert werden würde. Besonders zu Beginn ist ein regelmäßiger Kontakt zwischen den Mentorinnen und Mentoren und ihren Mentees wichtig und regelmäßige Treffen sind zielführender als der alleinige Austausch via E-Mail. Eine konsequentere und regelmäßige Interaktion von Beginn an würde dem Projekt - den Befragten zu Folge - guttun (vgl. I 6, Z. 193-198).

Ein besseres und intensiveres Arbeiten erreiche man auch durch regelmäßige Treffen, diese sollten für beide Parteien verpflichtend sein, da sich in der Vergangenheit gezeigt hat, dass, sowohl seitens der Studierenden als auch seitens der Schülerinnen und Schüler, im Alltag oftmals andere Prioritäten gesetzt werden (vgl. I 8, Z. 304-308). Manche Befragte waren damit konfrontiert, dass ihre Mentees bereits vor Beginn des Einzelmentorings einen großen Teil ihrer Arbeiten geschrieben hatten. Dies ging meist

mit mangelnder Qualität einher, da die Schülerinnen und Schüler mit dem Schreiben begonnen hatten, obwohl sie in Wahrheit noch nicht genug theoretisches Wissen hatten. Um dies zu vermeiden, regen die Befragten an, bereits zu einem früheren Zeitpunkt mit Einzelmentorings zu beginnen (I 6, Z. 36-37). Eine andere Möglichkeit wäre, schon in der Anfangsphase Projektwochen oder verpflichtende Schreibwerkstätten anzubieten, aufgebaut wie Schreibtutorien an der Universität. Diese könnten auch in Form von Blockveranstaltungen von Lehramtsstudierenden abgehalten werden (I 5, Z. 362-372).

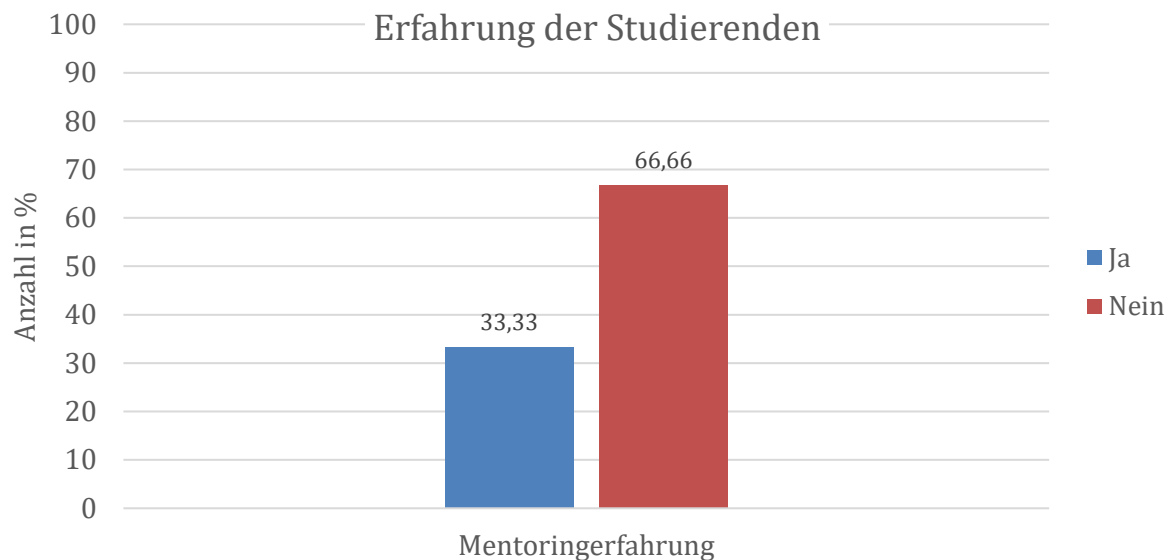


Abbildung 6: Mentoringenerfahrung der Studierenden

Auch die Vorbereitung der am Projekt beteiligten Studierenden sollte nach Ansicht der Befragten adaptiert werden. Es wurde von ihnen als essenziell angesehen, dass die am Projekt teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren bereit sein sollten, mehr Zeit zu investieren, als es die Anzahl der für das Seminar verteilten ECTS – Punkte vorschreibt. Dies sollte von ihnen erwartet werden können und ihnen auch klar und deutlich zu Beginn der Lehrveranstaltung mitgeteilt werden (vgl. I 291-298).

Eine der Befragten gab an, durch ihre fehlende Mentoringenerfahrung zu Beginn im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern etwas unsicher gewesen zu sein. Es sei ihr nicht leicht gefallen, das richtige Maß an Vertrautheit und Distanz zu finden (I 6, Z. 5-13).

Auch eine Absprache unter den Studierendengruppen zweier aufeinanderfolgender Semester könnte sinnvoll sein, da es den neuen Mentorinnen und Mentoren Zeit und Arbeit ersparen würde, den aktuellen Arbeits- und Wissensstand der Mentees vorab zu erfahren (vgl. I 8, Z. 80-85).

15. Vorkenntnisse

Die vorliegende Diplomarbeit ist nicht die erste, die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche die größten Schwierigkeiten sind, mit denen Schülerinnen und Schüler im Zuge der VWA konfrontiert werden und, ob die Teilnahme an dem Kooperationsprojekt einen positiven Einfluss auf diese ausüben kann. Sabine Skorjanc verfasste ihre Masterarbeit zur Thematik des Einflusses einer nicht deutschen Muttersprache auf die Herausforderungen mit denen Schülerinnen und Schüler beim Verfassen vorwissenschaftlicher Texte konfrontiert werden. Ihr Augenmerk galt den Schwierigkeiten in den Bereichen Textkompetenz und Bildungssprache, im Kontext der VWA, für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Ziel war es, die ungleich schwereren Bedingungen für jene Schülerinnen und Schüler zu minimieren und Wege zur Förderung von Textkompetenz und Bildungssprache zu entwickeln, um in weiterer Folge auch das Einschlagen eines universitären Bildungsweges zu ermöglichen (vgl. Skorjanc 2018, S.8).

Die Erkenntnisse ihrer Arbeit sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden, um sie im nächsten Kapitel mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zu diskutieren. Eine detaillierte Wiedergabe ihrer Forschungsergebnisse würde an dieser Stelle zu weit führen, weshalb nur auf die für diese Arbeit am bedeutendsten scheinenden Aspekte eingegangen wird.

Sabine Skorjanc beschreibt einen erhöhten Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen bildungssprachliches Sprechen und Schreiben, was in weiterer Folge zu Schwächen in den Bereichen Ausdruck und Wortschatz führte. Zurückzuführen sind diese Mängel auf das Fehlen „... einer expliziten Vermittlung und Thematisierung der Bildungssprache im Unterricht“ (Skorjanc 2018, S. 104).

Konkret auf den Schreibprozess bezogen ergaben sich individuell sehr unterschiedliche Herausforderungen. Diese reichten von Schwierigkeiten bei der Themenfindung und Eingrenzung, über mangelnde Kenntnisse bezüglich der Gliederung und des Aufbaus, bis hin zu Schwierigkeiten beim Planen und Strukturieren des Schreibprozesses. Auch die handwerklichen Erfordernisse zum wissenschaftlichen Arbeiten, wie korrektes Befolgen von Zitierregeln und Erfüllen formaler Kriterien bereitete nahezu allen Befragten Probleme. (vgl. Skorjanc 2018, S. 104)

Das Kooperationsprojekt setzte an dieser Stelle an und unterstützte die Schülerinnen und Schüler. Für diese waren die Studierenden oft die einzige Hilfe, da sie von zu Hause

keinerlei Unterstützung für die Arbeit an der VWA hatten. Interessanter Weise fand Skorjanc heraus, dass sich ein Großteil der Maturandinnen und Maturanden trotz des Projektes nicht gut genug auf die VWA vorbereitet fühlte. An dieser Stelle sei erwähnt, dass Sabine Skorjanc ihre Befragungen zu einem Zeitpunkt durchführte, zu dem das gezielte Einzelmentoring noch nicht in vollem Umfang stattgefunden hatte. In den 2019 geführten Interviews sagten die Schülerinnen aus, dass sie besonders vor der im Wintersemester 2018/19 stattgefundenen Zusammenarbeit profitieren konnten. Trotzdem kann aus den Ergebnissen abgeleitet werden, dass die Förderung der Textkompetenz ein zentraler Aspekt des Projektes sein sollte, da die schriftlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu jedem Zeitpunkt der Befragungen von den Studierenden als sehr schwach empfunden wurden und auch das allgemeine Wissen über wissenschaftliches Schreiben und die Verwendung von Bildungssprache zu den größten Schwierigkeiten zählten. Der Konzentration auf die Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache sollte demnach in jedem Stadium des Projektes ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. (ebd., S. 106)

Die Ergebnisse dieser Evaluierung zeigten, dass Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Erstsprache durch die Anforderungen der VWA erheblich benachteiligt sind. Um der dadurch entstehenden systematischen Reproduktion von Bildungsungleichheit entgegenzuwirken, muss seitens des Schulsystems eine entsprechende Förderung der Textkompetenz und der Bildungssprachlichen Fähigkeiten stattfinden, die mittels des Kooperationsprojektes vorangetrieben werden kann, um die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen zu fördern (Skorjanc, S. 109).

16. Diskussion

Dieses Kapitel dient dazu, die im Vorfeld der Arbeit formulierten Fragestellungen mit Hilfe der Interviewauswertung bestmöglich zu beantworten und mit den Erkenntnissen von Sabine Skorjanc zu vergleichen, um eine eventuelle Veränderung der Projektgestaltung, die sich durch ihre Arbeit bereits ergeben haben könnte ersichtlich zu machen und, sofern sich die Maßnahmen als sinnvoll erwiesen, weitere Empfehlungen für deren Ausbau, ihre Vertiefung oder eine Adaption zu geben.

Welche Herausforderungen ergeben sich für Schülerinnen und Schüler beim Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit?

Die meisten Schwierigkeiten hatten die Schülerinnen und Schüler, sowohl nach ihren eigenen Einschätzungen als auch nach denen ihrer Mentorinnen und Mentoren, bei der Verwendung einer angemessenen wissenschaftlichen Sprache. Die Studierenden bemerkten gleichermaßen Schwächen im aktiven Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Bildungssprache, sowie Verständnisschwierigkeiten im Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Ebenso Schwierigkeiten hatten die Schülerinnen und Schüler beim Paraphrasieren, was darauf zurückzuführen ist, dass sie nicht ausreichend in der Lage waren, die Ausgangstexte zu verstehen, um diese dann in eigenen Worten und trotzdem in bildungssprachlichen Formulierungen wiederzugeben. Mängel im Ausdruck fielen genauso auf wie fehlende Textkohäsion, was sich darin begründete, dass die Schülerinnen und Schüler den Ausgangstext bereits nicht richtig verstanden hatten und die Kernaussagen deshalb nicht in eigenen schlüssigen Formulierungen wiedergeben konnten. Neben der fehlenden Vorbereitung auf den Umgang mit wissenschaftlicher Sprache fehlten den Schülerinnen und Schülern auch Kenntnisse der Literaturrecherche. Die Studierenden gaben an, mit den Mentees erst die Grundlagen wissenschaftlicher Praxis erarbeiten zu müssen. Darunter vielen neben der Literaturrecherche auch Aufbau und Gliederung der Arbeit, Befolgen von Zitierregeln und Strukturierung eines Schreibprozesses.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigten, dass sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler mit jenen der Studierenden deckten. Dies ist bemerkenswert, da die befragten Studierenden angaben, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Zusammenarbeit eine schlechtere Selbsteinschätzung hatten als am Ende. Durch das regelmäßige Feedback und die enge Zusammenarbeit lernten die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Leistungen besser einzuschätzen und persönliche Stärken und Schwächen besser zu beurteilen. Auf diesen Aspekt sollte in Zukunft noch genauer eingegangen werden, da es für den Schreibprozess vorteilhaft ist, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen kritisch beurteilen können.

Die Schülerinnen und Schüler waren sich darüber bewusst, dass ihnen maßgebliche Kompetenzen fehlten, um die Anforderungen der VWA erfüllen zu können. Dies verstärkte sich durch das fehlende Vorwissen zu der Textsorte und den Rahmenbedingungen, unter denen die VWA geschrieben werden muss. Der Aufwand wurde bis zuletzt unterschätzt und die Priorität eines Zeitplanes wurde von den meisten

Schülerinnen und Schülern nicht erkannt. Auch darauf sollte in Zukunft besonders geachtet werden.

Die Vorbereitung auf wissenschaftliche Praxis muss bereits im Regelunterricht erfolgen, da sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Studentinnen und Studenten aussagten, dass der Zeitraum des Projektes nicht ausreiche, um einerseits die Grundlagen theoretisch zu erarbeiten und andererseits bereits mit der praktischen Arbeit zu beginnen. Die Schulung bildungssprachlicher Kompetenzen sollte in Zukunft zu einer zentralen Aufgabe der Bildungsinstitutionen werden.

Wieweit und in welcher Form kann die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren unterstützend wirken?

Wie bereits beschrieben setzt die VWA Wissen und Kompetenzen voraus, welche die Schülerinnen und Schüler auf ihrem bisherigen Bildungsweg nicht vermittelt bekommen haben. An diesem Punkt kann das Kooperationsprojekt ansetzen, um die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, erste Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben zu machen. Angeleitet durch die Studierenden, die durch ihren Alltag an den verschiedenen Instituten der Universität permanent mit wissenschaftlichen Arbeitsprozessen konfrontiert werden, können die Schülerinnen und Schüler langsam mit dem Gebrauch von Fachsprache vertraut gemacht werden, lernen die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens kennen und haben Ansprechpersonen, an die sie sich bei Fragen in verschiedensten Bereichen wenden können. Es konnte festgestellt werden, dass die Studierenden in einigen Bereichen über detaillierteres und aktuelleres Wissen verfügen, als einige der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer und, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit manchen Fragen lieber an die Studierenden wenden, da das Verhältnis zu diesen einen freundschaftlicheren Charakter hatte und die Angst, sich zu blamieren, in den Hintergrund rückte. Das Projekt biete ein gutes Verbindungsglied, um jene Themen, die im Regelunterricht zu kurz kommen, parallel zu erarbeiten. Dennoch sollte bedacht werden, dass die Studierenden nicht die Aufgabe übernehmen können, den Schülerinnen und Schülern die wissenschaftliche Praxis von Grund auf beizubringen, da dies bereits in den verschiedenen Gegenständen von den Lehrpersonen übernommen werden sollte. Die Studierenden übernehmen einzig die Rolle eines Mentors oder einer Mentorin. Sie unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei konkreten Fragen, bereiten sie auf die Herausforderungen bestmöglich vor und versuchen, ihnen die nötigen Fähigkeiten zu vermitteln, um mit Unsicherheiten und

auf tretenden Fragen umgehen zu können. Eine Mentoringbeziehung, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits detailliert erläutert wurde, kennzeichnet sich dadurch, dass eine erfahrene Person einer Unerfahrenen zur Seite steht und sie bei Unklarheiten und in Überforderungssituationen bestmöglich unterstützt. In diesem Fall können die Mentorinnen und Mentoren auch die Rolle einer älteren Bezugsperson übernehmen, da sich im Laufe der Befragungen herausstellte, dass die meisten Mentees auf sich allein gestellt sind und seitens des Elternhauses keine Unterstützung in schulischen Belangen haben. Hier können sie die Position einer weiteren Ansprechperson einnehmen und den Schülerinnen und Schülern so zu mehr Sicherheit verhelfen, was wiederum dazu führt, dass sie sich besser auf den Schreibprozess an sich konzentrieren können. Psychologische und motivationale Unterstützung sind also in gleichem Maße Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren, wie das Beantworten von Fragen und Beseitigen von Unklarheiten.

Welche Einflüsse haben soziale und ökonomische Faktoren auf den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler?

Die befragten Schülerinnen und Schüler stammten ausschließlich aus Familien mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch, weshalb ein Vergleich mit Schülerinnen und Schülern mit Deutscher Erstsprache nicht gezogen werden kann. Es stellte sich jedoch bei der Auswertung beider Interviewgruppen heraus, dass die größten Schwierigkeiten, welche beim Verfassen der VWA auftreten, auf sprachlichen Schwächen beruhen. Zum Einen rühren diese Schwächen daher, dass bis im Laufe des Bildungsprozesses kein gesteigerter Wert auf die Schulung wissenschaftssprachlicher Kompetenzen gelegt wurde und die Schülerinnen und Schüler sich beim Verfassen ihrer Arbeiten den Wissenschaftlichen Sprachgebrauch von Grund auf aneignen mussten, zum Anderen scheint es naheliegend, dass genau diese Aneignung in einer Zweitsprache noch komplexer ist und mehr Hürden bereithält, als die in der eigenen Erstsprache der Fall ist. Erschwerend kommt noch hinzu, dass auf Grund gesellschaftlicher Konstruktionen und tradierten Machtverhältnisse, die auch im Schulsystem verankert sind, Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in ihren Möglichkeiten, Lernfortschritte zu machen auf mehreren Ebenen benachteiligt sind (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S.122-123).

Die Schülerinnen und Schüler hatten seitens ihres Elternhauses nur wenig Unterstützung beim Verfassen ihrer VWA, was zu einem großen Teil daran lag, dass die Eltern kaum

Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten hatten. An dieser Stelle kann das Kooperationsprojekt ansetzen und jene Schülerinnen und Schüler besonders unterstützen. Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit erwähnt, zählt es zu den Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren, eine persönliche Beziehung zu den Mentees aufzubauen. Sie können in diesem Sinne teilweise die Funktion eines erfahrenen Elternteiles oder älterer Geschwister übernehmen, die auf Grund ihrer universitären Erfahrungen Hilfestellungen anbieten und auch leisten können. Grundsätzlich zeigte sich aber, dass weder der Bildungsgrad der Eltern noch die Umstände zu Hause einen gravierenden Einfluss auf den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler hatte. Die Schülerinnen und Schüler, die zu Hause nicht genug Ruhe fanden, um an ihrer VWA zu arbeiten, taten dies in Bibliotheken oder bei Freundinnen und Freunden.

Die mangelnde Unterstützung hinsichtlich theoretischer Aspekte der wissenschaftlichen Praxis betraf alle Befragten und konnte von den Studierenden ausgeglichen werden.

Wie wirkt sich selbstermächtigende Unterrichtsgestaltung auf den eigenständigen Schreibprozess aus?

Der Aspekt der Selbstermächtigung im Zuge der Zusammenarbeit konnte im Rahmen des Projektes leider nicht in dem Ausmaß untersucht werden, wie es zu Beginn gewünscht war. Bereits nach den ersten Interviews stellte sich heraus, dass die Studierenden der letzten Gruppen bei der Entwicklung ihrer Arbeitskonzepte den Fokus auf andere Schwerpunkte gelegt hatten. Dies erwies sich als eine gute Entscheidung, da die befragten Studierenden erst kurz vor dem Ende der Zusammenarbeit in das Projekt einstiegen und das Etablieren einer selbstermächtigenden Arbeitshaltung schon zu einem viel früheren Zeitpunkt geschult werden müsste. Dass dies unerlässlich ist und in Zukunft stärker berücksichtigt werden muss, bestätigte sich in der Zusammenarbeit oft. So tendierten die Schülerinnen und Schüler dazu, immer wieder die gleichen Fragen an ihre Mentorinnen und Mentoren zu stellen, obwohl sie die Antworten im offiziellen Leitfaden hätten recherchieren können. Auch bei allgemeinen Fragen zum Arbeiten mit MS Word wurden die Studierenden mehrmals um Hilfe gebeten, obwohl den Schülerinnen und Schülern eine schriftliche Ausarbeitung zu den nötigen Layout-Funktionen übermittelt wurde, in der sich Antworten auf ausnahmslos alle der gestellten Fragen finden ließen.

Selbstständiges Arbeiten und der Umgang mit aufkommenden Fragen sollte in Zukunft ein maßgeblicher Bestandteil des Regelunterrichtes im Allgemeinen sein, aber zumindest Inhalt der ersten Sequenzen des Projektes darstellen, da zu einem späteren Zeitpunkt

hierfür kaum Zeit mehr erübrigt werden kann; dies in einem wissenschaftlichen Arbeitsprozess jedoch unerlässlich ist. Diese zwangsläufig benötigte Eigenständigkeit wird nicht zuletzt dadurch offensichtlich, dass sie eben nicht vorhanden ist. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend Erfahrung mit eigenständigen Problemlösungsstrategien haben, und sich deshalb gezwungen fühlen, ihre Mentorinnen und Mentoren immer wieder um dieselben Informationen zu bitten, ohne auf zuvor erlangtes Wissen zurückzugreifen oder es in ähnlichen Bereichen anzuwenden, um neues Wissen eigenständig zu generieren.

Wie könnte das Projekt adaptiert werden, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich beim Schreiben ihrer VWA zu unterstützen?

Es konnte durch die Untersuchung gezeigt werden, dass die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf zwei große Aspekte der VWA zurückzuführen sind. Zum einen auf die fehlende Kenntnis wissenschaftlicher Praxis im Allgemeinen und zum anderen auf sprachliche Mängel, die sich besonders im Bereich der Textkompetenz und Bildungssprache bemerkbar machen. Die fehlende Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten und das Schreiben einer VWA kann unmöglich alleine durch das Kooperationsprojekt abgedeckt werden, sondern muss spätestens ab der Oberstufe in den Regelunterricht eingebaut werden.

Das Mentoring setzt erst an einem späteren Zeitpunkt ein und sollte die persönliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler in den Fokus stellen. Die gemeinsamen Arbeitssequenzen zu Beginn des Projektes sollten in Zukunft etwas verändert werden. Die Befragung ergab, dass sich der Großteil der Schülerinnen und Schüler wünschen würde, weniger vorbereitete Übungen zu bearbeiten, sondern mehr Zeit zu haben, um aufkommende Fragen zu stellen und diese anhand konkreter Beispiele ihrer eigenen Arbeiten zu besprechen. Außerdem sollte bereits zu einem früheren Zeitpunkt Raum gewährt werden, um in Anwesenheit der Studierenden selbstständig an den Arbeiten zu schreiben. Um diese beiden Forderungen umzusetzen, würde es sich anbieten, regelmäßige Schreibtutorien anzubieten, in denen Schülerinnen und Schüler Zeit haben, an ihren VWA zu arbeiten, im schuleigenen Computerraum zu recherchieren oder gemeinsam mit Studierenden Bibliotheken aufzusuchen, um angeleitet Literaturrecherche zu betreiben. Man konnte auch erkennen, dass es den Schülerinnen und Schülern besonders wichtig ist, schon von Beginn an mit ihren persönlichen VWA-

Themen zu arbeiten, gezielt zu recherchieren und nicht anhand abstrakter Beispiele zu üben. Dies wurde oftmals als verschwendete Zeit empfunden.

Mit den Einzelmentorings waren sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler Großteils sehr zufrieden, sie regten allerdings einstimmig mehr Struktur und häufigere verpflichtende Treffen an. Die Schülerinnen und Schüler sind auf das Engagement ihrer Mentorinnen und Mentoren angewiesen und können nur von regelmäßigem Kontakt profitieren. In diesem Sinne könnte überlegt werden, an der Uni oder in der Schule Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen, in denen wöchentlich oder vierzehntägig verpflichtende Einzeltreffen stattfinden können. Die Studierenden sollten sich vor der Anmeldung zu dem Seminar über den Mehraufwand im Klaren sein, den man unter Umständen durch mehr ECTS Punkte ausgleichen könnte. Auch durch spezielle Schulungen vor und während des Projektes sollte die Kompetenz der Studierenden überprüft werden.

Seitens der Studierenden wurde der Wunsch geäußert, enger mit den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern zusammenzuarbeiten, um mögliche Unsicherheiten in der Kommunikation zu vermeiden. Zwei Treffen, Telefonate oder E-Mail Korrespondenzen pro Semester würden bereits ausreichen.

Die Befragung bestätigte, dass die von Sabine Skorjanc beobachteten Schwächen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Textkompetenz auch aus Sicht der in dieser Studie befragten Studierenden bestehen. In diesem Sinne sollte bei einer Weiterführung des Projektes an dieser Stelle deutlich effizienter gearbeitet werden. Die von ihr empfohlenen Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungssprache und dem gezielten Arbeiten an der Unterscheidung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache sollte auf keinen Fall vernachlässigt werden, dennoch ist fraglich, ob dies wirklich ein Kernaspekt des Projektes sein sollte oder nicht vielmehr schon im Regelunterricht eine regelmäßige Auseinandersetzung mit Bildungssprache im Allgemeinen und der jeweiligen Fachsprache des Unterrichtsgegenstandes im Speziellen stattfinden sollte. Zu Beginn des Projektes sollte diesbezüglich lediglich eine Auffrischung nötig sein, der Umgang mit Bildungssprache sollte allerdings, unter dem Aspekt der Zeitknappheit, über den besonders die Studierenden öfters klagten, vorausgesetzt werden können. Hierfür würden sich die von Skorjanc genannten Diagnoseverfahren von Schmölzer-Eiblinger (2007) und Knappig (2013) eignen, um den aktuellen Wissensstand zu eruieren und konkrete Maßnahmen zur Sprachförderung zu ergreifen. (vgl. Skorjanc: 2018; S. 107)

Zusammenfassend sollte sich das Projekt vorrangig auf die Einzelmentorings und die persönliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, da in diesen beiden Wirkungsfeldern das größte Potenzial zu erkennen ist. Um eine stetige Evaluation und Weiterentwicklung zu gewährleisten, sollten sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler um Feedback gebeten werden. Dies sollte schriftlich erfolgen und im Bereich des Regelunterrichts, kurz nach Abgabe der VWA, stattfinden.

17. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich mit den Herausforderungen, die durch die Einführung der VWA im Zuge der neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfung für Maturandinnen und Maturanden entstanden sind. Besonders wurden die erschwerten Bedingungen für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch thematisiert und der damit verbundene Widerspruch zu dem ursprünglich verfolgten Ziel, Gleichberechtigung und Chancengleichheit für alle in Österreich maturierenden Schülerinnen und Schüler zu schaffen, unabhängig von ihrem sozialen, religiösen oder ethnischen Hintergrund.

Zentraler Untersuchungsgegenstand der Diplomarbeit war ein im Herbst 2017 ins Leben gerufenes Kooperationsprojekt zwischen dem BRgORg Henriettenplatz im 15. Wiener Gemeindebezirk und der Universität Wien. Lehramtsstudierende sollten im Zuge eines Seminars des Fachbereiches Deutsch als Zweitsprache Maturandinnen und Maturanden beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeiten unterstützen. Die Teilnahme an dem Pilotprojekt war für beide Seiten freiwillig und sollte dazu dienen, besonders Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache eine Person zur Seite zu stellen, die im Umgang mit Bildungssprache und wissenschaftlicher Praxis vertraut ist. Unter anderem lag dem Projekt die Erfahrung zu Grunde, dass die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer die benötigte persönliche Unterstützung nicht leisten konnten, da ihnen neben der herkömmlichen Arbeitsbelastung die Zeit fehlte, um so individuell mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten zu können, wie es manche benötigten. Um eine in diesem Ausmaß fokussierte Zusammenarbeit etablieren zu können, bedarf es einer engen Beziehung zwischen zwei Personen, wie sie fast ausschließlich im freundschaftlichen Umfeld oder in Mentoringbeziehungen existiert.

In diesem Sinne wurden im theoretischen Teil dieser Arbeit verschiedene Mentoringkonzepte vorgestellt, die sich zur parallelen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern eignen könnten.

Im empirischen Teil wurde das Kooperationsprojekt in den letzten sechs Monaten begleitet und es sollte der Frage auf den Grund gegangen werden, welche Auswirkung ein gezieltes Mentoring für Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer vorwissenschaftlichen Arbeiten haben kann. Ziel war es, den Beitrag zu untersuchen, den ein gezieltes Einzel- und Kleingruppenmentoring auf den Schreibprozess von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache leisten kann.

Die Ergebnisse der Untersuchung konnten bestätigen, dass Maturandinnen und Maturanden durch die vorherrschenden Bedingungen im österreichischen Schulsystem nicht ausreichend auf die Anforderungen der VWA vorbereitet werden und dass eine andere Erstsprache als Deutsch noch zusätzliche Herausforderung mit sich bringt, die in weiterer Folge zu einer Benachteiligung jener Schülerinnen und Schüler führt.

Einzelmentorings, wie sie im Kooperationsprojekt angewendet werden, eignen sich besonders gut, um die Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeiten zu unterstützen. Der durch Ideen und Vorschläge gekennzeichnete Lernprozess, der im Zentrum des Mentorings steht, wirkt auf die Schülerinnen und Schülern zum einen beruhigend, da sie durch die Anwesenheit einer erfahreneren Person an Sicherheit gewinnen, die Anforderungen erfüllen zu können. Zum anderen wirkt es motivationssteigernd und erhöht das Selbstbewusstsein durch ein verfolgtes learning-by-doing Konzept. Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Auseinandersetzung mit den erfahrenen Studierenden mit den Anforderungen wissenschaftlicher Praxis umzugehen.

Im Laufe der Auswertung zeigte sich aber auch, dass sich das Projekt nicht dazu eignet, die Grundlagen wissenschaftlicher Arbeitsweisen zu vermitteln und ebenso nicht die Kapazität hat, bei den Schülerinnen und Schülern eine fehlende selbstermächtigende Arbeitsweise zu etablieren. Diese beiden Aspekte sollten ihnen bereits zu einem früheren Zeitpunkt nahegebracht werden, um das Kooperationsprojekt unter bestmöglichen Bedingungen starten zu können.

Wie bereits beschrieben, konnte durch die Evaluierung bestätigt werden, dass Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeiten von einem gezielten Mentoring durch Studierende profitieren können. Um den größtmöglichen Nutzen zu erreichen, müssen die Rahmenbedingungen gegeben sein, und

das Projekt, so wie es im Moment besteht, sollte adaptiert werden. Dafür würden sich Maßnahmen eignen, die eine engere Zusammenarbeit zwischen den Mentorinnen und Mentoren und den Mentees ermöglichen.

Eine längerfristige Zusammenarbeit über mehrere Semester mit denselben Studierenden wäre genauso anzudenken, wie häufigere Workshops und Tutorien.

Kritisiert wurde seitens der Schülerinnen und Schüler ein mangelndes Engagement der Studierenden. Dem entgegenzuwirken ist essenziell, da nur durch beidseitige Motivation eine gewinnbringende Partnerschaft entstehen kann. Es sollte darauf Wert gelegt werden, dass Mentoringbeziehungen immer wechselseitigen Charakter haben und deshalb auch die Studierenden von der Zusammenarbeit profitieren sollten. Eine Entlohnung mittels zusätzlicher ECTS Punkten wäre eine Möglichkeit, den Studierenden mehr Wertschätzung dafür zu zeigen, dass sie einen erheblichen Anteil der Arbeit an dem Projekt in ihrer Freizeit absolvieren. Eine andere Möglichkeit wäre, den Studentinnen und Studenten die Möglichkeit zu geben, die im Zuge des Projektes gesammelten Erfahrungen auf direktem Weg für ihr Studium oder ihren späteren Berufseinstieg zu nutzen. Die Teilnahme könnte entweder für die Induktionsphase angerechnet werden oder den Grundstock für eine zukünftige Mentorenausbildung legen.

Anknüpfend an diese Diplomarbeit und die dadurch erlangten Erkenntnisse wäre es interessant, das Projekt in veränderter Form noch einmal zu starten und dabei den Fokus stark auf die qualitative Einzelbetreuung zu legen. Die Schülerinnen und Schüler gaben einstimmig an, davon am meisten profitiert zu haben. Anderen Aspekten, wie die Grundlagen wissenschaftlicher Praxis und selbstermächtigende Unterrichtsgestaltung, sollte nicht so viel Bedeutung in der Arbeit mit den Studierenden beigemessen werden, da diese eines Langzeittrainings bedürfen, das die Rahmenbedingungen des Mentorings sprengen würde. Hierfür bedarf es der Vorarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, die spätestens ab der neunten Schulstufe Aspekte wie das Verwenden von Bildungssprache, das Trainieren wissenschaftlicher Praxis und die Grundlagen der Verwendung von MS – Office Programmen in den Regelunterricht einbauen sollten.

Das Kooperationsprojekt als gezieltes Mentoring mit all seinen Voraussetzungen zu gestalten erwies sich als zielführend, da die Schülerinnen und Schüler angaben, besonders von der freundschaftlichen und vertrauten Arbeitsatmosphäre profitiert zu haben, die besonders im Einzelmentoring ein charakteristisches Merkmal darstellt.

Die im Laufe des Projektes ausgearbeiteten Fördermaterialien sollten den nächsten Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern unbedingt zur Verfügung gestellt werden und

auch die Erkenntnisse, die sich durch die im Zuge des Pilotprojektes verfassten Master- und Diplomarbeiten ergaben, könnten besonders für die zukünftigen Mentorinnen und Mentoren von großer Bedeutung sein. Mit einer stetigen Weiterentwicklung des Projektes und seiner Ausweitung auf mehrere Schulen und Universitäten könnte es gelingen, in Zukunft dafür zu sorgen, dass Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft, die bestmögliche Vorbereitung auf die Herausforderung der Matura erlangen, die den weiteren Bildungsweg aller Jugendlichen entscheidend beeinflusst. Dies würde in weiterer Folge bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Möglichkeit auf chancengerechte Voraussetzungen im Bildungssystem vorfinden und einem Fortführen des Zweiklassensystems im Bildungswesen entgegengewirkt wird.

18. Literaturverzeichnis

Aigner, Monika (2002). Mentoring, Gerechtigkeit und Commitment in Unternehmen. Diplomarbeit, Universität Wien, Wien

Binder, Susanne; Kössner, Eva; Hrsg. (2015): Erfahrungen teilen – Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. Wien: Literatur Verlag

BMBWF (2019): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Bezogen online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf (zuletzt aufgerufen: 14.10.2019)

BMBWF (2019a): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA). Verfügbar online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/public.html>

BMBWF (2019b): Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung. Bezogen online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp.html> (zuletzt aufgerufen: 13.11.2019)

Bräuer, Gerd/Decker, Lena/Deichert, Anna-Lisa/Fernández, Graciela/Fischbach, Julia/ Fischer, Verena/Fleischhauer, Felix/Haacke, Stefanie/Halfmann, Christina/Marzi, Roschan Yusefi/Mertlitsch, Carmen/Missler, Barbara/ Peters, Nora/Schindler, Kristen/Schüler, Lisa/Velten, Katrin/Wiethoff, Maike. 2015. Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. In: Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten (Hg.): Zeitschrift Schreiben. Verfügbar online unter: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf (zuletzt aufgerufen: 17.2.2019)

BORG15 (2019): Leitbild unserer Schule. Bezogen online unter: <http://www.brgorg15.at/leitbild/> (zuletzt aufgerufen: 16.12.2019)

Brunnbauer, Davina (2018): meinbezirk.at. „Sindbad“ verhilft Schülern zu einer besseren Zukunft. Bezirkszeitung Wien herg. v. Nicole Gretz – Blanckenstein. Bezogen online unter: https://www.meinbezirk.at/rudolfsheim-fuenfhaus/c-lokales/sindbad-verhilft-schuelern-zu-einer-besseren-zukunft_a3069510 (zuletzt aufgerufen: 16.06.2019)

Dirim, Inci; Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, et al. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel. S. 121-149.

Duden (2015): Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 8. überarb. u. erw. Aufl. Berlin – Alt – Treptow 2015

DGSv – Deutsche Gesellschaft für Supervision. Bezogen online unter: <http://www.dgsv.de/supervision/> (zuletzt aufgerufen am 04.09.2019)

EASC – European Association for Supervision and Coaching. Bezogen online unter: <http://www.easc-online.eu/> (zuletzt aufgerufen am 04.09.2019)

Eby, Lillian T.; Rhodes, Jean E.; Allen, Tammy D. (2010): Chapter 2. Definition and Evolution of Mentoring. In: Allen, D. Tammy & Eby, T. Lillian (Hrsg.). The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach. Malden (USA), Oxford (UK): Blackwell Publishing Ltd

Fellenberg, Franziska (2007). Nachwuchsförderung durch Mentoring. Eine kritische Bestandsaufnahme. Gruppendynamik und Organisationsberatung. Eine Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. Vol. 38(4), S.423

Fischer, Edwin O.; **Genser**, Michael B. (1999): Leitfaden für Diplom- und Seminararbeiten. Wien: Institut f. BWL Universität Wien. Bezogen unter: <https://www.univie.ac.at/finance/download/leitfaden.pdf> (zuletzt aufgerufen: 3.3.2019)

Fletcher, Sarah J.; Mullen, Carol A. (2012): The SAGE handbook of mentoring and coaching in education. London: Sage

Gilbert, Lucia ; **Buckner**, Camille (2017): Paving the Way: The Distinctive Mentoring Style of Janet Taylor Spence, in: Sex Roles, Vol.77(11), pp.743-750

Graf, Nele & **Edelkraut**, Frank(2014). Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Springer Gabler

Gruber, Helmuth; Huemer, Birgit; Wetschanow, Karin (2014): Die Vorwissenschaftliche Arbeit. Annäherung an eine Textsorte, in: die. Informationen zur Deutschdidaktik, 38/Vol.4, p.24-34

Gschwendtner, Ferdinand (2015): Die vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) als Teil der Neuen Reifeprüfung an AHS. Anforderungen und Herausforderungen. In: Markus Feigl (Hg), Nikolaus Hamann (Hg), Werner Schlacher (Hg), Werner Schöggel (Hg): Die Vorwissenschaftliche Arbeit im Fokus österreichischer Bibliotheken. S. 14 – 32. Wien: PACO Medienwerke

Haasen, Nele (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgsrezept. München: Heyne

Hartung, Anna Bożena (2012) : Studie zum Einsatz von Mentoring- Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten, Arbeitspapier, No. 243, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf. Bezogen unter: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/116702/1/hbs_arbp_243.pdf (zuletzt aufgerufen am 3.10.2019)

Higgins, Monica C./ Chandler, D.E./ Kram, K. E. (2007): Developmental Initiation and developmental networks. In: B.R. Ragins & K. E. Kram (Eds.) Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice. S. 349 – 372. Los Angeles: SAGE

Higgins, Monica C./Kram, Kathy E. (2001) Reconceptualizing mentoring at work. A developmental network perspective, in: Academy of Management Review, vol. 26, no. 2, pp. 264-288

Homer (übertr. von Weiher, Anton) (1986). Odyssee. Griechisch und Deutsch mit Urtext., 8. Auflage. München und Zürich: Artemis Verlag

Höppel, Dagmar; **Braun**, Christine; **Füger**, Helene; **Peschel**, Lisa (2009): Vergleiche von Mentoringprogrammen zur Frauenförderung in verschiedenen nationalen und instruktionalen Kontexten. In: Mentoring Heidrun Stöger, Albert Ziegler, Diana Schimke (Hg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktischen Anwendungen. S. 287 – 305. Lengerich: Pabst Science Publishers

Herringer, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Heß, Gerhard; Hrsg. (2008): Wir wollen, wir lernen, wir können. Marburg: Lebenshilfe

Höher, Friederike (2013): Vernetztes Lernen im Mentoring: Eine Studie zur Nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Bezogen unter: <https://link.springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-05150-1.pdf> (zuletzt aufgerufen am 18.06.2019)

Keller, Gustav (2015): Lerncoaching in der Schule. Praxishilfen für Lehrkräfte. Göttingen/Wien (u.a.): Hogrefe

Keller, Thomas E. (2010): Youth Mentoring: Theoretical and Methodical Issues. In: T.D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.) The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach. S.23 – 48. Malden (USA), Oxford (UK): Blackwell Publishing Ltd

Kinderfreunde Salzburg (2015): The Nightingale Mentoring Network. Projekt Nightingale – Das Projekt stellt sich vor. Daniela Nöbauer für die homepage der Kinderfreunde. Bezogen unter: <https://www.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Salzburg/Unsere-Angebote/Nightingale-SchuelerInnen-Mentoring/Projekt-Nightingale-Das-Projekt-stellt-sich-vor> (zuletzt aufgerufen: 06.06.2019)

Kochan, F.K.; **Trimble** S.B. (2000): From mentoring to co-mentoring. Establishing collaborative relationships. In: Theory into practice, Vol.39 (1), p. 20-28

Kumar, Swapna ; **Johnson**, Melissa (2019): Online mentoring of dissertations: the role of structure and support, in: Studies in Higher Education, Vol.44(1), p.59-71

Küppers, Hannelore (2009): Warum soziale Verantwortung lehren? In: Karsten Altenschmidt, Jörg Miller, Wolfgang Stark (Hrsg.). Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklung in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. S. 26 – 39. Weinheim/Basel

Lamnek, Siegrid (2010): Qualitative Sozialforschung. (5. u. überarbeitete Auflage) Weinheim: Beltz Verlag

Leeb, Günther (2015): ‚Nightingale‘. Stärkung von bildungsbenachteiligten Kindern durch Mentoring in der Freizeit. In: Susanne Binder & Eva Kössner (Hrsg.). Erfahrungen teilen – Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. S.16 – 44. Wien: Lit. Verlag

Lindner, Clara (2016): Supervision und Mentoring. Gibt es Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Nutzen und Risiken? Masterarbeit im Universitätslehrgang Supervision und Coaching an der Donauuniversität Krems.

Lyons, Michael D. ; **Mcquillin**, Samuel D.(2019): Risks and Rewards of School-Based Mentoring Relationships: A Reanalysis of the Student Mentoring Program Evaluation, in: School Psychology Quarterly, Vol.34(1), pp.76-85

Mackerle - Bixa, Stefanie; **Rameder**, Paul; **Patzl**, Anna - Maria (2015): ‚Lernen macht Schule‘. Soziale Verantwortung als Hochschulprogramm. In: Susanne Binder & Eva Kössner (Hrsg.). Erfahrungen teilen - Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. S.45 - 60. Wien: Lit. Verlag

Mayring, Philip (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag

Mecheril, Paul/Quehl, Thomas. 2006. Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster. S. 355-371

Möller, Heidi (2003). Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden.2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Nassir - Shahnian, Natascha (2013): Dekolonisierung und Empowerment. bezogen unter: <http://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/dekolonisierung-und-empowerment> (zuletzt aufgerufen: 31.01.2019)

OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. Bezogen online unter: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf> (zuletzt aufgerufen am 14.02.2019)

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

ÖVS – Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching, Beratungsformate Supervision, Coaching und Organisationsberatung in der Praxis. Bezogen online unter: <https://www.oevs.or.at/die-oevs/der-verein/> (zuletzt aufgerufen am 04.09.19)

Petzold, Hilarion G., Schigl, Brigitte, Fischer, Martin & Höfner, Claudia (2003). Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Petzold, Hilarion G. (2007). Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

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

Pühl, Harald (Hrsg.) (2013). Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Pomphrey, Cathy; **Burley**, Suzanne (2012): Using Mentoring and Coching for Professional Larning in UK Secondary Schools. In: Sarah J. Fletcher & Carol A. Mullen (Hrsg.) The SAGE Handbook of Mentoring an Coaching in Education. p. 295 – 397. L.A, London, u.a.: SAGE

Ragins, Belle Rose (Hg.); **Kram**, Kathy (Hg.) (2007): The handbook of Mentoring at work: theory, research and practice. Los Angeles: Sage Publications. online bezogen unter: <https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=haVXOcQ3OLQC&oi=fnd&pg=PA3&dq=kathy+kram+mentoring+model&ots=yjLMcdH1vH&sig=jU0cA6PRfVvH37GvTsCSLZm7jQ#v=onepage&q=kathy%20kram%20mentoring%20model&f=false> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2019)

Ramon, Birgit (2013): Ein Bekenntnis zum Coaching würde der ganzen Zunft gut tun. In: Journal Supervision 4/12-13. Online bezogen unter: https://www.easc-online.eu/fileadmin/content/dokumente/publikationen/de/10_Fragen_zur_Abgrenzung_von_Supervision_und_Coaching_Ramon.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.09.2019)

Rauen, Christopher (2003): Coaching. Göttingen: Hogrefe

Raufelder, Diana; **Ittel**, Angela (2012): Mentoring in der Schule. Ein Überblick. Theoretische und Praktische Implokationen für Lehrer/ -innen und Schüler/ -innen im internationalen Vergleich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Vol.2, p. 147.160

Rotering – Steinberg (2009): Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In: Stöger, Heidrun, Ziegler, Albert & Schimke, Diana (Hrsg.) (2009). Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst Science Publisher

Rückl, Michaela; **Mackinger**, Barbara (2016): Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen in Mentoring – Tandems: eine Win – win – Situation für Lehramtsstudierende und Schüler/innen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 11 (1), S. 239 – 256

Scherer, Hannah S. (2016): Evaluation des Projekts ‚Nightingale – Mentoring‘ – Analyse des Mentoringprozesses. Masterarbeit an der Universität Wien. Bezogen online unter: <http://othes.univie.ac.at/44841/1/46956.pdf> (zuletzt aufgerufen am 8.10.2019)

Schneider, Paula B. & Blicke, Gerhard (2009). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. In: Stöger, Heidrun, Ziegler, Albert & Schimke, Diana (Hrsg.) (2009). Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst Science Publisher

Schönfeld, Simone/**Tschirner**, Nadja (2000): Mentoring-Programme für Frauen: eine innovative Strategie mit Perspektive, in: Zeitschrift Arbeit, H. 4, S. 329-335

Shea, Gordon F. (1994): Mentoring. Helping Employees Reach their Full Potential. New York: American Management Association

Sild – Lönroth, Carina (2007): A Song for a Heart. The Nightingale – Scheme. Training Reports. (Nr.2/2007) Malmö University, Bezogen online unter: <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6468/A%20song%20for%20the%20heart.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (zuletzt aufgerufen am 9.10.2019)

Skorjanc, Sabine (2018): Schreiben am Übergang zwischen Schule und Hochschule. Masterarbeit an der Universität Wien, Bezogen online unter: <http://othes.univie.ac.at/52803/1/55752.pdf> (zuletzt aufgerufen: 3.2.2019)

Stöger, Heidrun; **Ziegler**, Albert, **Schimke**, Diana (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe. Empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich u.a.: Pabst Science Publisher

Vogelauer, W. (2002): Was Führungskräfte von Coaching erwarten. In: Management & Training, 6, S.10-13

Voxmi (2019): Verein Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). Bezogen online unter: <http://www.voxmi.at/impressum/> (zuletzt aufgerufen am 16.12.2019)

Widhalm, Corinna (2018): Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DAF/DAZ. Masterarbeit an der Universität Wien

Zachary, Lois J. (2012): The mentor's guide. Facilitating effective learning relationships. San Francisco: Jossey-Bass

19. Anhänge

Interviewleitfaden Studierende

Name, Studienfächer, welches Semester

Hast du bereits Mentoring Erfahrung?

Wie ist es dir mit dem Projekt und in der Zusammenarbeit mit den SchülerInnen gegangen?

Wie war der Ablauf der Zusammenarbeit? Wie habt ihr euch vorab auf die Treffen vorbereitet?

Haben deiner Schülerinnen ihre Arbeit abgegeben?

An welchem Punkt bist du in das Projekt eingestiegen?

Wie hast du dir zu Beginn einen Überblick verschafft?

-Über den Stand der Arbeit?

-Über das Niveau deiner SchülerInnen?

Wie viele SchülerInnen hast du während des Projektes betreut?

Aus welchem familiären Umfeld kamen deine SchülerInnen?

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

Bist du der Meinung, dass du den SchülerInnen helfen konntest? In welchen Bereichen benötigten sie die meiste Unterstützung?

Gab es Probleme während des Projektes?

Bist du der Meinung, dass die SchülerInnen durch das Projekt besser auf die VWA vorbereitet wurden? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Waren die SchülerInnen schon vor Beginn des Projektes gut vorbereitet?

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

Bist du der Meinung, dass die Einführung der VWA für MaturantInnen sinnvoll ist?

Hast du im Laufe der Zusammenarbeit gemerkt, dass sich die Einstellung der Schülerinnen zum Verfassen der VWA und zu sich selbst verändert hat?

Was verstehst du unter Selbstermächtigung?

Hast du das Gefühl, Lernerautonomie ist den SchülerInnen ein bekanntes Unterrichtskonzept?

Hast du als MentorIn darauf Wertgelegt, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu leisten? Wie wichtig war Selbstermächtigung im Mentoringprozess?

Hat dir die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen Spaß gemacht?

Was hat dich motiviert, an dem Projekt teilzunehmen?

Würdest du erneut am Projekt teilnehmen?

Hast du ein Feedback deiner Schülerinnen zu dir, deinen VorgängerInnen oder dem Projekt im Allgemeinen bekommen?

Hast du Verbesserungsvorschläge für die Zukunft?

Interviewleitfaden SchülerInnen

Allgemein

Name

Erstsprache

Thema der Arbeit

Wie fandest du es, an dem Projekt teilzunehmen?

VWA

Was war dein erster Gedanke, als du erfahren hast, dass du für deine Matura eine vorwissenschaftliche Arbeit schreiben musst?

Wie wurdet ihr im Unterricht auf die VWA vorbereitet?

Habt ihr in der Oberstufe schon öfter wissenschaftliche Texte lesen oder sogar schreiben müssen?

Die Sprache in einer (vor)wissenschaftlichen Arbeit ist ganz anders als jene, die ihr sonst in einer Erörterung oder einem Leserbrief verwendet. Viel dir das schwer?

Habt ihr diese Unterschiede im Unterricht besprochen?

Wird die VWA nur im Deutschunterricht thematisiert oder auch in den anderen Fächern?

Soziales

Gab es genügend Lehrpersonen an eurer Schule, die bereit waren, eine VWA zu betreuen?

Nach welchen Kriterien hast du deinen Betreuungslehrer ausgewählt?

Nach welchen Kriterien hast du das Thema deiner Arbeit ausgewählt?

Ist es dir schwergefallen, dich auf ein Thema festzulegen?

Wie hast du dann schlussendlich die Entscheidung getroffen?

Wo hast du Großteils an deiner Arbeit geschrieben? (zu Hause, in der Schule, Bibliotheken...)

Hast du ausschließlich deutsch- und englischsprachige Literatur verwendet oder auch Literatur in deiner Erstsprache?

Hattest du von zu Hause Unterstützung beim Schreiben?

Das Projekt

Glaubst du, hat dir das Projekt geholfen?

Wie hat sich deine Einstellung zu deiner Arbeit im Laufe des Projektes verändert?

Bist du mit Zuversicht und Selbstbewusstsein an die VWA herangetreten?

Wie war die Zusammenarbeit mit den StudentInnen?

Hatten sie genügend Zeit?

Waren sie zuverlässig?

Hat dir die Arbeit mit den StudentInnen Mut gemacht?

Hast du durch das Projekt etwas über deine eigenen Stärken und Fähigkeiten gelernt?

In welcher Phase der Arbeit waren sie am hilfreichsten (Themeneingrenzung, Literaturrecherche, Formulieren von FF und Hypothesen, zitieren...)

Welche Tipps konnten dir die StudentInnen geben?

Haben die StudentInnen gezielt Anweisungen gegeben, wie die nächsten Arbeitsschritte aussehen sollen oder euch eigenständig planen und einteilen lassen?

Hat sich das Thema durch das Gespräch mit den Studenten verändert?

Hast du durch das Projekt etwas über deine eigenen Stärken und Schwächen gelernt?

Wie schwer fiel dir das Formulieren eines Erwartungshorizontes?

Wie schwer fiel es dir, eine Forschungsfrage selbst zu wählen?

Hast du bereits mit der Vorbereitung deiner Präsentation begonnen?

Hast du noch Kontakt zu den Studierenden, die dich betreut haben?

Hast du Tipps für die Präsentation bekommen?

Planst du nach der Matura zu studieren?

Kannst du dir vorstellen in deinem Studium weiter wissenschaftlich zu arbeiten?

Wenn ja, was wären die größten Herausforderungen?

Wenn nein, warum?

Hat es sich gelohnt an dem Projekt mitzumachen?

Sollte das Projekt weitergeführt oder sogar ausgeweitet werden?

Wenn ja, welche Verbesserungsvorschläge hättest du?

Wenn nein, warum nicht?

Transkript Interview 1

Ort: Café News, 1150

Datum: 22.3.2019

Länge: 15:45 Min.

- 1 A: Sagst du mir zuerst einmal deinen Namen, bitte?
- 2 B: ---.
- 3 A: Gut und deine Erstsprache?
- 4 B: Bosnisch.
- 5 A: Und seit wann lebst du in Wien?
- 6 B: Ich bin hier geboren.
- 7 A: Du bist hier geboren. Deine Eltern auch schon?
- 8 B: Nein, sie sind aus Bosnien, dort geboren und aufgewachsen.
- 9 A: Okay, was sprecht ihr zuhause für eine Sprache?
- 10 B: Bosnisch, aber ich mische es mit meinen Schwestern, also Bosnisch und Deutsch.
- 11 A: Okay, mit deinen Eltern sozusagen Bosnisch und mit deiner Schwester gemischt.
- 12 B: Ja.
- 13 A: Okay. Das Thema deiner Arbeit bitte noch einmal?
- 14 B: Die Anwendungsbereiche der Hypnose und die Arten –
- 15 A: Okay, danke schön. Habt ihr in der Oberstufe euch schon öfter damit
16 auseinandergesetzt, wie man wissenschaftliche Texte schreibt?
- 17 B: Nein.
- 18 A: Das heißt, ihr habt die herkömmlichen Texte, wie Berichte, Erörterungen, das habt
19 ihr geschrieben im Deutschunterricht, habt euch aber nicht damit auseinandergesetzt,
20 was die Unterschiede sind zwischen wissenschaftlichem Schreiben und schulischem
21 Schreiben?
- 22 B: Nein.
- 23 A: Okay. Die Sprache, die man in einer vorwissenschaftlichen Sprache verwendet ist
24 ja ganz eine andere als im Alltag oder eben in meinungsgeleiteten Texten wie
25 Zeitungsartikeln, Erörterungen, Leserbriefen. Wie geht es dir da? Fällt es dir schwer,
26 dich auf diese Sprache einzustellen?
- 27 B: Nein, eigentlich nicht. Also, mir hat es irgendwie Spaß gemacht, das ein bisschen
28 schöner zu formulieren.

29 A: Haben deine Eltern studiert?

30 B: Nein.

31 A: Hast du ältere Geschwister, die auch schon eine VWA geschrieben haben?

32 B: Ja, also meine Schwester, sie hat nur Spezialgebiete geschrieben, weil es damals
33 keine vorwissenschaftlichen Arbeiten gab.

34 A: Ja, studiert deine Schwester?

35 B: Ja.

36 A: Was denn?

37 B: Verkehr und Umwelt.

38 A: Konnte sie dir irgendwie helfen bei deiner VWA?

39 B: Sie hat mir ein bisschen geholfen, die Sätze schöner zu formulieren, aber das war
40 es.

41 A: Wo hast du den Großteil an deiner VWA geschrieben? In der Schule, in der
42 Bibliothek oder zuhause?

43 B: Zuhause.

44 A: Hast du ein eigenes Zimmer zuhause?

45 B: Ja, also nein, ich habe es mit meiner Schwester.

46 A: Mit deiner älteren Schwester. War das irgendwie problematisch-

47 B: Nein, ich bin immer in die Küche gegangen und dann war ich die ganze Zeit alleine
48 und habe da geschrieben.

49 A: Okay, es ist aber schon sehr wichtig gewesen für dich, einen Ort zu haben, wo du
50 absolut in Ruhe und konzentriert an deiner VWA arbeiten kannst?

51 B: Ja.

52 A: Okay. Nach welchen Kriterien hast du dir deine VWA ausgesucht und deine
53 Betreuerin und in welcher Reihenfolge?

54 B: Also, ich wollte am Anfang an schon irgendwas Psychologisches und dann habe
55 ich ein Psychologiebuch aufgemacht und habe gesehen, was es so gibt und dann habe
56 ich Hypnose gesehen und ich habe mich erinnert, als ich klein war, ich mir eine
57 Dokumentation angeschaut habe und dann ging es halt um Hypnose und dann dachte
58 ich mir, okay, ich will jetzt mehr darüber herausfinden, was das ist, was man da so
59 macht und meine Betreuerin, also ich wollte am Anfang einen Professor, der
60 Psychologie und Philosophie unterrichtet, aber es gab da keinen Lehrer mehr und
61 dann bin ich zu einer Deutschprofessorin gegangen, aber die ist dann schwanger
62 geworden und dann bin ich auch zu einem Psychologie-, Philosophieprofessor
63 gegangen –

64 A: Und der hat dich dann sozusagen noch zusätzlich genommen oder hatte der keine
65 anderen Schüler zu betreuen?

66 B: Er musste ihre Schüler nehmen –

67 A: Es heißt ja, dass Lehrer keine Schüler ablehnen dürfen, sondern nur Themen
68 ablehnen dürfen. War das irgendwie –

69 B: Also, am Anfang wollte ich ein ganz anderes Thema, also Serienmörder, da bin ich
70 zu einem Professor hingegangen und er hat mich gefragt, welches Thema und dann
71 ist er einfach gegangen, weil es ihm nicht gefallen hat.

72 A: Das hast du sozusagen als Ablehnung verstanden, das verstehe ich ganz gut. Und
73 warum hast du dann dein Thema geändert?

74 B: Ich dachte mir, es ist nicht gut.

75 A: Hast du es nicht bei einem anderen Professor versucht?

76 B: Nein.

77 A: Okay und hast du dann dieses Thema ausgesucht und die Deutschlehrerin, zu der
78 du dann gegangen bist, die hat das sofort akzeptiert. Sehr gut. Was für – also, die
79 Literatur, die du verwendet hast, war Großteils in welcher Sprache?

80 B: Auf Deutsch. Und englische Internetseiten.

81 A: Okay, hast du auch auf Literatur in deiner Muttersprache zurückgegriffen?

82 B: Also, ich durfte nicht, weil es nicht erlaubt war.

83 A: Du durftest sie nicht zitieren, schätze ich einmal. Aber hast du für dich, als du dich
84 in das Thema eingelesen hast –

85 B: Ja, habe ich.

86 A: Hast da schon was verwendet. Und hat es dir sehr geholfen?

87 B: Ja, es hat mir geholfen, einen Blick drauf zu werfen, was das ist, weil ich es am
88 Anfang nicht so verstanden habe, aber dann habe ich es verstanden.

89 A: Okay, so für den ersten Einstieg und um mit dem Thema mal warm zu werden
90 sozusagen, da hast du lieber auf deine muttersprachliche Literatur zurückgegriffen, als
91 auf Deutsch. Wobei Deutsch eigentlich deine Muttersprache genauso ist. Wenn man
92 dich fragt, was ist deine Muttersprache, was würdest du dann sagen?

93 B: Bosnisch.

94 A: Nicht Deutsch. Weil?

95 B: Weil meine Mutter Bosnisch spricht.

96 A: Ja, gut, nennen wir es Erstsprache, wenn ich dich frage: was ist deine Erstsprache?

97 B: Auch Bosnisch. Ich habe zuerst Bosnisch gelernt und im Kindergarten und in der
98 Schule habe ich Deutsch gelernt.

99 A: Okay. Was würdest du sagen, Muttersprache und Erstsprache geht halt auch mit
100 einher, damit, was halt zuhause auch gesprochen wird.

101 B: Ja.

102 A: Gut. Du hast gesagt, deine Schwester hat dir beim Schreiben der VWA geholfen,
103 hattest du generell Unterstützung von Zuhause, dass Rücksicht auf dich genommen
104 wurde, auch seitens deiner Eltern und so, damit du deine Ruhe hast und in Ruhe
105 schreiben kannst?

106 B: Also, als ich mich hingesetzt habe in die Küche, da wollte ich, dass keiner reinkommt
107 und ich hatte auch Hilfe von dem Freund meiner Schwester, er hat schon eine
108 Bachelorarbeit geschrieben. Und er hatte sich auch mein Abstract angeschaut, meine
109 Einleitung und er hat mir auch da geholfen, es zu schreiben.

110 A: Also hattest du Unterstützung, würdest du sagen.

111 B: Ja.

112 A: Deine Einstellung zu deiner Arbeit. Jetzt von: du schreibst sie gerne, du bist
113 motiviert, du hast das Gefühl, dass das was wird oder du würdest am liebsten alles
114 hinschmeißen. Hast du da während des Schreibprozesses so eine Veränderung in dir
115 bemerkt?

116 B: Am Anfang wollte ich es mal abgeben, später habe ich mir gedacht, ich gebe es
117 später ab und in den Semesterferien dachte ich mir, okay, ich gebe es jetzt wirklich ab.

118 A: Und wenn du so zurückdenkst, der Moment, in dem du gesagt hast, okay, ich gebe
119 sie doch erst später ab. Wie kam es dazu oder wegen welcher Stelle in deiner Arbeit,
120 womit warst du da überfordert?

121 B: Also, ich dachte, dass mir Literatur fehlt, also ja, ich dachte, dass mir noch Literatur
122 fehlt, dann habe ich das Buch aufgeschlagen und habe gesehen, dass alles aus einem
123 Buch ist und dann habe ich begonnen, weiter zu schreiben.

124 A: Das war aber relativ am Anfang, dass du überlegt hast, hinzuschmeißen oder dass
125 du überfordert warst?

126 B: Nein, das war, denke ich, so in den Weihnachtsferien oder den Semesterferien,
127 dass ich es im September abgebe.

128 A: Okay. Wie würdest du sagen, dass die Arbeit dich ein bisschen verändert hat?
129 Hättest du am Anfang nie gedacht, dass du so eine dicke Arbeit, wenn du sie dann vor
130 dir hast, dass du sie auch wirklich schreiben kannst –

131 B: Nein, ich hätte es nicht gedacht.

132 A: Ja und was hat das in dir ausgelöst, wie du dann zum Schluss da vorne gestanden
133 bist und gesehen hast, was du da vollbracht hast?

134 B: Ich war voll stolz auf mich. Ich habe nicht gewusst, dass ich halt 40.000 Zeichen
 135 schaffen werde, ich dachte, ich werde viel darunter sein, aber dann, wo ich tippe, habe
 136 ich noch viel mehr geschrieben, ja.

137 A: Sehr cool. Die Zusammenarbeit mit den Studenten, wie hat sich die gestaltet? Bei
 138 dir und deinen Studenten, natürlich ist das unterschiedlich, aber bei dir? Hatten sie
 139 genügend Zeit für die Treffen, waren sie engagiert, kamen sie auf dich zu oder
 140 musstest eher du immer auf sie zugehen?

141 B: Also, von meinen Studenten eben, oder – also, die ersten Studenten, wir haben uns
 142 immer in der Uni getroffen und wir haben uns immer Termine ausgemacht, bis wann
 143 man etwas fertigmachen muss und es ihnen dann per E-Mail schicken. Die zweiten
 144 Studenten waren unmöglich, also von denen möchte ich gar nicht reden und die
 145 dritten, ich dachte eigentlich am Anfang, dass die auch – also, dass sie mir nicht
 146 schreiben oder so und dann haben sie mir alle drei geschrieben und haben gesagt,
 147 dass ich denen immer was schicken kann und wir haben uns auch getroffen und ich
 148 habe denen immer wieder was geschickt, ja.

149 A: Du hast gesagt, bei der ersten Studentengruppe gab es sozusagen Deadlines, bis
 150 wohin du etwas abgegeben – haben sie dir die vorgegeben oder habt ihr die
 151 gemeinsam erarbeitet?

152 B: Gemeinsam. Wir haben geschaut, wann wir Zeit haben. Das war beim
 153 Erwartungshorizont.

154 A: Und dieses Planen von Deadlines und eigenverantwortlich sich überlegen, wann
 155 mache ich was, wann betreibe ich Literaturrecherche, wie war das für dich? War das
 156 am Anfang schwer, sich so viel neben der Schule selbst einzuteilen und dann diese,
 157 ja, Deadlines auch einzuhalten?

158 B: Nein, das war nicht schwer.

159 A: Bist du das gewohnt, generell, dass du dir sehr viel selbst einteilst und
 160 eigenverantwortlich arbeitest?

161 B: Ja.

162 A: Wächst man da auch ein bisschen hinein, wird mit der Zeit einfacher?

163 B: Ja.

164 A: Okay. In welcher Phase der Arbeit, würdest du sagen, waren sie am hilfreichsten,
 165 die Studenten? Jetzt nicht, weil diese Studenten besonders hilfreich waren, sondern
 166 wo hast du am meisten Hilfe benötigt?

167 B: Beim Formulieren, beim Schreiben und beim Zitieren auch.

168 A: Okay, wie war es beim Erwartungshorizont, fiel es dir schwer oder leicht, den zu
 169 formulieren?

170 B: Eigentlich leicht, meine Betreuerin hat mir geholfen.

171 A: Da wären wir schon beim nächsten Thema, Betreuerin und Studenten, wo ist da für
 172 dich der Unterschied in der Kommunikation? Und in der Auseinandersetzung?

173 B: Also, Studenten – also, ich habe denen immer eine E-Mail geschickt und die haben
 174 sie sofort beantwortet, aber jetzt, bei meinem jetzigen Betreuer, da schicke ich eine E-
 175 Mail, der schaut sie nicht einmal an, ich weiß nicht. Ja, es gibt halt einen großen
 176 Unterschied.

177 A: Und von dem her, wie – ist es dir leichter gefallen, die Studenten etwas zu fragen?

178 B: Ja.

179 A: Weil?

180 B: Also, die haben immer gesagt, ich kann sie auch Blödsinn fragen, sie würden mich
 181 nicht auslachen und da habe ich mich wohlgeföhlt. Dann habe ich denen alles
 182 geschickt.

183 A: Gewisse Hemmungen, mit einem Professor alles zu besprechen, weil man hat
 184 vielleicht immer auch im Hinterkopf, der benotet mich dann. Okay. Forschungsfragen
 185 und Hypothesen zu formulieren, fiel dir das schwer oder leicht?

186 B: Auch leicht, damals, also meine erste Betreuerin hat mir da auch geholfen.

187 A: Also, deine erste Betreuerin war eigentlich super und hat dich auch unterstützt. Hast
 188 du noch Kontakt zu den Studenten, zu irgendwelchen?

189 B: Nein.

190 A: Haben sie dir geholfen bei der Präsentation? Beim Vorbereiten?

191 B: Also, wir haben sie erst am 2. April und nein.

192 A: Hast du das Gefühl gehabt, die Studenten nehmen sich darum an, weil es ihnen ein
 193 Anliegen ist oder hatte man das Gefühl, okay, in dem Moment, wo ihr Seminar zu Ende
 194 war auf der Uni, sprich Ende Jänner, hatten sie auch kein Interesse mehr an euch?

195 B: Also, ich habe mit einer geschrieben und ich habe der gesagt, dass ich das halt
 196 vielleicht später abgeben würde und die hat gesagt, dass sie mir noch immer helfen
 197 würde. Ja, dann würde sie mich weiter unterstützen.

198 A: Also waren sie sehr verlässlich eigentlich, gerade die letzten Studenten. Planst du,
 199 etwas zu studieren nach der Matura?

200 B: Ja.

201 A: Was denn?

202 B: Ich habe mir gedacht, Informatik zu studieren.

203 A: Okay, da erübrigt sich jetzt die letzte Frage, aber wissenschaftliches Arbeiten, hat
 204 dich das abgeschreckt, würdest du kein Studium wählen, wo du viel wissenschaftlich
 205 arbeiten musst oder war es eigentlich in Ordnung und würde es dich nicht
 206 abschrecken?

207 B: Naja, schon, es hat mich schon abgeschreckt.

208 A: Würdest du generell sagen, es hat sich für dich gelohnt, an dem Projekt
209 teilzunehmen?

210 B: Ja.

211 A: Was hat dir sonst gut gefallen, was hat dir weniger gefallen, worauf sollte man in
212 Zukunft achten?

213 B: Also, die Zusammenarbeit mit den Studenten hat mir sehr gut gefallen und dass sie
214 verlässlich waren und was man verbessern könnte... dass alle Studenten verlässlich
215 sein sollen und so viel helfen sollen und motivieren sollen, wie nur möglich.

216 A: Würdest du dir wünschen, dass die Studenten eher korrigierend dann auf die Arbeit
217 einwirken, also sprich, dass du ihnen etwas schickst, sie verbessern es und schicken
218 es dir zurück oder findest du dieses Erarbeiten mit den Studenten wichtig?

219 B: Ich denke, das Erarbeiten ist wichtiger.

220 A: Gibt es sonst noch irgendetwas, das du erzählenswert oder berichtenswert findest?

221 B: ich habe schon alles erzählt.

222 A: Okay, sehr gut, dann danke schön.

223

Transkript Interview 2

Ort: Café News, 1150

Datum: 23.3.2019

Länge: 10:41 Min.

- 1 A: Und wie gesagt, einfach ein bisschen lauter reden, dann sollte das passen; oder ihr
2 könnt ihr das ja zu euch nehmen. Habt ihr alle drei eure Arbeiten abgegeben?
- 3 B: ja.
- 4 A: Es hat ja nicht jeder bei euch in der Klasse die Arbeiten abgegeben. Die, die sie
5 nicht abgegeben haben, war das für euch absehbar, dass sie sich nicht abgegeben
6 werden?
- 7 B: Ja, ich denke schon, bei manchen war es mir eher klar, dass sie sie nicht abgeben
8 werden. Und ich glaube, sie selber wussten es auch, aber sie haben es
9 herausgezögert und noch versucht zu schreiben. Das denke ich zumindest
- 10 C: Also, für mich war es auch bei manchen absehbar, aber bei manchen dachte ich
11 mir, das hätte ich mir nicht gedacht.
- 12 D: Ja, bei uns war es schon klar, unser KV hat gefragt: wie weit sind Sie und sie haben
13 dann gesagt, naja, nicht so weit.
- 14 A: Sind das Schüler gewesen – die hatten das ganze Jahr so viel mit anderen Fächern
15 zu tun und die hatten keine Zeit, weil sie sich so sehr auf andere Fächer und
16 Schularbeiten konzentrieren mussten –
- 17 B: ich glaube nicht, das sind so Musterschüler aus unserer Klasse, wo die Lehrer nicht
18 erwarten würden, dass die die VWA nicht abgeben. Also, ich habe es mir nur erwartet,
19 weil, wie --- gerade gesagt hat, unsere Lehrerin öfter gefragt hat, wie weit sie schon
20 sind, aber wenn jemand am Anfang des Schuljahres gesagt hätte, dass diese Leute
21 sie nicht abgeben, dann hätte ich das jetzt nicht gedacht.
- 22 A: Haben die das vielleicht auch unterschätzt, die Arbeit, dass es für sie vielleicht auch
23 nicht leicht wird?
- 24 B: Keine Ahnung, vielleicht schon, ja
- 25 A: Wie ging es euch, als ihr erfahren habt, ihr müsst eine VWA schreiben? Ich nehme
26 an, da wart ihr in der 5., als das klar wurde.
- 27 C: Ja.
- 28 A: Wie war das für euch damals?
- 29 C: Ich habe mich mal gefragt, was das ist, ich wusste nicht mal, was das ist, aber ich
30 wusste nicht, dass es so viel Arbeit ist.
- 31 B: ich kann mich gar nicht mehr erinnern, aber ich glaube, ich habe mir ur die Sorgen
32 darüber gemacht, dass das schwer wird. Aber dann habe ich von ur vielen gehört,
33 dass es nur so ist, als würde man ein Referat halten, das nur sehr lange ist. Also, keine
34 Ahnung.

35 A: Was habt ihr für Themen?

36 B: Intereuropäische Zusammenarbeit in der Schule.

37 A: Okay, in welchem Fach hast du das geschrieben?

38 B: Wir müssen es ja nicht in einem Fach schreiben.

39 A: Ja, gut, bei welchem Lehrer?

40 B: Ich habe es bei meinem Klassenvorstand geschrieben, weil ich ein Erasmus +
41 Projekt evaluiert habe.

42 D: Ich habe die Anwendung der Hypnose und die Arten der Hypnotherapie und
43 schreibe bei einem Lehrer, der auch PP unterrichtet, aber ich hatte ganz am Anfang
44 eine Deutschprofessorin.

45 A: Und die hast du dann gewechselt?

46 D: Nein, sie ist schwanger geworden.

47 A: Gutes Timing. Dein Thema?

48 C: Mein Thema ist Strabismus und seine Behandlungsmöglichkeiten, es geht meine
49 Augenfehlstellungen und ich schreibe es bei einer Biologieprofessorin.

50 A: Bei deiner Biologieprofessorin?

51 C: Nein.

52 A: Ihr habt von Anfang an dem Projekt teilgenommen und habt dadurch natürlich sehr
53 viele Studentinnen und Studenten kennengelernt, hat sich die Arbeit mit den Studenten
54 generell, hat euch die gefallen, fandet ihr die gut?

55 B: Ja, also bei mir schon, ich schon, ja.

56 D: Ich fand es ganz am Anfang sehr gut mit dem Erwartungshorizont, da haben sie
57 uns geholfen, weil niemand wusste, wie man das macht. Beim zweiten haben sie gar
58 nicht geholfen, beim dritten Treffen haben sie wieder ganz viel geholfen.

59 A: Treffen, immer mit derselben Gruppe oder von den Semestern?

60 D: Ja, von den Semestern.

61 C: Also, ich denke, es kommt da wieder auf die Studenten an.

62 A: Hast du da den Unterschied wahrgenommen?

63 C: Ja, bei den Ersten zum Beispiel, da war es nicht ganz hilfreich, weil wir fast gar
64 nichts gemacht haben, wir haben nur gesagt, was wir machen werden, aber wir sind
65 nicht dazu gekommen. Bei den zweiten haben wir solche Arbeitsblätter bekommen,
66 wo wir Fehler suchen mussten und sowas. Und das haben wir wirklich sehr, sehr oft
67 gemacht, auch mit den anderen Studenten, die da vorne vorgetragen haben und bei
68 den dritten Studenten, die letzten jetzt, die waren wirklich sehr, sehr hilfreich.

69 A: Würdet ihr generell sagen, dass das Projekt dazu beigetragen hat, dass die Qualität
70 eurer Arbeit jetzt so ist, wie sie ist?

71 B: Ich denke schon, ja. Vor allem die ersten Studenten haben bei mir, uns gezeigt, wie
72 man Einleitung, Abstract schreibt, sie haben uns auch Beispiele gezeigt, Fehler sagen
73 müssen und auch, was gut war. Also ich denke schon, dass sie auch einen Einfluss
74 auf die Arbeit haben, dass es besser wird.

75 A: Also, du glaubst schon, dass generell die Qualität deiner Arbeit vielleicht nicht so
76 gut wäre, wie sie jetzt ist, wenn du nicht die Unterstützung der Studenten gehabt
77 hättest?

78 B: Ja, glaube ich.

79 A: Und ihr?

80 D: Ja, also ich habe ihnen immer wieder meine VWA geschickt und sie haben sie
81 kontrolliert oder sich mit mir getroffen, dann haben sie mit mir auch Sätze
82 umgeschrieben.

83 C: Also, bei mir betrifft es jetzt nur die letzten Studenten, die haben sich mit mir
84 getroffen, die haben mir gesagt, was verbessern könnte, das hat wirklich sehr viel
85 geholfen und das hat auch wirklich viel beigetragen zu meiner VWA.

86 A: Und wie wurdet ihr generell im Unterricht auf das VWA vorbereitet?

87 D: Durch Portfolios mussten wir einmal über Brüssel schreiben und einmal über unsere
88 Herkunft. Da mussten wir auch so Quellen angeben und halt das mit den Fußnoten
89 zitieren.

90 B: Wir hatten aber auch ein Wahlpflichtfach – nein, eine unverbindliche Übung, wo wir
91 aber hingehen mussten, vorwissenschaftliches Arbeiten und da haben sie uns so
92 Zitiermethoden und so gezeigt.

93 A: War das auch hilfreich?

94 B: Nein, weil wir das schon mit den Studenten gemacht haben, also war das für die
95 anderen Klassen hilfreich, aber für uns war es nichts Neues. Das war eher eine
96 Zeitverschwendung, dort zu sitzen.

97 A: Okay, ich habe gehört, ihr habt am Ende der 7. Klasse oder so eine Woche irgendwo
98 verbracht –

99 B: Nein, also es gab eine Krakaureise und die, die nicht mitgefahren sind, hatten 3
100 Tage VWA Werkstatt –

101 A: Was heißt nicht mitgefahren, war das freiwillig?

102 B: Genau, die Krakaureise war freiwillig. Und die, die mitgefahren sind, hatten nur
103 einen Tag VWA Schreibwerkstatt, es waren halt Lehrer da und man konnte in der
104 Schule schreiben und halt immer die Lehrer fragen, wenn man Hilfe gebraucht hat.

105 A: War zuerst die Krakaureise ausgeschrieben oder das Arbeiten oder konnte man
106 sich von Anfang an entscheiden?

107 B: Also, man konnte das von Anfang an entscheiden, jeder wusste, dass die Klasse,
108 am Ende dann 3 Tage VWA Werkstatt ist, aber Krakau kam dann dazu und man hat
109 sich dann entschieden.

110 A: Ihr auch?

111 D: Ja, aber es gab dann trotzdem einen Tag –

112 B: Ich war nicht in Krakau, ich hatte drei Tage Schreibwerkstatt und sie hatten nur
113 einen Tag

114 A: Konntest du ihnen irgendwelche Tipps aus der Schreibwerkstatt mitgeben?

115 B: Also, da ging es eigentlich nur darum, dass man selber schreibt, also die Lehrer
116 haben uns nicht konkret was beigebracht, aber ich habe eigentlich den größten Teil
117 meiner VWA in diesen drei Tagen geschrieben, also ich habe 10.000 Wörter
118 geschrieben.

119 A: Wow, das heißt, es hat sich echt gelohnt. Okay, habt ihr es im Nachhinein bereut,
120 dass ihr in Krakau wart und nicht in der Schreibwerkstatt?

121 C: Nein.

122 D: Nein.

123 C: Gar nicht, es war sehr interessant.

124 A: Und ihr seid dann nachher trotzdem gut weitergekommen. Wann, würdet ihr sagen,
125 habt ihr den größten Teil eurer Arbeit geschrieben?

126 D: in den Semesterferien irgendwann.

127 A: In der 7. Klasse?

128 D: Auf den letzten Drücker, in der 8. Klasse.

129 A: In den Semesterferien in der 8. Klasse? Puh. Du auch?

130 C: Mhm.

131 A: Last minute, aber es hat gut hingehauen. Aber haben euch die Studenten davor
132 nicht nervös gemacht, dass es Zeit wäre langsam?

133 C: Also, ich habe davor eh immer wieder geschrieben, dann habe ich mich öfter mit
134 einer Studentin getroffen und wie gesagt, sie hat mit mir die Sätze umformuliert und
135 so. Und dann habe ich in den Semesterferien dann beschlossen, fertig zu schreiben.

136 D: Also, bei mir war es so, es war nicht klar, ob es sich ausgehen würde oder nicht, ob
137 es sich halt zeitlich ausgehen würde und die Studentin hat mich halt wirklich motiviert
138 und gesagt: mach es jetzt, sonst wirst du ewig dran sitzen bis September oder keine

- 139 Ahnung, wann das war und lieber, du hast es jetzt hinter dir, als dass du irgendwann
140 noch dran sitzt.
- 141 A: Okay. Ist es bei euch irgendwann aufgekommen, so ein Gefühl von wegen, ich weiß
142 ja überhaupt nicht, ob ich die 8. Klasse überhaupt schaffe, warum soll ich dann jetzt
143 schon eine VWA schreiben?
- 144 C: Bei mir gar nicht.
- 145 B: Nein gar nicht.
- 146 D: Nein.

Transkript Interview 3

Ort: Café News, 1150

Datum: 23.3.2019

Länge: 13:11 Min.

- 1 A: So, dann sagst du nochmal deinen Namen bitte als Erstes?
- 2 B: ---
- 3 A: Und auch bei dir – bist du in Österreich geboren?
- 4 B: Ja.
- 5 A: Was würdest du als deine Muttersprache bezeichnen?
- 6 B: Eigentlich Deutsch, weil ich es viel besser kann als Arabisch und auch öfter spreche.
- 7 A: Was sprichst du zuhause mit deinen Eltern?
- 8 B: Eine Mischung aus Deutsch und Arabisch.
- 9 A: Sind deine Eltern schon in Österreich geboren?
- 10 B: Nein. Mein Papa ist 1970 nach Österreich gekommen oder so und meine Mama
11 auch.
- 12 A: Die sprechen beide auch Deutsch. Hast du Geschwister? Welche Sprache sprichst
13 du mit denen?
- 14 B: Ja, auch beides.
- 15 A: Aber war das für dich nie schwer, dass man durch dieses Gemischtsprechen dann
16 nichts so richtig spricht?
- 17 B: Eigentlich nicht, also mit meiner Mutter versuche ich immer, Arabisch zu sprechen
18 und wenn mir etwas nicht einfällt, dann sage ich es halt auf Deutsch. Und mit meinen
19 Geschwistern keine Ahnung, es kommt einfach so von alleine.
- 20 A: Und wie sprichst du mit Freunden?
- 21 B: Eh Deutsch.
- 22 A: Hast du auch arabische Freunde – die auch Arabisch sprechen und mit denen
23 sprichst du Deutsch?
- 24 B: Eher Deutsch.
- 25 A: Das Thema deiner Arbeit?
- 26 B: Intereuropäische Zusammenarbeit in der Schule.
- 27 A: Und wir haben jetzt schon besprochen, der erste Gedanke, als du erfahren hast, du
28 musst eine VWA schreiben?

29 B: Es waren gemischte Gefühle. Ich habe mir ein bisschen Sorgen gemacht, aber
30 gedacht, das wird schon.

31 A: Wovor hast du dir am meisten Sorgen gemacht?

32 B: Davor, dass ich das nicht schreiben kann, ich muss ja auch zitieren und so.

33 A: Also, die formalen Kriterien eigentlich, nicht die Sprache. Habt ihr im Unterricht mal
34 den Unterschied besprochen zwischen dem Schreiben wissenschaftlicher Texte, also
35 der wissenschaftlichen Fachsprache und der normalen Sprache?

36 B: Nein, nicht ganz

37 A: Wie, würdest du sagen, wurdet ihr generell in der Schule vorbereitet auf das
38 wissenschaftliche Arbeiten?

39 B: Also, sie haben mit uns zitieren geübt, mehr nicht, aber sie haben jetzt nicht gesagt,
40 wie der Satz ausschauen muss, dass er formeller klingt.

41 A: Habt ihr Paraphrasieren gelernt?

42 B: Ja, das haben wir auch geübt.

43 A: Das, was ihr zur VWA gemacht habt, habt ihr im Deutschunterricht gemacht oder in
44 Fachunterrichten oder nur in dieser unverbindlichen Übung?

45 B: Also, am wenigsten im Deutschunterricht, mehr in Nebenfächern, die unser
46 Klassenvorstand unterrichtet, weil ihr wichtig war, dass wir das können und halt in der
47 unverbindlichen Übung.

48 A: Okay, wie war das an eurer Schule, gab es genügend Lehrer, die bereit waren, eine
49 VWA zu betreuen?

50 B: Ja, ich hatte kein Problem, ich hab schon am 1. Schultag meine Lehrerin gefragt,
51 ob sie mich betreuen würde und sie hat gemeint: ja

52 A: Hast du dir zuerst ein Thema überlegt und dann den Lehrer gefragt –

53 B: Ich hatte eigentlich ein ganz anderes Thema, ich wollte über Parkinson schreiben,
54 die Krankheit und eigentlich hatte ich schon angefangen, ein bisschen zu
55 recherchieren und sie hat mich dann gefragt, ob ich nicht das Erasmus + evaluieren
56 möchte. Also, dann hatte ich schon meine Betreuerin und dann habe ich erst das
57 Thema geändert.

58 A: Warum hast du es geändert?

59 B: Weil ich ja von Anfang an bei dem Erasmus Projekt dabei war und ich dachte, ich
60 würde eher eine empirische Arbeit schreiben, als eine literarische und ich dachte mir
61 halt, sie würde mir dann auch sehr dabei helfen, weil es ja ihre Idee war, das Projekt
62 zu evaluieren.

63 A: Was ist dir am schwersten gefallen, generell bei der Arbeit?

64 B: Ich weiß gar nicht, das Auswerten war gar nicht so schwer, aber dass man sich
65 nicht dauernd wiederholt, das war das Schwierige, weil im Endeffekt sagt man
66 andauernd nur, was man in der Grafik sieht.

67 A: Wo hast du meistens an deiner Arbeit geschrieben?

68 B: Zuhause.

69 A: Hast du ein eigenes Zimmer, alleine?

70 B: Ja, habe ich.

71 A: und hast du kleinere Geschwister?

72 B: Nein.

73 A: Das heißt, es war ruhig und es wurde akzeptiert, dass du Ruhe brauchst?

74 B: Ja

75 A: Hattest du irgendwie Hilfe und Unterstützung bei deiner Arbeit?

76 B: Zuhause? Ja, schon, also, wenn ich was brauchte, konnte ich meine älteren
77 Geschwister schon fragen, aber das war jetzt eher selten

78 A: Haben die schon VWAs geschrieben?

79 B: Eher Spezialgebiete.

80 A: Studieren die?

81 B: Ja.

82 A: Das heißt-

83 B: Also, sie mussten schon wissenschaftliche Texte schreiben und wenn ich was
84 gebraucht habe, konnten sie mir schon helfen.

85 A: Gibt einem das Sicherheit?

86 B: Ja, schon. Aber ich habe meistens meine Lehrerin gefragt, wenn ich was gebraucht
87 habe.

88 A: Lehrerin, aber nicht die Studenten, warum?

89 B: weiß nicht, das war einfacher, weil Frau Prof. Plattensteiner, unser
90 Klassenvorstand, weiß ur viel über die VWA und ich habe ihr dann einfach immer
91 gleich geschrieben, weil es war einfach einfacher für mich.

92 A: Mehr Vertrauen.

93 B: Nein, nicht wegen Vertrauen, aber wenn ich was gebraucht habe, habe ich sie gleich
94 angeschrieben, das war so ein Reflex eher.

95 A: Hattest du keine Skrupel oder so, bei gewissen Fragen, kamst du dir dann nicht
96 doof vor?

97 B: Ja, aber das war mir eigentlich egal.

98 A: Hast du dir nicht gedacht, oh Gott, sie wird dann auch meine Arbeit benoten?

99 B: Nein, weil sei ist ja mein Klassenvorstand, also kenne ich sie besser, wäre es ein
100 anderer Lehrer hätte ich schon ein bisschen mehr Hemmungen gehabt, glaube ich.

101 A: Glaubst du, hat dir das Projekt geholfen bei der Qualität deiner Arbeit?

102 B: Sicher.

103 A: Wie hat die Zusammenarbeit mit den Studenten funktioniert? Waren sie verlässlich,
104 hatten sie genügend Zeit?

105 B: Ja, sie waren schon verlässlich, immer, wenn man ihnen geschrieben hat, haben
106 sie eh gleich geantwortet und alles. Und sie haben auch manchmal geschrieben, ob
107 wir Hilfe brauchen, ohne, dass wir was Konkretes fragen, also nachgefragt, wie es uns
108 geht.

109 A: Haben die Studenten eher korrigierend gewirkt oder dich im Vorhinein unterstützt,
110 wie du Literaturrecherche betreiben kannst?

111 B: Ja, schon allgemeine Tipps gegeben, aber sie haben auch gesagt, dass sie
112 korrigieren können, was wir schreiben.

113 A: Hast du das in Anspruch genommen?

114 B: Ich habe ihnen nur einmal meine Fragebögen geschickt, dass sie da drüberlesen
115 und einmal meine Arbeit, weil es sie interessiert hat. Aber ich habe eigentlich eher
116 drauf geachtet, was meine Lehrerin gesagt hat

117 A: Hast du dir selbst Deadlines gesetzt und einen straffen Zeitplan organisiert oder
118 haben das die Studenten gemacht?

119 B: Also, ich habe mir schon selber einen Zeitplan gemacht, aber wir haben ihn dann
120 schon mit den Studenten besprochen.

121 A: Okay, wie fiel dir das Erstellen so eines Zeitplans?

122 B: Eh ganz gut, ich habe es nicht ganz eingehalten, aber es war gut, wenn man so
123 einen Zeitplan vor sich hat.

124 A: Wie geht man damit um, wenn man merkt, okay, ich kann das jetzt nicht einhalten?

125 B: Ich gehe eigentlich eher sehr gechillt mit sowas um, um ehrlich zu sein?

126 A: Hast du deinen Zeitplan dann umgestellt-

127 B: Nein, ich habe mit der Zeit dann gar nicht mehr auf meinen Zeitplan geachtet.
128 Sondern einfach geschrieben und geschaut, wie weit ich komme.

129 A: Okay, wie wichtig war es dir, dass du dir das selber einteilst und dir nicht jemand
130 sagt, in 3 Wochen gibst du das ab und dann das?

131 B: Ich war sehr froh, dass meine Lehrerin nicht so ist, ich mache mir sehr gerne selbst
132 Zeitpläne und ich hasse das, wenn mir jemand dann nachläuft, aber ich habe meiner
133 Lehrerin eh gesagt, wenn ich was schicke und für sie war das dann eh auch so okay.

134 A: Im Zusammenhang mit deiner Arbeit, würdest du sagen, du hast im Zusammenhang
135 mit diesem Schreibprozess was über dich gelernt?

136 B: Nein, eigentlich nicht.

137 A: Irgendwas, du bist eigentlich draufgekommen, dass dir das wissenschaftliche
138 Arbeiten mehr liegt, als du gedacht hättest oder –

139 B: Ja, also ich bin nicht ein Mensch, der sehr gerne liest, aber ich habe gemerkt, wenn
140 ich eine Stunde schreibe oder so, dass ich danach so lange weiterschreiben könnte,
141 wenn man einmal drinnen ist. Und mittlerweile rede ich schon sehr wissenschaftlich,
142 weil ich rede so, wie ich da geschrieben habe, so voll formell.

143 A: Das heißt, dann hat es dir sogar Spaß gemacht. Du könntest dir sogar vorstellen,
144 nachher wissenschaftlich zu arbeiten?

145 B: Ja, könnte ich.

146 A: Da kommen wir nachher eh noch dazu, jetzt nochmal kurz zu den Studenten. Wie
147 schwer oder leicht fiel dir das Formulieren deines Erwartungshorizontes?

148 B: Ich habe es gemeinsam mit den Studenten formuliert. Ich hatte davor schon eine,
149 meine Lehrerin hat es dann überarbeitet und dann bin ich nochmal mit den Studenten
150 darüber gegangen. Also, es war gut, dass sie da waren, weil es das erste Mal war,
151 dass man so etwas macht.

152 A: Und wie war es mit der Hypothese und der Forschungsfrage?

153 B: Die hatte ich schon teilweise selber erstellt, formuliert, genau. Und ich habe sie dann
154 nur noch schöner umgeformt mit den Studenten.

155 A: Bist du im Laufe der Arbeit draufgekommen, dass du eine Hypothese anders hättest
156 formulieren sollen?

157 B: Nein, sie waren perfekt formuliert eigentlich für die Arbeit.

158 A: Sehr gut. Hast du schon deine Präsentation vorbereitet und haben dir die Studenten
159 noch geholfen?

160 B: Nein, haben sie nicht, ich habe sie vor ein paar Tagen fertig gemacht.

161 A: Hast du noch Kontakt zu den Studenten?

162 B: Also, sie haben gesagt, ich kann mich melden, falls ich etwas brauche, aber ich
163 brauche jetzt eigentlich keine Hilfe, also ja.

164 A: Haben die vergangenen Studenten, also die aus den älteren Semestern sich
165 nochmal gemeldet oder du –

166 B: Nein, sie haben sich nicht gemeldet und ich auch nicht zugegriffen, aber sie haben
167 angeboten, dass wir das machen.

168 A: Planst du, nach der Matura zu studieren?

169 B: Entweder soziale Arbeit oder Gesundheits- und Krankenpflege.

170 A: Okay, wissenschaftliches Arbeiten nehme ich an, schreckt dich nicht ab. Okay. Hat
171 es sich für dich gelohnt, an dem Projekt mitzuarbeiten?

172 B: Ja, schon.

173 A: Wenn du jemandem von dem Projekt erzählen würdest, was würdest du sagen, was
174 waren die Vorteile, die Nachteile, was könnte man verbessern?

175 B: Also, die Vorteile waren, dass man immer wusste, dass jemand da ist, der einem
176 hilft, auch wenn man ur dumme Fragen hat, weil manchmal haben die Schüler dann
177 Angst, den Lehrer zu fragen. Aber Nachteile waren – also nicht bei mir, aber dass sich
178 manche Studenten dann nicht um die Schüler gekümmert haben. Aber das liegt
179 individuell an dem Studenten oder der Studentin.

180 A: Würdest du sagen, es müsste eigentlich eine gewisse Vorauswahl geben der
181 Studenten, die da zugelassen werden zum Projekt, damit man da qualitativ höher
182 arbeiten kann?

183 B: Ich glaube schon, damit es sich für die Schüler wirklich lohnt, dass sie da
184 mitmachen.

185 A: Du hattest also Glück mit deinen Studenten, aber es war nicht bei allen so?

186 B: Ja, es war nicht bei allen so.

187 A: War es irgendwie problematisch für dich, dass du mit so vielen verschiedenen
188 Studenten gearbeitet hast, wäre es schlauer, über 2 Jahre dieselben zu haben?

189 B: Nein, das war eigentlich eh ganz okay, weil man hat – am Anfang haben wir
190 Erwartungshorizont und so gemacht, dann mittendrin ging es um das Schreiben und
191 dann gibt es nur um das perfektionieren. Und das war nicht schlimm, dass es
192 unterschiedliche Studenten waren.

193 A: Also, du würdest sagen, es sollte das Projekt weitergeführt werden?

194 B: Ja.

195 A: Sehr gut, danke schön.

Transkript Interview 4

Ort: Café News, 1150

Datum: 20.3.2019

Länge: 25:17 Min.

- 1 A: Sehr gut. Erst einmal, würde ich mal gerne von dir wissen: was ist deine
2 Muttersprache?
- 3 B: Also, ich bin bilingual aufgewachsen, Deutsch und Bulgarisch gleichzeitig.
- 4 A: Ja und zuhause sprecht ihr welche Sprache?
- 5 B: Deutsch.
- 6 A: Deine Eltern kommen beide aus Bulgarien?
- 7 B: Nein, mein Papa ist Österreicher und meine Mama ist aus Bulgarien.
- 8 A: Okay, das heißt, deine Mama ist auch schon recht lang in Österreich?
- 9 B: Ja, ja, also, sie haben geheiratet, also in Bulgarien, weil mein Papa war
10 Bauingenieur unten, dann haben sie sich kennengelernt, weil meine Mama auch
11 Deutsch konnte und dann hat sich alles so ergeben.
- 12 A: Lernt man in Bulgarien Deutsch in der Schule?
- 13 B: Ja, also es gibt Privatgymnasien mit deutscher Sprache und auch in der Schule
14 lernt man auch Deutsch.
- 15 A: Und das war deinen Großeltern schon wichtig, dass deine Mutter Deutsch lernt,
16 also Deutsch ist schon ein Thema in Bulgarien?
- 17 B: Ja, also Deutsch und Russisch und Englisch.
- 18 A: Und du bist in Wien in die Volksschule gegangen?
- 19 B: Nein, in Niederösterreich bin ich in die Volksschule gegangen und in die 1. Haupt,
20 dann haben sich meine Eltern scheiden lassen und dann bin ich nach Wien, dann bin
21 ich hier weiter in eine KMS gegangen, dort wurde ich halt auch fertig gemacht, weil ich
22 die Einzige war, die dann ins Gymnasium will und halt gelernt hat, das war echt
23 schrecklich –
- 24 A: Da war es in Niederösterreich wahrscheinlich ganz normal –
- 25 B: Ja, es gab im Dorf nur eine Hauptschule und kein Gymnasium und von dort sind
26 dann alle ins Gymnasium. Und die Hauptschule war halt dort wie ein Gymnasium, man
27 hatte halt dieselben Ansprüche, in Wien hat man das halt nicht verstanden und hat
28 mich in eine KMS geschickt, aber okay.
- 29 A: Wie war es für dich generell, zweisprachig aufzuwachsen?
- 30 B: Es war schwer, weil ich meistens nur Deutsch gesprochen habe und meine Oma in
31 Bulgarien, die konnte ja kein Deutsch und dann musste ich halt Bulgarisch lernen und

32 mit den Kindern auf der Straße haben wir halt immer so gespielt und dann habe ich es
 33 halt auch gelernt.

34 A: Aber immer nur im Urlaub eigentlich.

35 B: Ja und meine Mum hat auch immer versucht, mit mir Bulgarisch zu sprechen, aber
 36 es war nicht so, dass es gut funktioniert hat.

37 A: Also es war eher, dass man dich zum Bulgarisch ein bisschen motivieren und
 38 zwingen musste und nicht zum Deutsch.

39 B: ja, also Deutsch war für mich von Anfang an.

40 A: Und generell, hast du dir in Deutsch immer leichtgetan?

41 B: Ja.

42 A: Okay und Thema deiner VWA?

43 B: Longboard als Trendsport.

44 A: Cool.

45 B: Echt? Höre ich zum ersten Mal, dass das jemand cool findet.

46 A: Finde ich super, ich finde das extrem cool, wie bist du draufgekommen?

47 B: Weil ich selber gelongboarded habe, als ich so 7 –

48 A: Sagst du mir, was genau das ist?

49 B: Es ist ein längeres Skateboard, eigentlich ist ein Longboard ein kleineres Surfboard
 50 –

51 A: Ich wollte gerade sagen, ich kenne das aus dem Sommerurlaub am Meer?

52 B: Also vom Surfboard ist das Longboard entstanden als Alternative zum Wassersport,
 53 weil ja manchmal das Wellenreiten sozusagen nicht klappt, wegen den Wellen und
 54 dadurch ist man halt auf das Land umgestiegen. Das habe ich früher auch gemacht.
 55 Und dann dachte ich mir: ja, warum soll ich irgendwas Politisches nehmen oder
 56 irgendein Thema, das eh jeder Zweite hat, dann macht man halt was anderes oder
 57 Individuelles.

58 A: Und es war von der Literatur auch immer so –

59 B: Ja, es war easy. Also, ich wusste nicht, dass es so leicht – also leicht, für
 60 Literaturangaben wird, aber es war okay.

61 A: Ja, wie war es denn für dich, wie du erfahren hast – du bist auch so ein bisschen
 62 im Übergang, wusstest du von Anfang an, dass man eine VWA schreiben muss oder
 63 wann hat man euch das –

64 B: Das hat man uns in der 5. Klasse dann gesagt, also wie ich in die Schule gekommen
 65 bin, hatte ich keinen blassen Schimmer, dass wir dann Sozialmethode haben, ich

66 dachte, das wird alles so, wie es bei meinen älteren Cousins und Cousinen ist und
 67 dann so: VWA, okay, cool, aber was ist das? Ich war überhaupt nicht darauf vorbereitet
 68 dann.

69 A: Okay und ab der 5. Klasse gibt es da spezielle Kurse oder –

70 B: In der 5. gar nicht, in der 6. gab es dann wissenschaftliches Arbeiten –

71 A: Verpflichtend oder freiwillig?

72 B: Verpflichtend, aber es war so gut wie keiner da. Also, wenn wir was gemacht haben,
 73 dann hat es keiner verstanden, dann waren wir zwei Mal in der Bibliothek, also man
 74 wurde nicht so gut vorbereitet.

75 A: Hast du dich selbst dann irgendwie vorbereitet?

76 B: Wir hatten am Ende der 7., genau, in der letzten Schulwoche eine Schreibwerkstatt,
 77 wo halt ein paar Lehrer mit den Schülern, die sich angemeldet haben, das war eine
 78 unverbindliche Übung damals, bei der Projektwoche, haben sie halt begonnen, die
 79 VWA zu schreiben. Ja und wir wurden halt sozusagen ins kalte Wasser geschmissen,
 80 weil keiner wusste, wie man einen wissenschaftlichen Text bearbeitet bzw. wie man
 81 zitiert, man war halt einfach so, ja, schön, ich kann Erörterungen schreiben und
 82 Textanalysen, aber wie schreibe ich das jetzt.

83 A: Also, es war eine der größten Herausforderungen auch der Stil?

84 B: Ja, wie beginnt man sowas, wie schreibt man formal, ist klar, aber wie genau, also
 85 zum Beispiel, viele haben sich auch schwer getan mit dem Lesen und dann
 86 paraphrasieren, also Synonyme finden, in eigenen Worten wiedergeben.

87 A: Für dich war es aber kein Problem?

88 B: Also, das Paraphrasieren nicht, ich war schon immer gut in so zusammenfassen –

89 A: Was war für dich das Schwierigste, würdest du sagen?

90 B: Das Zitieren und dann der empirische Teil.

91 A: Beim Zitieren, da meinst du eher so die indirekten Zitate und dann die formalen
 92 Kriterien des Zitierens.

93 B: Genau. Dann habe ich halt immer im Hinterkopf gehabt, okay, ich habe das jetzt
 94 paraphrasiert, aber ist das genug und dann denkt man sich halt immer: habe ich jetzt
 95 zu viel Plagiat, weil man kann ja manche Wörter nicht rausstreichen oder umändern,
 96 weil das sind ja Fachbegriffe.

97 A: Okay. Dann würde ich jetzt mal schauen, dass wir die Interviewfragen abhandeln
 98 und wenn dir dann noch irgendwas einfällt, was da nicht vorgekommen ist, wo du
 99 sagst, das ist dir speziell in Erinnerung oder das hat dich speziell betroffen, dann wäre
 100 das auch noch super, wenn du mir das im Nachhinein sagst: Wie fandest du es
 101 generell, als du erfahren hast, dass dieses Projekt stattfindet?

102 B: Ich fand das cool und ich habe mich sofort angemeldet, weil ich mir dachte, wenn
 103 ich diese Chance jetzt nicht ergreife, dann weiß ich auch nicht, was ich machen soll.
 104 Weil, wenn man alleine zuhause sitzt – und meine Mama konnte mir da halt nicht
 105 helfen – denkt man sich, okay und was mache ich jetzt? Weil den Lehrern in den
 106 Sommerferien kann man ja auch nicht so E-Mails schreiben, also ich fand das cool
 107 und ich habe das wirklich auch genutzt.

108 A: Dein erster Gedanke, als du erfahren hast, ich muss die VWA schreiben?

109 B: Oh Gott. Ja, also, so: oh nein, wieso müssen wir das machen? Reichen nicht schon
 110 6 Matura, also 3 schriftlich und 3 mündlich. Ja und ich finde es bis heute noch
 111 überflüssig.

112 A: Darauf kommen wir nachher eh noch zu sprechen. Die Vorbereitung im Unterricht?

113 B: Gar nicht.

114 A: Auch nicht auf spezielles Nachfragen bei den Professoren? Hast du das Gefühl
 115 gehabt, die Professoren wissen überhaupt, was wirklich die VWA ist und was auf euch
 116 zukommt?

117 B: Doch, doch, ich glaube schon, dass die das wussten, aber wir haben auch nicht
 118 nachgefragt, also das war –

119 A: Sind generell wissenschaftliches Schreiben, wissenschaftliche Texte verfassen
 120 irgendwie ein Thema gewesen?

121 B: Nein, also im Unterricht gar nicht.

122 A: Die Sprache, die so in einer vor – oder wissenschaftlichen Arbeit verwendet werden
 123 soll, ist ja eine ganz andere als die, die in einer Erörterung, Leserbriefen verwendet
 124 wird. Wie hast du dich da herangetastet?

125 B: Ich habe viel mit meinen Verwandten gesprochen, weil mein Onkel ist Rechtsanwalt
 126 und meine andere Schwester hat Lehramt Deutsch studiert und dann habe ich mich
 127 halt mit denen ein bisschen so zusammengetan und gefragt: welche Sprache soll ich
 128 da verwenden?

129 A: Im Unterricht wurde das nicht thematisiert?

130 B: Nein. Also, wir sprechen generell Hochdeutsch im Unterricht, aber so diese
 131 wissenschaftliche gar nicht.

132 A: Ist die VWA überhaupt in Nebenfächern irgendwie ein Thema?

133 B: Ich würde eher nicht sagen. Also, die Lehrer fragen manchmal, wie weit seid ihr mit
 134 der VWA- Aber rein aus Interesse, nicht, weil sie irgendwie –

135 A: Wie war es bei euch an der Schule mit den Lehrern, die bereit waren, eine VWA zu
 136 betreuen?

137 B: also, ich muss sagen, ich bin meiner Betreuerin wirklich sehr dankbar, ich habe
 138 auch schon von Anfang an gewusst, was ich schreiben will, also habe ich mich auch

139 schon in die Richtung gesetzt eher Sport, also die sportliche Richtung, dann habe ich
 140 halt meine Turnlehrerin aus der Schule gefragt, die gleichzeitig auch sozusagen die
 141 Hauptbeauftragte für VWA in der Schule war. Dann habe ich mir gedacht, ja, Jackpot,
 142 dann frage ich sie mal und ja, dann ist sie halt meine Betreuerin geworden. Also, von
 143 Anfang an, sie hat mir gesagt, die weiteren Schritte, wo ich für Literatur schauen soll,
 144 wie ich beim Einreichen für das Thema, worauf ich achten soll, dann haben wir uns
 145 halt öfter getroffen in den Freistunden. Ja.

146 A: Hast du zuerst gewusst, welches Thema du machen willst und dir danach die –

147 B: ja.

148 A: Wie kam es dazu, dass du dich für dieses Thema entschieden hast?

149 B: Durch mein Interesse an Longboards. Also, damals gab es so eine YouTuber, dann
 150 habe ich mir gedacht, ja, ich interessiere mich für Longboards, warum sollte ich so ein
 151 0815 Thema schreiben wie die anderen über Schizophrenie oder Physik, dann mache
 152 ich mal was anderes.

153 A: Also, dir ist auch die Festlegung auf ein Thema leichtgefallen.

154 B: Ja, ich habe mir zuhause aufgeschrieben, was mich interessieren würde, dann
 155 habe ich halt Longboard hingeschrieben, das war ganz oben, dann habe ich noch ein
 156 bisschen im Internet gegoogelt, dann bin ich auf den Begriff Trendsport gerutscht,
 157 dann habe ich gesehen, es gibt eine Diplomarbeit zu diesem Thema, da dachte ich,
 158 ja, das wäre ganz cool und dann habe ich das Thema ausgewählt

159 A: Und im Prozess des Schreibens, wo hast du die meiste Zeit verbracht, wenn du an
 160 deiner Arbeit geschrieben hast?

161 B: Zuhause. In meinem Zimmer.

162 A: Das heißt, du hast ein eigenes Zimmer zuhause, Schreibtisch, Computer –

163 B: Ja, alles.

164 A: Also, die perfekten Voraussetzungen, dass du auch deine Ruhe hast dort. Du hast
 165 die Sprache der Literatur, die du verwendet hast, deutschsprachig, englisch-

166 B: Deutschsprachig, alles.

167 A: Konnte dir von zuhause jemand helfen beim Schreiben-

168 B: Meine Schwester, also meine Halbschwester und mein Onkel. Die zwei haben mir
 169 halt Tipps gegeben und geholfen.

170 A: Deine Eltern haben studiert?

171 B: Ja.

172 A: Das heißt, generell ein gewisser Umgang mit Fachsprache ist dir nicht fremd.

173 B: ja.

174 A: Ihr sprecht zuhause Hochdeutsch?

175 B: Ja.

176 A: Glaubst du, dass dir das Projekt, an dem du jetzt teilgenommen hast, beim
177 Verfassen deiner Arbeit geholfen hat?

178 B: Ja, sehr. Also, manchmal hatte ich Sachen, wie zum Beispiel das Interpretieren
179 meines Fragebogens und Diagramme, ich wusste halt nicht wirklich, wie ich das
180 beginnen soll, dann habe ich halt die Studenten gefragt, die dafür zuständig waren und
181 die haben mir Tipps gegeben und dann haben sie mir gezeigt, wie sie das gemacht
182 haben, daran habe ich mich gehalten, dann haben sie mir so ein paar Fachbegriffe
183 gesagt, die ich einbauen soll und haben mir auch alles erklärt.

184 A: Das heißt, die Studenten generell, ihr hattet ja 4 verschiedene oder 3 verschiedene
185 –

186 B: Ich wiederhole das, ich hatte nur eine Gruppe.

187 A: Wie, du hattest nur eine Gruppe?

188 B: Also, es gibt ja verschiedene Gruppen von Studenten. Und ich war jetzt halt in der
189 letzten Gruppe dabei –

190 A: Nur in der letzten Gruppe hast du teilgenommen. Das heißt, es war für dich
191 eigentlich ganz gut, weil du nur in der finalen Phase – Du hattest von deiner Arbeit
192 aber schon, wie viele Prozent, würdest du sagen, abgeschlossen?

193 B: 50

194 A: Okay, das heißt, in Hinblick auf Literaturrecherche und das Formulieren deines
195 Erwartungshorizontes oder so, da haben dir noch keine Studenten geholfen-

196 B: Nein, das habe ich alleine gemacht.

197 A: Und ist dir das leicht gefallen oder wo hast du dir da Hilfe oder Tipps gesucht?

198 B: Meine Betreuerin hat mir viele Tipps gegeben damals.

199 A: Okay, war es bei dir so, wie bist du an die Arbeit herangetreten? Hast du dir gedacht:
200 wie soll ich das bloß schaffen oder warst du optimistisch?

201 B: ich habe immer gesagt, es haben auch andere vor mir geschafft, dann schaffe ich
202 das auch, habe meinen Schreibplan festgelegt, also heute schreibe ich das und am
203 nächsten Tag schreibe ich das und für die Ferien habe ich mir auch kleine Portionen
204 gesetzt, heute schaffe ich eine halbe Seite, morgen eine Seite usw.

205 A: Okay, also du hast es sehr strukturiert gemacht. Hat dir da jemand den Tipp
206 gegeben, das so zu machen?

207 B: Ja, meine Schwester. Also... weil ich brauche generell halt immer Pläne, ohne Plan
208 bin ich komplett –

209 A: Fiel es dir leicht, diesen Plan aufzustellen und dann auch einzuhalten?

210 B: Ja, weil ich selber halt im Hinterkopf hatte, wie ich selber bin und dass ich halt auch
 211 eine gewisse Freizeit haben möchte und habe mir dann halt eingeteilt –

212 A: Und hast du richtig – weil es sind ja manche Teile der Arbeit mehr Aufwand, manche
 213 weniger, hast du das im Vorhinein richtig einschätzen können?

214 B: Nein. Gar nicht. Also, ich dachte, dass die Auswertung des Fragebogens ein Klacks
 215 ist, also, ja, dann gebe ich das einfach ein, dann mache ich Diagramme und dann
 216 interpretiere ich das einfach. Das hat es nicht gespielt. Also, zuerst hatte ich Probleme
 217 mit Excel, weil ich musste das zuerst alles eintippen, dann von jeder Gruppe eine
 218 Grafik erstellen, dann interpretieren, aber so, dass sie zu meinem theoretischen Teil
 219 passt. Also, das war richtig anstrengend, im empirischen Teil habe ich vier
 220 Wochenenden durchgearbeitet.

221 A: Das, nehme ich, hattest du vorher nicht so geplant in deinem Plan? Wie bist du
 222 dann damit umgegangen?

223 B: ich war komplett fertig mit den Nerven, aber dann dachte ich auch, okay, das ist
 224 unerwartet, aber das schaffst du auch und meine Mutter hat mir halt immer Mut
 225 zugesprochen, ich hatte halt auch richtig Rückhalt von meinen Eltern.

226 A: Bist du es generell in deiner Schullaufbahn und auch so gewohnt von Zuhause,
 227 dass du eigenverantwortlich dir Sachen organisierst?

228 B: Ja, also seit der Oberstufe bin ich eigenverantwortlich für die Sachen, die in der
 229 Schule passieren und auch meine Noten, meine Eltern haben bis Ende der Unterstufe
 230 immer geholfen mit den Hausübungen und so weiter, haben sich immer interessiert,
 231 ja, was hast du denn heute auf gehabt und komm, machen wir das jetzt zusammen.
 232 Und in der Oberstufe haben sie gesagt, nein, du bist alt genug, du kannst das schaffen
 233 und dann haben sie mich auf eigene Verantwortung alles machen lasse.

234

235 A: So, wir machen weiter. Entschuldigung, wo waren wir den stehen geblieben?
 236 Genau, du musstest von Anfang an Verantwortung für die Schule übernehmen und
 237 auch organisatorisch das selbst einteilen. Was das problematisch?

238 B: Am Anfang mochte ich das überhaupt nicht. Aber dann dachte ich mir so, ja, das ist
 239 besser, dann kann ich mir meine Zeit so einteilen, wie es mir passt, weil meine Eltern
 240 wissen ja nicht, dass ich heute mit einer Freundin ausgehen möchte oder dass ich
 241 heute mal nur entspannen und nichts tun möchte, also habe ich mir Woche für Woche
 242 alles eingeteilt.

243 A: Und wie gehst du selbst damit um, wenn dein Plan, wie du ihn dir für die nächste
 244 Woche zulegst, aufgrund des Pensums, das Ausmaß nicht so umsetzbar ist, hast du
 245 da gewisse Strategien, die du einsetzt?

246 B: Also, am Anfang war ich halt komplett verzweifelt, weil ich bin ein Mensch, wenn ich
 247 einen Plan habe, dann halte ich mich auch daran und wenn was schief läuft, dann bin
 248 ich so: ja, okay, dann versuche ich den Plan so einzuhalten, dass es ungefähr klappt.
 249 Also, nicht strikt, um 12 Uhr mache ich das und um 1 mache ich das, sondern: das
 250 sind die Sachen, die ich heute schaffen muss und wenn etwas nicht klappt, dann
 251 verlagere ich eine Sache vielleicht auf morgen. Aber nur halt die, die im Moment nicht

252 die wichtigste ist, also ich nicht für den nächsten Tag brauche, sondern zum Beispiel
 253 für den übernächsten Tag.

254 A: Okay, das heißt, du hast Strategien entwickelt, mit denen du dann damit umgehen
 255 kannst. Wie machst du es, oder jetzt bei der Arbeit vor allem, wenn du schneller fertig
 256 warst, als du dachtest?

257 B: Ja, da war ich froh, dann hatte ich halt mehr Freizeit oder habe mich mehr auf Mathe
 258 konzentriert. Weil, ich habe VWA gehabt und Mathe gelernt, weil die Mathematura ist
 259 bald da –

260 A: Ja, wann habt ihr Mathematik?

261 B: Am 8. Mai.

262 A: Hast du durch das Projekt das Gefühl, dass du über deine eigenen Stärken und
 263 Fähigkeiten was gelernt hast, bist du über dich hinausgewachsen?

264 B: Ja, mit der Kommunikation mit Fremden. Früher war es halt eher so, dass ich so
 265 ein Introvert war, also ich mochte halt meine Freunde, aber halt mit Fremden war es
 266 so, eher zurückhalten und ja, ich wollte halt meine Probleme nicht teilen, ich dachte,
 267 ja, ich muss immer stark sein und nur das Positive teilen und man ist halt dumm, wenn
 268 man fragen muss und das hat mir halt geholfen, dass das nicht so ist

269 A: Durch die Studenten?

270 B: Genau, ja.

271 A: Wie war der Unterschied für dich im Umgang mit den Studenten und deiner
 272 Betreuungslehrerin?

273 B: Die Studenten waren eher so nahe an meinem Alter und ein Lehrer ist halt schon
 274 was anderes, ein Lehrer ist eine Respektsperson und eine Person, der du nicht so
 275 nahestehst. Also, für Studenten hat man natürlich auch Respekt, ist klar, aber es ist
 276 was anderes, wenn man so per Du sein kann und nicht diese Barriere zwischen Lehrer
 277 und Schüler.

278 A: Hat man im Umgang mit dem Betreuungslehrer auch immer im Hinterkopf, dass das
 279 der Mensch ist, der einen benotet? Ist das ein Hindernis beim Fragen stellen?

280 B: Ja.

281 A: Okay. Gibt es irgendwelche Tipps seitens der Studenten, an die du dich besonders
 282 erinnern kannst?

283 B: Alles portionsweise aufteilen und wenn ich zum Beispiel einen Fragebogen
 284 ausgewertet habe, soll ich nicht alles auf einmal machen, sondern zum Beispiel eine
 285 Gruppe heute, also eine Fragebogengruppe morgen, also immer portionsweise, nicht
 286 alles auf einmal

287 A: Okay, haben die Studenten dir eher gezielt Anweisungen gegeben, bis wir uns zum
 288 nächsten Mal sehen, mach das das mal, das oder haben sie eher versucht, euch
 289 eigenständig mal planen zu lassen und den Ist-Stand mal anzusehen?

290 B: Also, indirekt haben sie uns schon gesagt, es wäre gut, wenn ihr das und das da
 291 habt, weil ihr erleichtert euch halt selber die Sache. Weil, wenn man halt alles bis zum
 292 letzten Moment aufschiebt, dann schafft man es halt gar nicht oder man schafft es,
 293 aber nicht in einer qualitativen Art und Weise

294 A: Und das waren hilfreiche Tipps für dich?

295 B: Ja.

296 A: Und generell jetzt beim Schreiben der Arbeit, wie schwer fiel es dir, den
 297 Erwartungshorizont zu schreiben?

298 B: Das ist das Abstract, oder? Eigentlich sehr schwer, weil in der Einleitung hat man
 299 eigentlich schon alles gesagt, was man im Abstract sagen möchte. Und es war
 300 komisch, ich bin genau 5 Stunden am Abstract gesessen und habe nur dieses leere
 301 Blatt angestarrt und nicht gewusst, was ich schreiben soll. Dann habe ich mit den
 302 Studenten geschrieben: hey, was soll ich da eigentlich reinschreiben? – Ja, dasselbe,
 303 was du stehen hast in der Einleitung, versuch das irgendwie indirekt nochmal zu
 304 beschreiben. Und dann hat es geklappt.

305 A: Okay. Das Formulieren – musstet ihr eine Forschungsfrage formulieren und
 306 Hypothesen, wie war das für dich?

307 B: Also, für mich war von Anfang an klar, was ich bei der VWA machen möchte, also
 308 habe ich mir schon im Vorhinein eine Forschungsfrage herausgekratzt.

309 A: Und so die formalen Kriterien einer Forschungsfrage, wie formuliere ich sie und wie
 310 formuliere ich die Hypothesen, das ist dir nicht schwergefallen?

311 B: nein.

312 A: Die Eingrenzung des Themas auch nicht?

313 B: Nein.

314 A: Hast du jetzt noch Kontakt zu den Studenten, mit denen du zusammengearbeitet
 315 hast?

316 B: Ich habe mich nach der VWA bei ihnen bedankt und sie haben gesagt, wenn wir
 317 noch Fragen haben, können wir uns noch melden, aber sonst nicht.

318 A: Habt ihr für die Präsentation irgendwas mit den Studenten-

319 B: Ja, sie haben uns ein Handout angefertigt und das dann ausgeteilt und dann halt –

320 A: Planst du, nach der Matura zu studieren?

321 B: Ja.

322 A: Was denn?

323 B: Also, momentan, seitdem ich 10 Jahre alt bin, wollte ich immer Jus studieren, aber
 324 jetzt zweifle ich schon daran, weil es ist halt ein Diplomstudium und man hat nicht die
 325 Gewissheit, nach 2, 3 Jahren habe ich meinen Bachelor und dann kann ich halt

326 weitergehen und wenn es mir nicht so gefällt, dann mache ich halt den Bachelor, dann
327 habe ich trotzdem einen Hochschulabschluss, aber bei Jus ist es halt nicht so. Und
328 dann überlege ich mir Soziologie und Politikwissenschaft.

329 A: Okay und kannst du dir vorstellen, da weiter wissenschaftlich zu arbeiten?

330 B: Ja.

331 A: Wäre kein Hindernis für dich?

332 B: Nein, in Soziologie hat man ja auch wissenschaftliches Arbeiten, also Analyse von
333 empirischen Texten und irgendwelchen Arbeiten.

334 A: Du hast vorher gesagt, der empirische Teil ist eigentlich –

335 B: Ja, aber mittlerweile finde ich das okay.

336 A: Was waren da die größten Hindernisse beim –

337 B: Weil man da überhaupt nicht vorbereitet wurde. Also, ja. Die Vorbereitung hat
338 gefehlt, während des Arbeitens war es okay.

339 A: Den Fragebogen, hast du den im Internet verteilt?

340 B: Nein, persönlich auf der Donauinsel.

341 A: Okay, hast du die Auswertung dann mit einem Internet- oder Computerprogramm
342 vorgenommen?

343 B: Mit Excel.

344 A: Das, nehme ich an, hattet ihr auch nicht irgendwie?

345 B: Nein, da hat mir meine Betreuerin sehr geholfen.

346 A: Da ist das schon sehr wichtig. Generell, was sagst du zu diesem Projekt? Sollte das
347 weitergeführt werden?

348 B: Auf jeden Fall.

349 A: Hast du irgendwelche Vorschläge, wie man es besser machen könnte, oder-

350 B: Mehr Termine mit den Studenten, also diese Pflichttermine.

351 A: Lag das an dir und den Studenten oder deinen Studenten, dass nicht mehr Termine
352 zustande kamen?

353 B: Eher an mir, weil ich halt schon alles fast fertig hatte, sozusagen und ich nur ein
354 paar Fragen hatte. Also, ich brauchte nicht die Betreuung von meiner ganzen VWA,
355 sondern nur ein paar Fragen.

356 A: Heißt aber, für dich war es ausreichend, die Anzahl.

357 B: Ja.

358 A: Oder hättest du gesagt, hätte es mehr Pflichttermine gegeben –
359 B: Hätte es mehr Pflichttermine gegeben, wäre mein empirischer Teil einen Hauch
360 besser geworden.
361 A: Sonst noch irgendetwas, was dich gestört hat?
362 B: nein, gar nicht.
363 A: Waren die Studenten zuverlässig?
364 B: Ja, sehr.
365 A: Und du würdest auch wieder daran teilnehmen?
366 B: Okay.
367 A: Gibt es irgendwas noch, was du sagst, das ist mir wichtig, das möchte ich gerne
368 loswerden?
369 B: Nein.
370 A: Dann danke vielmals für deine Zeit.
371 B: Bitte, bitte.

Transkript Interview 5

Ort: Café Michl, 1010

Datum: 28.3.2019

Länge: 32:30 Min.

1 A: So, dann fangen wir gleich mal an. Hattest du bereits Mentoring Erfahrung vor dem
2 Seminar?

3 B: Nein, also noch gar keine.

4 A: Weder als Mentorin, noch als Mentee?

5 B: Nein.

6 A: Wie ist es dir generell so mit dem Projekt in der Zusammenarbeit mit den Schülern
7 gegangen?

8 B: Sehr gut, am Anfang war ich eh ein bisschen nervös, weil ich mir so dachte, okay,
9 eben, inwiefern funktioniert dieses Mentoring, welche Unterstützung werden die
10 brauchen? Aber ich habe das Gefühl, dass das total funktioniert hat, ich hatte auch
11 Glück mit den Schülern, die wir hatten und ja. Bin da positiv herausgegangen.

12 A: Sehr gut. Bei welchen Sachen, würdest du sagen, konntest du deinen Schülerinnen
13 am meisten helfen oder wo haben sie am meisten Hilfe gebraucht?

14 B: Am meisten... puh, es gab ein paar Sachen. Ja, also, wir hatten so grobe
15 Grundthemen, sage ich mal, die bei ihnen schwierig waren. Das war erstens mal
16 Literatur und Literaturfindung, weil sie normalerweise nicht genau wussten, wo kriege
17 ich Literatur her und wie kann ich sie ausborgen? Also, da haben wir ihnen geholfen,
18 da haben wir von der Uni gezeigt, wie sie bei usearch reinkommen, wie sie was
19 ausborgen können und auch welche Bücher sie nehmen müssen. Weil, ein Schüler
20 hat am Anfang, glaube ich, zwei Romane über Indien – da haben wir gesagt, hm,
21 Romane ist jetzt nicht so die Literatur, die für so eine Arbeit passend wäre und haben
22 halt auch ein bisschen versucht, zu erklären, welche man nehmen sollte und welche
23 nicht. Der zweite Punkt war das Paraphrasieren, sie hatten nämlich die Tendenz, sich
24 zu sehr an den Originaltext in der Literatur zu beziehen und das jetzt weniger in ihren
25 eigenen Worten abzuwandeln. Und wie du den Text gelesen hast, ist uns irgendwie
26 klar geworden, dass das jetzt nicht ihre eigene Sprache ist, sondern eine zu
27 wissenschaftliche Sprache. Und da haben wir wirklich mit ihnen daran gearbeitet, dass
28 wir Textteile rausgenommen haben aus ihrer Arbeit und die so paragraphiert, dass es
29 in ihrer Sprache ist, aber trotzdem gut und passend ausgedrückt. Und ja, vor allem die
30 ganzen formellen Sachen, das zitieren, wie müssen sie es dann einrücken, welche
31 Schriftgrößen müssen sie am Ende nehmen, wie schaut die Form aus und die Struktur.

32 A: Hast du das Gefühl, ihr habt da eigentlich bei Null ansetzen müssen oder wurden
33 sie da von der Schule schon vorbereitet?

34 B: Ich weiß ja, dass sie von der Schule vorbereitet wurden, war aber überrascht, wie
35 wenig sie wussten. Also, ich habe dann auch wirklich bei unseren Professoren
36 nachgefragt, was mit ihnen gemacht wurde davor, ob Paragraphieren gemacht wurde,
37 ob Literaturrecherche gemacht wurde, es kam oft das Feedback, ja, es war viel, es
38 wurde mit ihnen besprochen, geübt, ich weiß nicht, vielleicht lagen auch die

39 Sommerferien dazwischen und das war eine lange Zeit, aber ich hatte das Gefühl,
40 dass wir mehr oder weniger bei Null anfangen. Also das, was eigentlich schon hätte
41 da sein sollen, auch Literaturrecherche und sowas, war nicht da. Und das heißt, wir
42 haben das ganze Semester eigentlich fast alles gemacht, was man für so eine Arbeit
43 braucht.

44 A: Waren eure Schülerinnen noch ganz am Anfang ihrer Arbeit oder waren sie schon
45 –

46 B: Die eine war noch ganz am Anfang. Also, die hat – das erste, was sie uns geschickt
47 hat, war ein Teil von einem Kapitel, das war eine A4 Seite oder so, aber das war nur
48 so ein Theorieteil. Der andere Schüler war schon um einiges weiter, der hatte sogar
49 schon 20 Seiten geschrieben, das Problem war, dass er sowohl die Struktur, als auch
50 die Formulierung von seinen Quellen mehr oder weniger 1:1 herausgenommen hat.
51 Also, er hatte keine Struktur, keine Gliederung und auch keine Forschungsfrage, er
52 hat einfach darauf losgeschrieben. Und sich sozusagen auch die Themen und Kapiteln
53 genommen, die er in seinen Onlinequellen gefunden hat. Und da war auch die
54 Schwierigkeit, dass wir nicht wussten, okay, wie machen wir das, wenn jetzt schon so
55 viel da ist und das jetzt aber so umwandeln, dass es halt auch seine Arbeit ist und
56 nicht nur, was er aus dem Internet halt 1:1 herauskopiert hat. Das war bei ihm nochmal
57 so eine spezielle Besonderheit.

58 A: zu den Schülern gesprochen, weißt du was über den familiären Hintergrund der
59 Schüler? Was waren ihre Erstsprachen, auf jeden Fall eine andere Sprache als
60 Deutsch?

61 B: Ja, bei ihr ist, glaube ich, türkisch ihre Erstsprache, bei ihm bin ich mir grad nicht so
62 sicher, ich weiß, er hat indische Wurzeln, aber weiß nicht, wo er geboren ist, aber nicht
63 Deutsch die Erstsprache. Wobei, jetzt alleine im Sprachlichen wäre mir das nicht
64 aufgefallen, da hatten sie wirklich keine Probleme. Im Schriftlichen hat man es dann
65 ein bisschen gemerkt. Sowas wie Rechtschreibung, Grammatik, Ausdruck war da halt
66 ein bisschen schwieriger. Und da hatte ich auch das Gefühl, da kommt vielleicht her
67 so ein bisschen die Unsicherheit, dass sie sich daher an dieser Literatur so ein
68 bisschen festhalten, weil sie vielleicht nicht genug Selbstbewusstsein haben, um ihre
69 eigene Sprache-

70 A: Weißt du sonst was über den familiären Hintergrund, also wo haben sie Großteils
71 an ihrer Arbeit geschrieben, hatten sie zuhause Unterstützung dabei?

72 B: Bei dem Mädchen, weiß ich, dass es, glaube ich, manchmal zuhause auch ein
73 bisschen schwierig war, weil ich habe dann auch gefragt, wo sie schreibt, ob sie
74 daheim in Ruhe Platz und Raum hat und da hat sie gesagt: nein. Ich glaube, sie ist
75 dann wirklich ins AKH gefahren, da gibt es für Studenten einen Platz um dort zu
76 schreiben und gerade die letzte Woche hat sie nur dort verbracht und bei ihr war es
77 auch so, dass anscheinend auch familiäre Problematiken dazu geführt haben, dass
78 sie wirklich auch nicht weitergekommen ist in der Arbeit. Also, in den Weihnachtsferien
79 hat sie gesagt, ja, sie möchte ganz viel schreiben und nach den Ferien haben wir sie
80 getroffen und es nichts passiert. Und dann hat sie nur gemeint, ja, es war ein bisschen
81 schwierig in der Familie und deswegen kam sie nicht dazu. Er hat nicht viel erzählt, ich
82 habe ihn nur einmal gefragt, ob er wen hätte, der ihm seine Arbeit – mal darüber liest
83 und korrigiert und da hat er gesagt, nein, er hat eigentlich nicht jemanden. Also, ja.

84 A: Wie hast du dich beim ersten Treffen dann mit der Arbeit zum ersten Mal
85 auseinandergesetzt? Hast du dann das, was schon da war mal komplett durchgelesen,
86 wie war so der erste Kontakt –

87 B: Wir haben vor dem Essen gebeten, dass sie uns mal alles schicken, was sie schon
88 haben, was angenehm war, weil ich von beiden Themen nicht so viel wusste, beim
89 einen Thema wusste ich gar nicht, was es ist, das ist ein medizinisches. Und das war
90 hilfreich, einfach lesen, was sie schon haben und wir haben uns von ihnen wirklich
91 erklären lassen, was es denn ist und was sie vor haben.

92 A: Der Unterschied für die Schüler zwischen den Gesprächen mit euch und den
93 Gesprächen mit dem Betreuungslehrer, wo siehst du den?

94 B: Ich glaube, dass sie mit uns viel offener reden konnten und sie haben sich viel mehr
95 getraut, alle möglichen Fragen zu stellen, auch wenn es nur sehr kleine waren.

96 A: Hast das nur Vorteile oder hat es auch Nachteile, dass ihr jetzt gewisse
97 Handhabungen, die die Betreuungslehrer haben, nicht habt? Eine Kollegin von dir hat
98 zum Beispiel gemeint, ja, eine Schülerin hat ihr Feedback nicht wirklich angenommen,
99 weil die Betreuungslehrerin selbst sehr wenig kritisiert hat und das für sie ausreichend
100 war und darum der Umgang ein bisschen schwieriger war.

101 B: Die Problematik hatten wir nicht, ich hatte das Gefühl, dass sie sich teilweise mehr
102 auf das verlassen, was wir ihnen sagen, weil wir auch mehr Hilfe waren. Also, ihre
103 Betreuer haben die Arbeiten zwar korrigiert und Kommentare dazu geschrieben, ein
104 Kommentar war uns bis zum Ende nicht klar, was der Lehrer eigentlich gemeint hat
105 und da hatte ich schon das Gefühl, dass sie sich wirklich mehr auf uns verlassen und
106 auch verlassen können. Im Endeffekt war schon klar, das, was der Lehrer möchte ist
107 okay und wir haben auch gesagt, das, was der Lehrer abgesegnet hat und das nicht
108 kritisiert hat, dann lassen wir das so, dann ist es in Ordnung. Aber trotzdem, bei
109 Kleinigkeiten sind sie zu uns gekommen, ich hatte das Gefühl, dass sie die Lehrer
110 wirklich nur dann fragen, wenn eine größere Sache ansteht. Und wie mache ich das
111 Interview und passen die Seiten, die ich geschrieben habe, jetzt?

112 A: Gab es irgendwelche Probleme während des Projektes?

113 B: Wir haben uns einmal mit einem der Betreuungslehrer einmal kurz
114 auseinandergesetzt, weil wir ja ganz am Anfang die 20 Seiten bekommen haben und
115 uns nicht ganz klar war, was jetzt das Feedback von dem Lehrer ist. Weil es ja doch
116 immer ein Unterschied ist, was erzählt der Schüler und was sagt der Lehrer selber und
117 da haben wir einmal darum gebeten, dass wir uns kurz mal austauschen und das hat
118 auch funktioniert und mit dem Feedback war uns dann auch mehr klar, wie wir
119 weiterarbeiten können, das war am Anfang ein bisschen eine Problematik. Sonst hat
120 es eigentlich gut funktioniert. Also, sie waren recht engagiert, wir waren regelmäßig
121 mit ihnen in Kontakt, natürlich war es blöd, dass, wenn sie weiter hätten schreiben
122 sollen und haben es dann nicht, dass wir dann nicht so viel mit ihnen weitermachen
123 konnten, aber richtig Probleme gab es nicht.

124 A: Inwiefern findest du den Kontakt zwischen Mentoren und Betreuungslehrern
125 wichtig?

126 B: Ich glaube, ja, ich fände es schon nicht schlecht, eigentlich, weil der Schüler ist
127 dazwischen als Information – kann ja sein, dass Dinge verloren gehen oder der
128 Schüler hat irgendwas nicht richtig verstanden, was der Lehrer gesagt hat, was für die
129 Lehrer auch nicht toll war, aber ich habe auch gemerkt, dass die Lehrer es nicht so toll
130 finden, wenn sie sich nochmal mit jemandem austauschen müssen, ich fände dann
131 sinnvoll, wenn eben gerade Unstimmigkeiten entstehen oder Problematiken auftreten,
132 wenn man sagt, okay, man schließt sich für einen Moment kurz und sagt, wie schaut
133 es aus. Dass man eher auf derselben Wellenlänge ist mit dem Lehrer, nicht dagegen
134 arbeitet, aber sonst, denke ich, dass es nicht zwangsläufig notwendig ist.

135 A: Ja, bei den Beurteilungskriterien und Voraussetzungen der VWA ist ja
136 Selbstermächtigung und eigenverantwortliches Schreiben sehr wichtig und wird
137 explizit erwähnt, in welcher Form findest du das umsetzbar, in welcher Form sind die
138 Schüler darauf trainiert und in welcher Form habt ihr als Mentoren versucht, darauf
139 Wert zu legen?

140 B: Also, ich glaube, vom Grunde her, vom Schreiben, waren beide Schüler eigentlich
141 ganz gut dabei, sie haben gewusst, wie man das umsetzt, sie konnten ihre
142 Gliederungen und so eigentlich auch selber gestalten. Bisschen Unterstützung war
143 trotzdem glaube ich im Sprachlichen noch notwendig, beim Paraphrasieren oder bei
144 konkreteren Formulierungen bei kleineren Dingen. Also, zum Beispiel die
145 Forschungsfrage, ist manchmal schwieriger, da haben sie auch wenig Erfahrung damit
146 und da fand ich es dann auch wichtiger, da auch verstärkt nach zu helfen und
147 gemeinsam eine Forschungsfrage zu bilden. Aber selbstermächtigtes Schreiben hat
148 bei ihnen eigentlich gut funktioniert, also, die Sachen, die sie geschrieben haben,
149 haben sie super selbstständig gemacht und die Textteile haben gut gepasst. Ich
150 glaube, dass sie da durchaus vorbereitet waren.

151 A: Und aus organisatorischer Sicht, waren sie in der Lage, sich selbst einen Zeitplan
152 zu erstellen, haben sie den dann auch eingehalten?

153 B: Ich glaube, sie hatten keinen fixen Zeitplan, wir haben immer wieder mal gefragt,
154 bis wann welche – es hat bei ihnen zum größten Teil nicht funktioniert, es war dann
155 so, wir hatten diese Herbstferien, ja, bis danach wollen wir das und das machen – hat
156 nicht funktioniert. Ja, bis zu den Weihnachtsferien wollen wir das machen – hat auch
157 wieder nicht funktioniert. Da hätten sie vielleicht mehr Unterstützung gebraucht,
158 vielleicht auch mehr Druck, dass man sagt, bis dahin müsst ihr das dann wirklich fertig
159 haben und da war dann noch Schule und so weiter, da sind sie nicht zurechtgekommen
160 und am Schluss war es dann wirklich noch eng. Also, die letzte Woche hatten sie sehr
161 viel zu tun.

162 A: Haben sie sich dann vielleicht auch immer zu viel aufgehalst, also, zu große Brocken
163 vorgenommen? Wären vielleicht eher kleine Zwischenschritte förderlich gewesen?

164 B: Nein, sie hatten eigentlich auch nicht immer so große Themen vor, wir haben die
165 Schritte auch immer besprochen, das waren jetzt nicht sehr große Schritte. Ich hatte
166 eher das Gefühl, dass sie das zeitlich gar nicht einschätzen können, wie viel Zeit sie
167 brauchen. Wir haben ihnen dann sowas immer nahegelegt, sich in die Literatur
168 einlesen zu können braucht Zeit. Das heißt, wenn ich mir vornehme, in den Ferien
169 möchte ich schreiben, dann muss ich mich davor schon eingelesen haben. Oder
170 Interviewführung, da können Terminverschiebungen kommen, das dauert vielleicht
171 auch länger, das auszuwerten, solche Dinge haben wir dann auch immer wieder

172 versucht zu sagen, weil ich das Gefühl hatte, da haben sie gar keine Idee, wie lang
173 was eigentlich wirklich braucht. Und das war meiner Meinung nach auch der Grund,
174 warum es dann so eng geworden ist zum Schluss.

175 A: Okay. Was hältst du generell von der VWA als Kriterium für die Matura, sinnvoll
176 oder nicht sinnvoll?

177 B: Ja, ich halte es für sinnvoll. Weil, ich glaube, dass sie so wirklich auch
178 vorwissenschaftliches Arbeiten lernen und ich glaube, dass sie dadurch was Neues
179 lernen auf eine ganz andere und intensivere Art, als wenn sie noch ein zusätzliches
180 Fach, das sie auch lernen müssen, wie alle anderen Fächer auch, das ist eine größere
181 Herausforderung. Meine Kritik daran wäre, dass ich glaube – das ist meine Theorie,
182 dass sie im Vorhinein noch gar nicht so genau wissen, was auf sie zukommt. Weil,
183 wenn sie noch keine wissenschaftliche Arbeit geschrieben haben, dann wissen sie
184 noch gar nicht, was ist das, wie viel Zeit brauche ich dafür, sondern sie hören es
185 vielleicht, kriegen es erklärt, dann haben sie die Idee, okay, mache ich und später
186 kommen sie dann drauf, hm, das war jetzt doch mehr Arbeit, als ich es mir vorgestellt
187 hätte oder so.

188 A: Das wissenschaftliche Schreiben unterscheidet sich ja extrem vom eigentlich
189 schulischen Schreiben, das sie bis dahin gewohnt sind. Gelingt ihnen dieser Spagat
190 ganz gut, hast du das Gefühl oder verfallen sie dann doch von der Sprache immer
191 wieder eher in so einen verschulichten Schreibstil?

192 B: Ist in dem Fall für mich ein bisschen schwierig zu sagen, weil ich habe damit
193 gerechnet, dass ihre Sprache eher ein bisschen einfacher sein wird. Und dass man da
194 vielleicht so die Formulierungen ein bisschen wissenschaftlicher formulieren müsste.
195 Da sie aber so nah am Text waren, war das bei ihnen fast der umgekehrte Fall. Dass
196 sie zu wissenschaftlich waren und zu sehr am Buch dran und nicht in ihrer eigentlichen
197 Sprache. Also, wir haben das dann umgekehrt versucht, das eher mehr in ihrer
198 Sprache auszudrücken. Generell glaube ich aber schon, dass es schwer ist, eine
199 wissenschaftliche Sprache anzuwenden, weil man es nicht gewohnt ist, dann kennt
200 man es nicht so und das ist auch allgemein eine Übungssache, auch, wenn ich an
201 mich selbst an Studentin denke, es braucht eine Zeit, bis man da hineinkommt, bis
202 man ein Gefühl auch für die einzelnen Begriffe bekommt. Und, das glaube ich auch,
203 dass ein relativ großer Wortschatz dazu notwendig ist, dass man manche Begriffe
204 findet, die vielleicht mehr wissenschaftlich klingen oder besser reinpassen, als die
205 Wörter, die ich in meinem Alltag benutze. Wenn der Wortschatz da nicht so ein großer
206 ist, dann kann das –

207 A: Hast du das Gefühl, dass diese – nennen wir es mal: Mängel im Wortschatz durch
208 die nicht deutsche Erstsprache begründet sind, oder eher darin, dass sie nicht mit
209 Wissenschaftssprache in Kontakt kommen in der Schule?

210 B: Also, ich glaube, es hat schon auch was damit zu tun, dass Deutsch nicht ihre
211 Erstsprache ist, das liegt dann daran, welche Sprache sie privat in ihrem Umfeld
212 nutzen. Wird dann viel Deutsch gesprochen oder nicht, auf der anderen Seite glaube
213 ich trotzdem auch, wenn du mit wissenschaftlichen Texten und Sprachen nicht
214 konfrontiert bist, dann hast du auch als deutscher Erstsprachler Schwierigkeiten damit.
215 Also, wenn das wirklich in der Schule einfach nie vorgekommen ist, dass
216 wissenschaftliche Texte behandelt, besprochen werden, tust du dir trotzdem schwer.

217 A: Hast du im Laufe der Zusammenarbeit mit den Schülern in ihnen eine Veränderung
 218 gemerkt, in der Einstellung zu ihrer Arbeit? Also, waren sie mal mehr, mal weniger
 219 motiviert, haben sie mal begonnen zu zweifeln, ob sie es überhaupt schaffen, haben
 220 sie mal damit spekuliert, die Arbeit überhaupt nicht abzugeben oder zu einem späteren
 221 Zeitpunkt abzugeben?

222 B: Sie haben Gott sei Dank nicht damit spekuliert. Unsere Anfangsidee war ja auch,
 223 dass wir gesagt haben, wir machen das so zusammen, dass ihr das auch wirklich
 224 hinbekommt. Ja, zwischendurch war schon auch eine Motivations – Schub und auch
 225 Nachlass.

226 A: Kannst du das an irgendwas festmachen, worin das begründet war?

227 B: Ja, das war halt so in der Winterzeit und das war halt die Zwischenzeit von dem
 228 Semester, also, sie wussten, sie haben noch Zeit, aber so viel jetzt auch nicht mehr
 229 und nebenbei war noch Schule, sie hatten noch Schularbeiten. Und da war jetzt auch
 230 nicht so der Druck da, der zeitliche, sie müssen jetzt fertig werden und da hatte ich
 231 auch das Gefühl, sie sind jetzt nicht so gut weitergekommen. Also, da hatten sie so
 232 ein bisschen einen Hänger-

233 A: Aber der nicht darin begründet war, dass sie dachten, sie können es nicht schaffen,
 234 sondern dass noch genug Zeit war.

235 B: Genau, dass sie gerade in der Zeit nicht wirklich weitergekommen sind. Dass sie
 236 auch nicht so viel schreiben konnten, wie sie sich vorgenommen haben. Was ich super
 237 fand, das letzte Treffen hatten wir zwei Wochen, bevor sie abgeben mussten und da
 238 war die Motivation ganz hoch. Also, da haben wir auch nochmal ein bisschen Druck
 239 gemacht, gerade bei der einen Schülerin, die noch viel zu tun hatte, er war schon fertig.
 240 Und sie hat immer gesagt, nein, das schaffe ich, das mache ich die Woche und wir
 241 haben gesagt, ja, mach das, wir geben dir alle Unterstützung, die du brauchst, aber
 242 schick uns wirklich alle Einzeltexte schon und schau, dass du das jetzt hinbekommst.
 243 Und ihre Einstellung war dann wirklich: nein, ich möchte das jetzt hinkriegen, jetzt bin
 244 ich ja schon so weit und am Schluss hat sie es auch geschafft.

245 A: Waren eure Schülerin und der Schüler irgendwie gefährdet, die 8. Klasse dann nicht
 246 abschließen zu können?

247 B: Nein, nicht, dass ich wüsste.

248 A: Weißt du, ob sie studieren wollen?

249 B: Ja, sie haben uns nämlich zwischendurch auch schon nach Studien gefragt, wie
 250 das auf der Uni so ist, wie man sich denn so als Student finanziert oder finanzieren
 251 könnte. Sie haben beide sehr motiviert gewirkt.

252 A: Und das hat ihnen auch nochmal Motivation gegeben, die Matura wirklich zu
 253 machen. – Wie hat dir das VWF Projekt gefallen, würdest du nochmal dran teilnehmen,
 254 hat es dir Spaß gemacht?

255 B: Ich fand es super, ich hatte nämlich das Gefühl, dass wohl die Schüler profitieren,
 256 weil sie eine bessere Betreuung kriegen können als eine Lehrperson vielleicht schaffen
 257 würde, ich fand es für uns als Lehramtsstudenten aber auch hilfreich, weil erstens
 258 haben wir viel über die VWA an sich gelernt und dadurch, dass wir direkt mit den

259 Schülern arbeiten konnten, haben wir sowas wie manche Probleme, Stolpersteine,
260 Schwierigkeiten konnten wir mit ihnen wirklich besprechen und mit ihnen gemeinsam
261 bearbeiten und das ist, finde ich, immer hilfreich.

262 A: Gibt es irgendwas, wo du sagst, da wäre ein Verbesserungsbedarf oder das könnte
263 man ändern? Hättest du irgendwelche Vorschläge?

264 B: Wie gesagt, ich habe mich ein bisschen gewundert, welchen Stand die Schüler
265 hatten, als wir angefangen haben, mit ihnen zu arbeiten, weil wir ja wussten, dass sie
266 vom Projekt her eigentlich vorab betreut wurden. Ich weiß nicht, wie das abgelaufen
267 ist, aber ich hatte das Projekt, dass die Schüler oder vielleicht die beiden nicht so viel
268 mitnehmen konnten aus dem heraus, wie es vielleicht gut gewesen wäre. Da denke
269 ich mir, in Bezug auf Dinge, die man im Voraus machen kann, wie gezielte
270 Literaturrecherche, hätte man vielleicht mehr machen können. Das ist das eine und
271 das andere, ich habe mitbekommen, am Anfang waren sie etwas gehemmt, uns zu
272 schreiben oder zu fragen, weil sie so die Idee hatten, naja, dann stören sie uns ja oder
273 wir haben ja eigentlich nicht so viel Zeit für sie, das ist ja unsere Freizeit, die sie dann
274 in Anspruch nehmen. Und dann habe ich auch mal gefragt, wo das denn herkam, diese
275 Idee und haben gesagt, ja, also ihre Studenten, die sie davor hatten, haben sich nie
276 mit ihnen persönlich getroffen, sie haben gesagt, sie wollen, aber sie haben es nie
277 gemacht. Und das fand ich ein bisschen schade, weil ich das Gefühl hatte, dass sie
278 sich das schon erhofft hätten oder persönlichen Kontakt auch gewollt hätten, aber er
279 kam dann irgendwie nicht zustande, woran auch immer das lag. Bei uns hat das dann
280 schon funktioniert, weil wir darauf erpicht waren, dass wir sie auf jeden Fall persönlich
281 treffen. Da denke ich mir, vielleicht – das vielleicht ein bisschen in den Vordergrund
282 legen, für Schüler und Studenten, versucht wirklich, euch zu treffen, ja, es ist die
283 Freizeit, aber da entsteht einfach viel mehr, als wenn man nur in E-Mail Kontakt bleibt.

284 A: Ja, also vielleicht die Studenten besonders vorab irgendwie mehr zu briefen, dass
285 das essentiell ist

286 B: Genau und sie auch zu motivieren, weil uns wurde auch vorher gesagt, das ja auch
287 okay ist, dass wir nicht zu viel machen müssen oder uns jetzt nicht zu überfordern
288 müssen, was wirklich in Ordnung ist, aber wir waren zu dritt für zwei Schüler und das
289 hat sich super ausgeglichen, weil drei Leute – irgendwer kann immer mal antworten.
290 Und ja, diese persönlichen Treffen, meiner Meinung nach, machen einfach einen
291 Unterschied und man kann viel besser und intensiver mit ihnen arbeiten und ich
292 glaube, sie fühlen sich auch besser aufgehoben und das ganze wird auch wichtiger,
293 wenn man wirklich miteinander arbeitet.

294 A: Hast du ein Feedback von deinen Schülern bekommen zur Zusammenarbeit?

295 B: Ja, wir haben ein Feedback bekommen, sie haben uns dann nochmal geschrieben
296 und haben sich bedankt, dass wir ihnen so geholfen haben und dass es so toll war, es
297 hat mich ur gefreut, weil es war halt wirklich so, genau die Bestätigung, die ich mir aus
298 dem Ganzen gewünscht hatte, weil mein Fokus war wirklich drauf, dass ich ihnen
299 wirklich helfen möchte, dass sie ihre Arbeit auch wirklich fertig kriegen möchten. Sie
300 haben sich zwischendurch auch wirklich bedankt, danke, dass ihr euch Zeit
301 genommen habt und ich habe mich dann aber auch bei ihnen bedankt, dass sie dann
302 gekommen sind – weil es ist einfach, von beiden Seiten muss das da sein und ich fand
303 es super nett, dass sie dann nochmal geschrieben haben.

304 A: Das heißt, generell kriegt das Projekt ein Sternchen und du findest es auch wertvoll?

305 B: Ja, total, ich glaube, dass wirklich Schüler und Studenten voneinander lernen
 306 können und so ein großer Zeitaufwand ist es nicht, ein zeitlicher. Und was ich
 307 mitnehme, bringt mir eigentlich wirklich was.

308 A: Sehr schön, danke schön. – So.

309 B: Ja, ich habe das Gefühl, dass sich Lehrer im wissenschaftlichen Arbeiten einfach
 310 schwerer tun, weil das für sie einfach schon länger her ist und sie in der Materie
 311 vielleicht auch gar nicht mehr so drinnen sind, das heißt, sie schauen sich dazu
 312 vielleicht nur mehr die Kriterien an, die notwendig sind, aber rein das Arbeiten selber,
 313 da können sie gar nicht mehr unterstützen und darum finde ich das sinnvoll, dass man
 314 das als Student mit den Schülern macht, weil als Student ist man im
 315 wissenschaftlichen Arbeiten drinnen, man kennt die Tipps und Tricks, die man selbst
 316 hat, von Kollegen hört und wenn man halt gerade in der Materie verankert ist, kann
 317 man das, glaube ich, viel besser weitergeben, als wenn das jetzt zwei Jahre her ist,
 318 dass man eine Arbeit geschrieben hat.

319 A: Das heißt, das wäre vielleicht auch sinnvoll, wenn die Betreuungslehrer vielleicht
 320 nochmal so eine Auffrischung oder Schulung machen würden?

321 B: Das glaube ich schon, also zumindest irgendeine Besprechung, die – weiß nicht –
 322 wirklich mal eine Stunde dauert nur, aber alles nochmal durchgegangen wird, was sind
 323 die Kriterien von der VWA, wie müssen sie das machen, was abgeben, die Formalia
 324 und dann dazu noch, welche Tipps könnte ich meinen Schülern jetzt noch geben beim
 325 Schreiben, bei der Literaturrecherche, ist auch ein bisschen Thematik, wie schreibe
 326 ich jetzt? Bin ich jemand, der sagt, ich brauche mal einen halben Tag, dann kann ich
 327 erst schreiben oder kann ich auch in 10 Minuten kurz was herschreiben oder
 328 wann lese ich was, gebe ich mir Postits in ein Buch hinein, mache ich mir Notizen zu
 329 einem Kapitel, damit ich mir das merke und so irgendwas. Die Dinge haben Studenten,
 330 glaube ich, viel präsenter, weil sie ständig damit arbeiten und solche Tipps kann man
 331 weitergeben oder die Lehrer einfach nochmal daran erinnern, wie das bei ihnen war
 332 oder sie haben einfach am schwarzen Brett diese Tipps, die sie dann weitergeben
 333 können.

334 A: Es fand ja am Ende der 7. Klasse diese Schreibwerkstatt statt, haben deine Schüler
 335 das genutzt?

336 B: Ich glaube nicht. Also, das, was ich weiß, was der eine geschrieben hatte, die 20
 337 Seiten, das hat er im August geschrieben und die Schülerin hatte nur eine halbe Seite,
 338 also sie dürften das, im Sinne von wirklich aktives Schreiben nicht genutzt haben.

339 A: Ja, was ich nämlich gehört habe, war, dass sie Ende des Schuljahres eine Woche
 340 oder drei Tage sich aussuchen konnten, ob sie auf Klassenfahrt nach Warschau fahren
 341 oder halt diese Schreibwerkstatt machen. Also, das ist vielleicht auch nicht die idealste
 342 Ausgangssituation.

343 B: Ja, ich finde Anfang Sommer jetzt auch nicht die allerbeste Anfangszeit für so ein
 344 Projekt, weil man kommt dann schon in die Stimmung rein, man hat schon die Schule
 345 hinter sich, die Schularbeit und wenn ich jetzt dann noch Projekttag habe und jetzt
 346 muss ich mich mit meiner Arbeit auseinandersetzen, kann ich mir vorstellen, dass die

347 Motivation fehlt. Und wenn Schreiben oder Warschau angeboten wird, dass dann nicht
348 viele Schreiben.

349 A: Aber generell wäre das auch nicht so eine unkluge Idee, den Schülern so einen
350 geschlossenen Raum zu bieten, zu sagen, okay, in der Woche seid ihr in der Schule,
351 es gibt aber keinen Unterricht, sondern wir arbeiten gemeinsam an euren Arbeiten, ihr
352 könnt uns was fragen, wir gehen gemeinsam in die Bibliothek, betreiben
353 Literaturrecherche. Wir zeigen euch, wie ich mich mit einem Text auseinandersetze.
354 Gerade am Anfang, damit ich in einen Text mal hineinkomme.

355 B: Ja, ich meine, Schulen können sich die Projektwochen ja aussuchen und wenn das
356 in Schulen angeboten wird, dass sie überhaupt Projektwochen haben, die jetzt nicht
357 direkt am Sommer anschließen, dass das eine super Möglichkeit wäre, um genau
358 sowas zu nutzen, wo sie halt an ihrer Arbeit arbeiten können und die anderen sich mit
359 irgendwas beschäftigen, das dem gleich ist. Also nicht, dass ich sage, sie verpassen
360 jetzt einen super Funfaktor, wie irgendwo hinfahren.

361 A: Vielleicht ja auch schon mit Studenten – als Blockseminar für Studenten, die dann
362 gezielt mit Schülern zusammenarbeiten.

363 B: Oder man hat Projektwochen, ich hatte eine Projektwoche letztes Semester mit Sek
364 1 Schülern, das hat dann nach ihrer Schulzeit stattgefunden, drei Tage lang 4 Stunden.

365 A: Freiwillig?

366 B: Nein, das mussten zwei Klassen machen, aber da habe ich mir gedacht, okay, auch
367 die haben es geschafft, sich da noch zu konzentrieren, obwohl sie deutlich jünger
368 waren und das auch noch für sich zu nutzen. Also, wenn auch so Projektstage
369 angeboten werden, dass man das auch so ansetzt, okay, 2, 3 Stunden nach dem
370 Unterricht wird das noch drangehängt. Oder, wenn die Schule das als Wahlfach
371 anbietet.

372 A: Es gab ja diese unverbindliche Übung – vorwissenschaftliches Arbeiten, allerdings
373 glaube ich, dass das dann eher wieder generell, wie du sagst, wie zitiert man, anhand
374 von Beispielen, aber wäre vielleicht sinnvoller, wenn es sowas zielgerichtet auf die
375 Arbeit des jeweiligen Schülers ist.

376 B: Ja, das glaube ich auch.

Transkript Interview 6

Ort: Café Michl, 1010

Datum: 28.3.2019

Länge: 23:34 Min.

- 1 A: Und wann hast du zu studieren begonnen?
- 2 B: 2012.
- 3 A: 2012, sehr gut. Generell, wie ist es dir mit dem Projekt und der Zusammenarbeit mit
4 den Schülern gegangen?
- 5 B: Gut, ich fand es aber sehr schwierig, die richtige Mischung zu finden zwischen dem
6 Mentoring und einem zu freundschaftlichen Umgang.
- 7 A: Hast du dich eher verleitet gefühlt, zu freundschaftlich zu werden? Oder zu streng
8 zu sein?
- 9 B: Eher zu freundschaftlich.
- 10 A: Lag das an den Schülerinnen, hast du das Gefühl gehabt, dass das von ihrer Seite
11 kam?
- 12 B: Ich – möglich, dass es an den Schülerinnen lag, aber auch allgemein die Situation,
13 dass man als Student eher auf Schülerseite ist als auf Lehrerseite.
- 14 A: Hast du das in der Zusammenarbeit auch teilweise als Vorteil wahrgenommen?
- 15 B: Ja, weil sie uns gewisse Dinge sicher auch lieber erzählt haben, weil sie uns
16 mochten.
- 17 A: Weil du gesagt hast: weil sie uns mochten. Wie war das da beim ersten
18 Zusammentreffen, wie habt ihr euch da die Schüler ausgesucht oder die Schüler euch?
- 19 B: Bei uns war es so, ich habe zwei Schülerinnen, die Englisch machen, als Zweitfach
20 und sie wollten unbedingt die englische Arbeit, also so stand es außer Diskussion. Und
21 die wollten unbedingt und daraufhin haben wir uns die englische Arbeit geschafft. Die
22 Patricia war die englische Arbeit und die Anastasia ist daneben gesessen und hat sich
23 halt zu uns dazu gesetzt, also wir haben das nicht groß geplant.
- 24 A: An welchem Punkt bist du dann in das Projekt eingestiegen?
- 25 B: An dem Punkt, an dem sie eigentlich schon geschrieben haben sollten, aber dann
26 doch noch nicht so weit waren.
- 27 A: Ich habe von einigen Schülerinnen gehört, dass sie ihre Arbeit dann erst in den
28 Weihnachtsferien geschrieben haben, war das bei euren auch so?
- 29 B: Die Anastasia hatte schon recht viel, als wir angefangen haben, mit ihr zu arbeiten,
30 aber es war nicht so brauchbar. Also, es war viel Plagiat, wenig Eigenleistung und bei
31 der Patricia war es sicher so, dass sie viel in den Ferien geschrieben hat.
- 32 A: Von der Eigenleistung, was würdest du bevorzugen?

33 B: Eigentlich lieber, dass sie noch nicht so weit sind, als dass man ihnen erklären
34 muss, dass der Text noch nicht so weit ist, das fand ich schwieriger.

35 A: Wie schwer war es, ihr das klar zu machen? Weil ich nehme an, sie hat davor schon
36 mit ihrer Betreuungslehrerin irgendwie Rücksprache gehalten?

37 B: Sehr schwierig, sie hat es bis zum Schluss eigentlich, die Endfassung der Arbeit
38 kennen wir gar nicht, sie war bis zum Schluss eigentlich davon überzeugt, wenn es für
39 ihre Lehrerin passt, dann ist es in Ordnung.

40 A: Wie habt ihr generell so die Rolle der Betreuungslehrern wahrgenommen?

41 B: Bei manchen Schülern sehr ambitioniert, bei unseren Schülern zum Teil, hatte ich
42 das Gefühl, dass sie sich eher darauf ausruhen, dass es eh das Projekt gibt. Also,
43 dass sie sich ein bisschen ausklinken oder einfach alles absegnen.

44 A: Inwiefern würdest du sagen, dürfen oder sollen sie gar nicht eingreifen und inwiefern
45 wollen sie einfach nicht?

46 B: Sie dürfen nicht verbessern, das ist mir schon klar, aber sie dürfen sehr wohl Dinge
47 sagen, wie: pass beim Zitieren auf, nimm nicht so lange Zitate, schreib mehr selbst
48 und das war in dem Fall einfach überhaupt nicht gegeben.

49 A: Das heißt, ohne euer Eingreifen wäre die Arbeit vielleicht nicht positiv gewesen?

50 B: Ich weiß nicht, ob sie positiv ist, im Endeffekt, ich schätze mal, schon, weil wenn die
51 Betreuungslehrerin das abgesegnet hat und beurteilt, dann gehe ich davon aus, dass
52 sie damit zufrieden ist.

53 A: Wie habt ihr euch zu Beginn einen Überblick verschafft, habt ihr euch die ganze
54 Arbeit mal durchgelesen-

55 B: Genau, wir haben die Arbeit mal gelesen, das dann aufgeteilt und verbessert, jeder
56 einen gewissen Teil und waren dann am Ende schon ein bisschen angezipft, ich sage
57 mal so, weil sie unsere Verbesserungsvorschläge bis zum Schluss nicht berücksichtigt
58 hat.

59 A: Okay, wie geht man damit um –

60 B: Einfach immer wieder. Sie hatte immer eine Ausrede, sagt, sie hat
61 Verbesserungsvorschläge von ihrer BI bekommen und die wollte sie zuerst bearbeiten
62 und wir meinten, ja, okay, alles, schön und gut, wenn du es auf einen gewissen
63 Gesichtspunkt hin verbesserst, dann sag uns das, dann schauen wir uns nur das an,
64 aber wenn du uns immer die gleiche Arbeit schickst und du hast nur wenig
65 ausgebessert, dann wissen wir ja nicht, wie viel wir da jetzt darüber schauen sollen.
66 Das macht weniger Spaß. Wir haben immer versucht, ihnen zu sagen, dass wir ihnen
67 gerne helfen, aber dass es auch ein bisschen respektlos uns gegenüber ist, wenn man
68 sagt, ja, ich mache es und das ist meine neue Arbeit und im Endeffekt ist nichts von
69 dem verbessert worden, was man halt vorgeschlagen hat.

70 A: Verstehe. Aus welchem familiären Umfeld kamen deine Schülerinnen, weißt du da
71 etwas?

- 72 B: Bei der Patricia weiß ich, dass sie davor in Wien an einer Privatschule war, das
73 heißt, eher ein bisschen höheres Umfeld, bei der Anastasia weiß ich es gar nicht.
- 74 A: Was war die Erstsprache der Schülerinnen?
- 75 B: es war eine andere Erstsprache als Deutsch.
- 76 A: Haben sich daraus Schwierigkeiten ergeben, die du im Text gemerkt hättest oder in
77 der Arbeit gemerkt hättest?
- 78 B: Zum Teil ja, ich habe jetzt aber natürlich keinen Vergleich zu Schülerinnen mit
79 Erstsprache Deutsch. Also, es waren gewisse Dinge – handelt um und geht von, also
80 so Präpositionen, aber das könnte jetzt bei Schülern mit Erstsprache Deutsch auch
81 passieren, weil es halt nicht geübt wurde. Bei der Patricia war es überhaupt so, dass
82 sie die Arbeit auf Englisch geschrieben hat, weil sie sich da sicherer gefühlt hat.
- 83 A: Was ich gehört habe, was oftmals Probleme waren bei den Arbeiten, waren
84 Textkohärenz und solche Sachen, ist dir das auch aufgefallen?
- 85 B: Jein. Es war – die Anastasia hat den Großteil ihrer Arbeit aus einer Art Lexikon
86 genommen und demnach hatte man immer sehr rezitierte Abschnitte, also, man
87 schreibt einfach ab, diese richtige Textkohäsion war im Endeffekt auch nicht wirklich
88 gegeben.
- 89 A: Was aber auch der Quelle zuschulden ist und der Menge an Zitaten – glaubst du,
90 wollte sie da dem Paraphrasieren einfach aus dem Weg gehen, weil das ein Problem
91 für sie dargestellt hat?
- 92 B: Das wäre möglich, andererseits hat sie es mit dem Zitieren nicht so genau
93 genommen, sie hat halt oft irgendwo was rausgeschrieben, sich nicht aufgeschrieben,
94 woher sie es hat, nicht richtig zitiert, also, ich glaube, dass das für sie halt auch ein
95 Problem war. Das Paraphrasieren sicher auch, weil sie halt viele Sachen nicht
96 verstanden hat, die sie geschrieben hat.
- 97 A: Das bringt mich gleich zur nächsten Frage, inwiefern hast du das Gefühl, würden
98 die Schüler ausreichend oder gut auf die VWA vorbereitet?
- 99 B: Ich glaube, dass es einerseits nicht so schlecht war, weil sie schon theoretische
100 Grundlagen hatten vom wissenschaftlichen Arbeiten. Aber, dass nur sehr oberflächlich
101 angekratzt wurde. Sie haben sicher zitieren geübt, sie wussten, wie zitiert man, aber
102 im Endeffekt war das vorwissenschaftliche Arbeiten für sie trotzdem komplett neu.
103 Also, ich glaube, sie hätten über einen längeren Zeitraum hinweg mehr daran arbeiten
104 müssen oder öfter kleinschrittig dran arbeiten.
- 105 A: Es unterscheidet sich ja das vorwissenschaftliche oder wissenschaftliche Schreiben
106 sehr vom schulischen Schreiben, hat man das in der Arbeit gemerkt, dass sie sehr
107 vom Stil nicht wirklich darin geübt sind, vorwissenschaftliche Sprache zu verwenden,
108 Fachsprache zu verwenden?
- 109 B: Bei der englischen Arbeit, finde ich, dass sie das gut umgesetzt hat, dass auch die
110 englische Sprache sehr gut war, also für eine Arbeit in der Maturaklasse fand ich sie
111 wirklich sehr gut geschrieben. Bei einer deutschen Arbeit ist es auch wirklich schwer
112 zu sagen, weil sie stark versucht hat, diese Schreibweise zu kopieren, wenn sie

113 geschrieben hat und wenn sie dann aber selbst etwas geschrieben hat, war es sehr
114 umgangssprachlich, mündlich, also nicht mal an Schulsprache angelehnt, sondern
115 umgangssprachlich.

116 A: In welchen Bereichen, würdest du sagen, haben die Schülerinnen am meisten
117 Unterstützung gebraucht?

118 B: Bei den Formalia, würde ich sagen, also, was das Zitieren anbelangt,
119 Quellenverzeichnis, Literaturrecherche –

120 A: Auch noch in dem späten –

121 B: Auch in dem späten Stadium, wie sie ein Bildverzeichnis machen oder anlegen,
122 genau. Auch der allgemeine Umgang mit Office oder Word war oftmals nicht so
123 einfach.

124 A: Okay, was sagst du generell zur VWA, macht das Sinn, die von Maturanten zu
125 verlangen oder ist das eigentlich eine Verlagerung von dem, was auf der Uni passieren
126 sollte schon in die Schule?

127 B: Ich finde die Idee der VWA nicht schlecht, gerade, wenn man nachher studieren
128 möchte, ist das sinnvoll. Wenn man weiß, dass man nachher nicht studieren geht, finde
129 ich es nicht so notwendig, eine VWA zu schreiben und es ist natürlich eine zusätzliche
130 Hürde, es wird nicht so umgesetzt, wie es umgesetzt werden könnte. Natürlich, wenn
131 alles passt und sie über Jahre vorbereitet werden und da irgendwie in kleinen Schritten
132 dran arbeiten, dann hat das sicher einen guten Sinn und bringt bestimmt auch was,
133 aber in der 8. Dann zu sagen, holla, ihr schreibt jetzt eine VWA, ohne, dass die
134 Schüler wissen, wie sie eigentlich daran arbeiten, finde ich eigentlich eher schwierig
135 und sinnlos.

136 A: Die größte Herausforderung für die Schüler beim Schreiben der VWA siehst du eher
137 wirklich in der Arbeit, dem Text, oder auch an den Gegebenheiten, den familiären
138 Strukturen, dem Schreiben neben dem Schulalltag, oder liegt das Problem eher an der
139 Arbeit selbst, dem wissenschaftlichen Charakter?

140 B: Ich glaube, dass der wissenschaftliche Charakter eine große Rolle spielt, vor allem,
141 weil sie mir erzählt haben, dass sie davor vielleicht ein bisschen geübt haben, aber
142 diese Strenge und die Konsequenzen hatten sie davor noch nicht und das hat sie sehr
143 stark beunruhigt. Das familiäre Umfeld spielt sicher auch mit, andererseits habe ich
144 mit Schülerinnen gesprochen in Interviews für meine Diplomarbeit, dass sie - ihre
145 Mutter zum Beispiel auch eine Diplomarbeit geschrieben hat und die aber auch nicht
146 maßgeblich geholfen hat. Also, nur, weil das familiäre Umfeld jetzt besser ist oder es
147 erleichtern könnte, was man auf den ersten Blick glaubt, heißt das nicht, dass es die
148 Arbeit erleichtert.

149 A: Haben die Schülerinnen generell Unterstützung von Zuhause gehabt, mit denen ihr
150 zusammengearbeitet habt?

151 B: Weniger.

152 A: Wie sollten die Mentoren am besten helfen oder könnten am besten helfen?

153 B: ich glaube, dass es besonders zu Beginn sehr wichtig ist, sie zur
154 Selbstermächtigung zu ermutigen oder ihnen dabei zu helfen, weil es gegen Ende,
155 wenn sie dann gestresst sind, schreiben sie uns halt sehr viel: wie geht das oder das
156 und wir müssen viele Dinge genauso googeln und ich helfe ihnen gerne, wenn sie es
157 nicht finden, aber wenn sie mich drei Mal fragt, wie sie einen Seitenumbruch macht,
158 frage ich mich halt, ob sie sich irgendwie damit befasst hat, weil das eine sehr einfache
159 Aufgabe wäre, die man leicht lösen könnte, wenn man sich damit beschäftigt. Wenn
160 ich jetzt von Anfang an sage, schau, such das selber, probiere es, wenn du es nicht
161 schaffst, helfe ich dir gerne, aber schreibe es dir bitte auf, glaube ich, dass es gegen
162 Ende auch besser wird. Sie laden viel Arbeit auch an den Mentoren ab, obwohl es
163 nicht notwendig wäre.

164 A: Stichwort Selbstermächtigung. Was verstehst du generell unter
165 selbstermächtigendem Unterricht, Autonomie?

166 B: Für mich ist das, ihnen das Handwerkszeug zu geben, damit sie selbst arbeiten
167 können, wissen, wie kann ich ein Problem lösen oder wo finde ich eine Antwort, wenn
168 ich eine Frage habe.

169 A: Und siehst du das auch als Aufgabe der Studenten, oder wäre das eigentlich
170 wichtig, dass das für ein gelungenes Mentoring schon viel früher ansetzt?

171 B: Beides. Weil – was natürlich wichtig ist, dass man früh ansetzt, weil sie dann eine
172 gewisse Routine entwickeln, wenn das nicht passiert, müssen es trotzdem die
173 Studenten machen, egal, in welcher Phase, wir hätten es bestimmt auch früher
174 machen müssen, man kommt halt leider oft erst am Ende drauf.

175 A: Das Mentoring generell erst dann anzusetzen, wenn die VWA beginnt oder sollten
176 Mentoringprojekte schon in einem früheren Stadium ab der Oberstufe – wären
177 hilfreich? Weil die Schüler vielleicht auch dann damit überfordert waren, dass da
178 plötzlich Leute sind, die ihnen helfen und das nicht so kannten.

179 B: In dem Betreuungsfeld, das wir hatten, finde ich es wirklich erst sinnvoll, wenn man
180 anfängt, aber möglicherweise könnte man ein wenig früher anfangen, aber nicht ganz
181 so intensiv. Dass jemand kommt, erzählt, sie mit Fragen zu jemandem kommen
182 können, wenn man dezidierte Stunden hat, aber dass man einen Mentor hat für 2, 3
183 Schüler ist, weiß ich nicht, ob das nötig ist, wenn man früher anfängt.

184 A: Okay, was hast du generell für einen Eindruck gewonnen von den Projekten, was
185 findest du gut, wo siehst du Verbesserungsmöglichkeiten?

186 B: Ich finde das Projekt gut, ich fand es für Studenten gut, dass sie mit Schülern
187 arbeiten konnten, dass man ein bisschen mehr Patina kriegt in der Arbeit mit Schülern
188 und einen Einblick in die Probleme. Für die Schüler ist es natürlich angenehm, dass
189 sie eine Ansprechperson haben, die einen Schritt näher ist als die Betreuungslehrerin.
190 Verbesserungsmöglichkeiten sehen ich darin, dass man möglicherweise ein bisschen
191 mehr Struktur reinbringt, gerade in der Endphase oder ein bisschen früher und man
192 es vielleicht ein bisschen mehr aufbaut wie Tutorien an der Uni zum wissenschaftlichen
193 Schreiben, sodass man sagt, okay, in dem Monat kümmern wir uns um die
194 Literaturrecherche. Aber, ich glaube, dass es manchmal ein bisschen mehr
195 Konsequenz gebraucht hätte.

196 A: Was sagst du generell, zu Konsequenz jetzt, über die Zusammenarbeit von
197 Studenten und Betreuungslehrerin? Wäre das vorteilhaft, wenn da auch ein Connex
198 da wäre?

199 B: Nicht so intensiv, aber vielleicht ein, zwei Mal darüber gesprochen zu haben, was
200 sich die Betreuungslehrerin vorstellt, weil die benotet es ja im Endeffekt, würde
201 bestimmt helfen –

202 A: Wäre vielleicht auch für das Verhältnis von Schülerinnen und Mentoren – ich denke
203 jetzt an die Schülerin, die gesagt hat, die Betreuungslehrerin hat aber gesagt, das ist
204 in Ordnung, also war sie nur mindermotiviert, eure Verbesserungsvorschläge
205 umsetzen, hätte das also auch geholfen?

206 B: Bestimmt, aber auch, wenn ich vom Betreuungslehrer höre, das ist mir nicht so
207 wichtig – wenn ich es nur von der Schülerin höre, weiß ich nicht, wie wahr ist das
208 Ganze.

209 A: Okay. Gibt es noch irgendwas, einen Eindruck – findest du, generell, das Projekt
210 sollte weitergeführt werden, so, wie es jetzt war oder bedarf es einer groben
211 Adaptation?

212 B: Einer groben Adaption bedarf es nicht, also ich finde, es ist gut, wie es ist, aber ein
213 wenig mehr Struktur täte ihm sicher gut.

214 A: Noch irgendwas, was du sagen möchtest –

215 B: Ich glaube nicht.

216 A: Dann danke.

Transkript Interview 7

Ort: Café News, 1150

Datum: 22.3.2019

Länge: 17:58 Min.

- 1 A: Würdest du mir auch nochmal deinen Namen sagen?
- 2 B: Mein Name ist ---.
- 3 A: Und deine Erstsprache, was würdest du als deine Erstsprache und Muttersprache
4 bezeichnen?
- 5 B: Türkisch und Deutsch, also ich bin zweisprachig aufgewachsen.
- 6 A: Bist du in Österreich geboren?
- 7 B: Ja.
- 8 A: Und seit wann sind deine Eltern in Österreich?
- 9 B: Ich glaube 1994.
- 10 A: Sie sind eigentlich recht knapp vor deiner Geburt nach Österreich gekommen.
- 11 B: Naja, es sind 7 Jahre
- 12 A: Das verwechsle ich gerne, weil ich bin 93 geboren und für mich ist das jetzt nicht
13 so ein riesen Abstand. Aber okay. Deine Eltern sind aus der Türkei und die haben dort
14 Deutsch gelernt, oder-
- 15 B: Nein, die sind hergekommen und haben hier Deutsch gelernt.
- 16 A: Das heißt, wie gut würdest du sagen, sprechen deine Eltern Deutsch?
- 17 B: Also, mein Vater spricht sehr gut Deutsch und meine Mutter versteht fast alles, aber
18 spricht nicht so gut wie mein Vater
- 19 A: Das heißt, bei euch zuhause wird welche Sprache gesprochen?
- 20 B: eigentlich Deutsch und Türkisch.
- 21 A: Das heißt, ihr sprecht alle zusammen irgendwie so ein Mischmasch oder sprichst
22 du mit manchen das –
- 23 B: Es kommt immer auf das Thema an, also, wenn es um türkische Nachrichten geht,
24 sprechen wir eher türkisch, weil es passt einfach mehr, wir können dann über ernstere
25 Themen sprechen. Und Deutsch – wir reden eher Deutsch, wenn uns das Türkische
26 spontan nicht einfällt.
- 27 A: Okay, also eher so herum, weil – sprichst du, würdest du sagen, beide Sprachen
28 gleich gut?
- 29 B: Schon, aber ich spreche besser Deutsch.

- 30 A: Hast du Geschwister?
- 31 B: Ja, ich habe eine ältere Schwester und einen jüngeren Bruder.
- 32 A: Okay und mit denen sprichst du auch mal so, mal so.
- 33 B: Mit meiner Schwester spreche ich die meiste Zeit Deutsch und mit meinem Bruder
34 beides, damit er es auch lernt.
- 35 A: Wie alt ist dein Bruder?
- 36 B: Er ist 7 Jahre alt
- 37 A: Wenn ich dich bitte, in einem Satz zu sagen, wie du das Projekt fandst und daran
38 teilzunehmen?
- 39 B: Es gab Höhen und Tiefen, aber ich fand es gut. Also, wie gesagt, es kommt darauf
40 an, welche Studenten es sind, manche sind halt motivierter und manche nicht so, also
41 und das waren eigentlich die Tiefen, dass sie nicht so motiviert waren und die Höhen
42 waren, dass sie auch motiviert waren und wirklich was geholfen haben.
- 43 A: In welchen Bereichen haben sie dir am meisten geholfen, würdest du sagen?
- 44 B: Gliederung, Struktur, auch zitieren, wenn ich was falsch gemacht habe, dass sie
45 das halt korrigiert haben?
- 46 A: Wie war das mit der Literaturrecherche, war das leicht oder schwer?
- 47 B: Es war schwer, weil ich anfangs nicht wirklich wusste, wo ich hin soll und nachdem
48 ich mich informiert habe, habe ich herausgefunden, dass ich am besten zum AKH
49 sollte, weil das am besten zu meinem Thema passt und dann bin ich fündig geworden.
50 Es gab viele Bücher, aber es stand immer dasselbe drinnen.
- 51 A: Wie bist du eigentlich zu deinem Thema gekommen?
- 52 B: Also, ich schiele selber und ich hatte das Gefühl, dass ich seit meiner Kindheit nicht
53 richtig behandelt wurde und dann habe ich mir gedacht, okay, wenn ich das jetzt
54 schreibe, dann weiß ich auch mehr darüber und warum ich nicht so behandelt wurde,
55 wie es gut wäre.
- 56 A: Wie leicht oder schwer war es für dich, eine Betreuungslehrerin zu finden?
- 57 B: Es war einfach.
- 58 A: Hast du zuerst dein Thema gehabt und damit Betreuer gesucht?
- 59 B: Nein, ich hatte eigentlich zuerst ein anderes Thema, Christal Meth.
- 60 A: Und hast mit diesem Thema einen Betreuer gesucht und das wollte dann keiner
61 betreuen?
- 62 B: Doch, doch, meine Lehrerin war damit einverstanden, doch nach gutem Überlegen
63 habe ich mir gedacht, es wäre vielleicht doch besser, wenn ich das andere Thema
64 nehme. Da ich eh schon viel darüber weiß, da ich das ja selber habe und es gibt auch

65 wirklich sehr viele, die sehr viel über Christal meth geschrieben haben und ich wollte
66 dann mal was anderes schreiben.

67 A: Okay, ist dir die Entscheidung dann schwergefallen, welches Thema soll ich
68 nehmen oder war es dann eigentlich recht schnell –

69 B: Ich habe zuhause sehr viel darüber nachgedacht, aber ich habe mich so sehr selbst
70 eingeschränkt, dass ich nur noch über zwei nachdenken musste, also war es am Ende
71 dann leicht.

72 A: Wurdet ihr im Unterricht auf die VWA vorbereitet?

73 B: Schon, also wir haben ein Portfolio geschrieben und, also zwei, und die beiden
74 haben uns schon gut vorbereitet, was Literatur angeht, Quellenverzeichnis

75 A: In welchen Fächern hast du die Portfolios geschrieben?

76 B: In European Studies.

77 A: Okay. Habt ihr generell im Unterricht, besonders Deutschunterricht, etwas über
78 wissenschaftliches Schreiben und den Stil gelernt?

79 B: Nein, nicht wirklich, wir haben nur über die Textsorten was gelernt.

80 A: Im Deutschunterricht wird da generell die VWA thematisiert oder den
81 Nebenfächern?

82 B: Nein, wir hatten nur eine unverbindliche Übung.

83 A: Und man ist davon ausgegangen, dass ihr das alles selbst neben der Schule
84 organisiert.

85 B: Schon, aber bei dieser unverbindlichen Übung wurde uns das dann erklärt, wie man
86 zitiert und das aufbaut und es gibt auch auf der Schulhomepage einen Leitfaden, in
87 dem erklärt wird, wie eine VWA geschrieben wird.

88 A: Wird in der Schule Raum gegeben, um an der VWA zu schreiben? Wie die
89 Schreibwerkstatt?

90 B: Nein.

91 A: Wo hast du Großteils an deiner Arbeit geschrieben?

92 B: Im AKH. Im Lesesaal.

93 A: Warum nicht zuhause?

94 B: Es war sehr ungünstig bei mir zuhause, vor allem auch in letzter Zeit, weil die
95 Großeltern auch da waren.

96 A: Okay, also da hättest du die Ruhe einfach nicht gehabt, bei dir zuhause.

97 B: Außerdem waren die Bücher, die ich gebraucht habe, gleich um die Ecke, also sehr
98 praktisch.

99 A: Wie kamst du auf die Idee im AKH zu schreiben, haben dich die Studenten darauf
100 gebracht?

101 B: Nein, ich wusste es von meinem Cousin.

102 A: Okay, hattest du generell – dein Cousin und du hast eine ältere Schwester, haben
103 dich die oder deine Eltern unterstützt beim Schreiben der Arbeit?

104 B: Nein, die nicht, nur mein Cousin hat am Ende Korrektur gelesen und mir halt Tipps
105 gegeben.

106 A: Wie war das mit dem Zeitmanagement-

107 B: Also, bei mir war es nicht durchgeplant, ich habe in den Sommerferien einen großen
108 Teil geschrieben und dann habe ich Pause gemacht und das nicht mehr sehr ernst
109 genommen und dann hatte ich bei den Winterferien schon Stress und habe begonnen,
110 sehr viel zu schreiben und die Studenten haben mich dann auch immer wieder
111 motiviert und gesagt, dass ich das schaffe.

112 A: Haben die Studenten dir geholfen, dann einen Zeitplan zu erstellen?

113 B: Nein, den habe ich mir selbst erstellt?

114 A: Hattest du den von Anfang an?

115 B: Nein, in der letzten Sekunde gemacht.

116 A: Und fiel dir das schwer oder leicht –

117 B: Ziemlich leicht, weil ich in den Semesterferien ziemlich viel Zeit hatte und ich dann
118 am Nachmittag bis 10 am Abend im AKH gesessen bin und alles geschrieben habe.

119 A: Und fiel es dir dann auch leicht, den einzuhalten, deinen Plan?

120 B: Ja.

121 A: Haben die Studenten dann eher Wert darauf gelegt, dir beim gezielten Verbessern
122 zu helfen oder haben sie dir geholfen beim Planen, haben sie dir gesagt, schau, wie
123 könnten wir gemeinsam jetzt deinen Zeitplan erstellen, schauen wir, dass sowohl du
124 und auch ich was einbringen oder haben sie gesagt, das, das, das sind die Deadlines
125 und das solltest du erfüllen?

126 B: Sie haben mir schon geholfen und gesagt, schau möglichst, dass du bis dahin fertig
127 bist, das hast.

128 A: Wie ist es mit der Qualität der Studenten gewesen?

129 B: bei den letzten sehr gut, davor würde ich nicht so sagen.

130 A: Ist das vielleicht auch ein wenig Schuld daran, dass du zum Schluss dann Stress
131 bekommen hast?

132 B: Schon ein bisschen, weil ich dann nicht so motiviert war und die Studenten auch
133 nicht so.

134 A: Das hat sich dann auch auf dich übertragen, das Gefühl, dass das nicht so wichtig
135 ist-

136 B: Ja, im letzten Moment realisiert man dann, dass es wichtig ist.

137 A: In welcher Sprache war die Literatur, die du verwendet hast?

138 B: Auf Deutsch.

139 A: Ausschließlich. Du hast gesagt, es waren Höhen und Tiefen, wie hat sich so deine
140 Einstellung zu deiner Arbeit entwickelt? Hast du irgendwann gesagt, ich lasse es
141 bleiben, ich schreibe es nicht, ich gebe nicht ab?

142 B: Nein, das habe ich nicht gemacht, weil mich die Studenten so motiviert haben und
143 gesagt haben, ich kann das schaffen, dass ich mich wirklich hingesezt und
144 geschrieben habe.

145 A: Wenn du jetzt so dann diese Arbeit vor dir liegen hattest, hast du da irgendwas über
146 dich gelernt, was du über dich nie gedacht hättest? Dass du so eine Arbeit schreiben
147 kannst oder dir das sogar Spaß macht oder hast du gemerkt, dass du dich am Anfang
148 überschätzt hast – hast du irgendwas über dich gelernt?

149 B: ich denke, ich habe ich mich wirklich verschätzt, ich hätte nie gedacht, dass ich das
150 so hinkriege, ich habe das auch meiner Ansicht nach sehr professionell gemacht und
151 ich hätte das von mir nicht erwartet und ich bin schon ziemlich stolz auf mich.

152 A: Hast du im Projekt irgendwas über deine Stärken und Schwächen gelernt?

153 B: Ja, Zeitmanagement ist meine Schwäche.

154 A: Wann hast du das erkannt?

155 B: Als ich den Stress hatte.

156 A: War das ein Moment, wo die Studenten dir irgendwie helfen konnten?

157 B: Ja.

158 A: Sie haben mit dir dann einen Plan erstellt-

159 B: Ich habe mir den Zeitplan selbst erstellt, aber sie haben mich motiviert, gesagt, dass
160 ich es schaffe, aber sie auch in Ordnung fänden, wenn ich es später abgebe.

161 A: Haben sie gezielt dir Vorschriften gemacht, was so die nächsten Arbeitsschritte
162 sind, Deadlines gesetzt -

163 B: Also, sie haben keine Deadlines gesetzt, wir haben ausgemacht, wann wir uns
164 wieder treffen und bis dorthin sollte es so gut es geht fertig sein und Arbeitsschritte
165 haben wir auch ausgemacht.

166 A: Gemeinsam ausgemacht oder haben sie das verlangt.

167 B: Gemeinsam ausgemacht.

168 A: Hat sich deine Arbeit irgendwie im Entstehungsprozess durch das Einwirken der
169 Studenten verändert? Beim Formulieren des Erwartungshorizontes, Forschungsfrage-

170 B: Ja, also sie haben sich auf jeden Fall professioneller angehört und auch so, dass
171 man dann wusste, was das aussagt.

172 A: Hast du jetzt noch Kontakt zu den Studenten?

173 B: Nicht wirklich, aber wir haben noch die WhatsApp Gruppe.

174 A: Haben sie dir beim Erstellen der Präsentation geholfen?

175 B: Nein. Wir haben seit dem noch nicht wirklich geredet.

176 A: Brauchst du sie aber auch nicht?

177 B: ich denke nicht, sie ist schon bald.

178 A: Willst du studieren?

179 B: Ich denke schon, ich schwanke zwischen Lehramt und Informatik.

180 A: Welche Fächer würden dich interessieren?

181 B: Ich bin mir noch unsicher, aber ich habe mir Mathematik und Biologie überlegt.

182 A: Würde es dich irgendwie abschrecken, ein Studium zu wählen, wo man
183 wissenschaftlich arbeiten muss oder längere Arbeiten erstellen muss?

184 B: Ja, weil ich halt schlecht im Zeitmanagement bin und Angst habe, dass ich es nicht
185 hinkriege.

186 A: Aber das Arbeiten an sich stört dich nicht, das Schreiben?

187 B: Naja, es kommt auf das Thema an, wenn es mich interessiert, stört es mich nicht.

188 A: Würdest du sagen, es hat sich für dich gelohnt, würdest du wieder an dem Projekt
189 teilnehmen?

190 B: Auf jeden Fall.

191 A: Gab es irgendwas, wo du sagst, das würdest du anders machen oder dir was
192 anderes von der Organisation wünschen?

193 B: Ja, ich würde am Anfang nicht immer die gleichen Übungen machen, die man eh
194 schon 10 Mal gemacht hat wie Zitieren oder das mit der Fußnote oder Seitenanzahl

195 A: Okay, wie könnte man das Projekt noch verbessern?

196 B: Man könnte die Schüler selbstständig arbeiten lassen und wenn sie Fragen haben,
197 dann melden sie sich einfach und fragen.

198 A: Was wäre da der Unterschied zu dem, wie es jetzt war?

199 B: Dass es wirklich ein Unterricht war, die Studenten waren vorne und haben uns
200 gesagt, wie man am besten paraphrasiert, was wichtig ist und manche wussten es ja
201 schon.

202 A: Das heißt, es könnte mehr die richtige Arbeit und der Prozess im Zentrum stehen.
203 Und dass jeder selbstständig ist, aber wie sollen die Studenten dann beitragen,
204 würdest du sagen?

205 B: Ich denke, wenn man sich melden würde und aufzeigen und die Studenten einfach
206 schauen, was die Frage ist. Oder eh, wie wir es in letzter Zeit gemacht haben, dass
207 wir in Gruppen sind und 3 Studenten 3, 4 Schülern helfen. Also, ich fand das sehr gut.

208 A: Ist irgendwem von euch jetzt allen drein was eingefallen noch zu dem Projekt, was
209 ihr anonymisiert dem Hannes Schwaiger mitteilen wollt – sowas wie, das war die
210 blödeste Idee ever?

211 B: Nein. Gar nicht.

Transkript Interview 8

Ort: Café Caspar, 1010

Datum: 3.4.2019

Länge: 23:57 Min.

1
2
3 A: Hattest du bereits Mentoring-Erfahrung vor dem Seminar?
4
5 B: Ja, ich habe Peer-Mentoring gemacht an der LehrerInnenbildung.
6
7 A: In Wien?
8
9 B: Genau, in Wien.
10
11 A: Du hast gesagt, du hast Erasmus gemacht. War da Mentoring irgendein Thema?
12
13 B: Nein, gar nicht.
14
15 A: Okay. Bei dem Projekt speziell jetzt, wie schwierig fiel dir die Zusammenarbeit mit den
16 Schülern? Fiel es dir leicht, oder wie ist es abgelaufen?
17
18 B: Es fiel mir sehr leicht. Vor allem auch dadurch, dass wir eine sehr gute Kommunikation auch
19 aufbauen konnten und wir uns im Team auch sehr gut abgesprochen haben.
20
21 A: Wie viele Schüler habt ihr betreut?
22
23 B: Zwei.
24
25 A: Und ihr wart auch zu zweit!?
26
27 B: Wir waren zu dritt.
28
29 A: Ihr wart zu dritt für zwei Schüler?
30
31 B: Genau.
32
33 A: Und haben eure Schüler die Arbeiten abgegeben?
34
35 B: Ja, ja, soweit ich weiß.
36
37 A: Ja? Weißt du noch, zu welchen Themen sie geschrieben haben?
38
39 B: Zu Augending.
40
41 A: Ah, die Augenkrankheit.
42
43 B: Genau.
44
45 A: (unv.), oder?
46
47 B: Ja, genau.
48
49 A: Ja.
50
51 B: Und Armut in Indien.

52
53 A: Okay. Waren das Themen, wo du durch dein Zweitfach, Geschichte, irgendwie vielleicht
54 andocken konntest?
55
56 B: Ja, genau. Das war dadurch, dass es zum Teil auch wirtschaftsgeschichtlich war, und auch
57 bei politischer Bildung leicht andocken konnte, hatte ich selbst etwas Wissen, bzw. (unv.).
58
59 A: Und hast du – deine Schülerin, oder Schüler?
60
61 B: Schüler.
62
63 A: Hast du dem mit Literatur helfen können? Oder wo würdest du sagen, was war das, wo er
64 am meisten Hilfe von dir bekommen hat?
65
66 B: Am meisten Hilfe hat er eigentlich in der Sprache gebraucht, gerade Paraphrasierungen
67 und solche Sachen. Ich glaube aber, dass wir ihm letztendlich am meisten Hilfe bei der
68 Literaturrecherche und beim Zitieren gegeben haben. Weil auch vom Lehrer die Rückmeldung
69 gekommen ist, dass das sprachlich letztendlich nicht schrecklich ist.
70
71 A: Mhm. War eine Kommunikation zwischen euch und dem Betreuungslehrer gegeben?
72
73 B: Ja, ganz kurz. Wir haben extra nachfragen wollen, weil wir uns überhaupt nicht sicher
74 waren, ob das positiv sein wird, oder nicht.
75
76 A: Mhm. Als ihr in das Projekt eingestiegen seid, wart ihr ja schon die dritte Gruppe an
77 Studenten, glaube ich, die mit den Schülern zusammengearbeitet haben. Wie hast du dir
78 einmal einen Überblick verschafft über den Stand der Arbeit und?
79
80 B: Über das, was die letzten Gruppen gemacht haben, haben wir letztendlich nicht viel
81 erfahren. Wir haben es versucht, aber letztendlich hatten wir auch das Gefühl, dass
82 anscheinend nicht viel gemacht wurde, oder zumindest nicht viel in Anspruch genommen
83 wurde von den Schülerinnen und Schülern. Den Überblick haben wir uns verschafft, indem wir
84 mit ihnen geredet haben und das gelesen haben, was sie bis dahin geschrieben haben. Und
85 letztendlich, es war noch nicht sehr weit. Wir haben vieles von Anfang an machen müssen.
86
87 A: Kannst du etwas zum familiären Umfeld deiner Schüler sagen? Weißt du da irgendetwas?
88
89 B: Nicht viel. Wir haben mitgekriegt, dass sie auch in vielen Angelegenheiten eingebunden
90 sind, zum Beispiel mussten sie die jüngere Schwester zum Arzt begleiten. Mehr kann ich
91 direkt nicht sagen.
92
93 A: Erstsprache war Deutsch bei deinen Schülern, oder?
94
95 B: Das weiß ich nicht.
96
97 A: Okay. Muttersprache? Oder wurde halt Zuhause eine andere Sprache auch noch
98 gesprochen? Kann man das sagen?
99
100 B: Das weiß ich eben nicht. Ich glaube, beim Schüler war es Englisch, oder ein (unv.) Dialekt.
101 Aber das haben wir auch nie direkt angesprochen.
102
103 A: Was haben die Schüler, deiner Meinung nach, im Unterricht für die VWA gelernt? Mit
104 welchem Vorwissen aus dem Unterricht sind sie in das Projekt gestartet?
105

106 B: Sie hatten etwas Literatur. Nicht viel, sie hatten komplett zwei Bücher gelesen. Also, sie
 107 hatten, zum Beispiel, keine Ahnung von Zitierregeln. Sie hatten ein sehr vages Wissen zu
 108 wissenschaftlicher Sprache, also zu Sprachvarietäten, die sie zu benutzen hatten.
 109
 110 A: Haben sie sich gut vorbereitet gefühlt, oder ausreichend vorbereitet? Oder hat man Ihnen
 111 angemerkt, dass sie eigentlich sehr viel Hilfe und sehr viel Input eurerseits noch brauchten?
 112
 113 B: Ich glaube, bevor wir uns getroffen haben, haben sie sich ziemlich gut vorbereitet gefühlt.
 114 Nachdem wir uns getroffen haben und wir das erste Feedback gegeben haben, sind sie doch
 115 draufgekommen, dass ihnen vieles fehlt. Und dann war auch unsere Aufgabe zum Teil, sie
 116 wirklich zu motivieren und dazu zu bringen, dass sie einmal sagen: „Okay, das ist, wir sind
 117 zwar jetzt nicht so weit, aber das können wir alles schnell aufholen.“
 118
 119 A: Okay. Du hast jetzt gerade Motivation angesprochen. Wie habt ihr versucht, zu motivieren?
 120
 121 B: Ganz viel auch das Sandwich-Feedbacking.
 122
 123 A: Ja.
 124
 125 B: Indem wir auch sehr oft hervorgehoben haben, was sie schon alles erreicht haben. Auch
 126 zwischendurch war es, glaube ich, sehr wichtig, dass wir gesagt haben: „Wie ihr angefangen
 127 habt, wart ihr so weit, und jetzt seid ihr viel, viel weiter. Ihr habt das alles schon erreicht.“ Aber
 128 auch dadurch, dass wir von uns selbst berichtet haben, wie schwer wir uns auch zum Teil tun,
 129 oder was für Fehler wir auch zum Teil genauso machen.
 130
 131 A: Mhm. Was ist, deiner Meinung nach, die größte Herausforderung für Schüler und
 132 Schülerinnen mit nicht deutscher Muttersprache beim Verfassen der VWA?
 133
 134 B: Die Sprache selbst letztendlich. Die größte Schwierigkeit ist es, zu verstehen, dass sie in
 135 komplett neuen Sprachenregel zu schreiben haben, um diese Codes zu verstehen.
 136
 137 A: Mhm. Eine Kollegin von dir hat gemeint, bei ihren Schülern war Textkohärenz, Textkohäsion
 138 ein riesen Problem, weil sie sehr viel verwechseln von: Zitieren ist nicht gleich
 139 Aneinanderreihen von fremden Aussagen, ohne sie inhaltlich zu verbinden.
 140
 141 B: Ja.
 142
 143 A: Ist euch das auch aufgefallen?
 144
 145 B: Wir hatten das auch. Ich glaube, das lag aber zum Teil auch daran, dass sie bereits den
 146 Text, den sie zitiert haben, nicht ganz verstanden haben.
 147
 148 A: Okay. Also waren es schon Verständnisprobleme bei der Literatur!?
 149
 150 B: Genau. Aus diesen Verständnisproblemen heraus, haben sie dann sehr oft, weil sie sich
 151 unsicher gefühlt haben, gleich das Ganze zitiert.
 152
 153 A: Direkt?
 154
 155 B: Direkt, genau.
 156
 157 A: Haben eure Schüler nur deutschsprachige Literatur verwendet?
 158
 159 B: Ich glaube schon. Ich glaube, bei der Augenkrankheit hat sie auf Englisch angeführte
 160 Literatur gefunden. Ich weiß aber nicht, ob sie sie letztendlich benutzt hat.
 161

A: Okay. Weißt du zufällig, ob sie sich rein, um sich ein breites Wissen zu ihrem Fach anzueignen, auch irgendwie Literatur, oder auch Zeitungsartikel, in ihrer Erstsprache gelesen haben, für ein besseres Textverständnis?

B: Nein, haben sie nicht.

A: Gab es irgendwelche Probleme während des Projektes?

B: Nein.

A: Gab es irgendwelche Probleme hinsichtlich dessen, dass die Schüler von den Betreuungslehrern ein anderes Feedback bekommen hätten als von euch und es da irgendwie Komplikationen gab, was sie befolgen?

B: Ja, es gab in sozusagen allerletzter Minute, ich glaube eine Woche vor Abgabetermin, hat der Lehrer gemeint, er will doch alles im Text zitiert haben. Da mussten wir ganz schnell alles umstellen, und auch neue Zitierregeln uns beschaffen. Und dann hat er aber noch einmal behauptet, „nein“, er will das doch nicht. Und der Schüler musste dann wieder einen Tag vor Abgabe den ganzen Text wieder umstellen auf in der Fußnote zitieren.

A: Mhm.

B: Das war zum Teil ein riesen Problem, weil es auch Unsicherheit geschaffen hat. Und wir haben die letzte Version letztendlich nicht wirklich gelesen.

A: Es unterscheidet sich ja das wissenschaftliche Schreiben doch sehr von dem schulischen Schreiben, was die Schüler bisher verwenden mussten. Hat man gemerkt, dass sie in diesen ihnen bekannten Stil immer wieder noch in den hineinrutschen während des Schreibens?

B: Ja, absolut. Und sie, sie waren auch sehr unterschiedlich darin. Die Schülerin hat viel mehr den wissenschaftlichen Duktus gekannt, und hat ihn auch anwenden können. Ich glaube, das lag auch daran, dass sie noch Hilfe bekommen hat, aus der Familie, aus dem Freundeskreis, ich weiß es nicht genau. Aber der Schüler hatte ich absolut große Probleme. Er hat zum Teil nicht einmal schriftsprachlich geschrieben, sondern auch sehr oft umgangssprachlich und musste das noch einmal umändern.

A: Mhm, okay. Kurzer Themenschwenk zum Thema Selbstermächtigung: Was verstehst du unter Selbstermächtigung?

B: Selbstermächtigung ist letztendlich, hängt zusammen mit einer Emanzipation der Schülerinnen / der Schüler. Ist natürlich auf die Schüler bezogen, dass sie eine gewisse Reflexion über die Thematik haben, in der sie, mit der sie sich auseinandersetzen, mit der sie auch in einem weiteren gesellschaftlichen Kontext auch leben. Weil Selbstermächtigung findet letztendlich aufgrund von kritischem Denken und einer Reflexion gegenüber der eigenen Position und den Systemen, in denen sie sind, statt.

A: Es ist ja jetzt nichts Neues, dass das bis jetzt im Schulsystem eher vernachlässigt wurde, aber natürlich zum Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit essentiell ist. Hast du irgendwie versucht, in dieser Hinsicht auf die Schüler einzuwirken, oder eben nicht einzuwirken?

B: Ich glaube, für die Zeit, die wir mit ihnen verbracht haben, wäre es sehr schwer gewesen, da allzu sehr hineinzuwirken. Was mir wichtig war, war, als sie gefragt haben, wie es mit dem Studium aussieht, und sie Fragen hatten, wie man Studieren kann, und zu dem Studium etc., dass ich da das Interesse gefördert habe und dazu Informationen bereitgestellt habe. Auf Selbstermächtigung im Schulsystem einzugehen, wäre zu weit gewesen, glaube ich.

218 A: Wie seid ihr mit Lernerautonomie umgegangen? Habt ihr den Schülern eher Deadlines
 219 gesetzt, oder habt ihr mit ihnen gemeinsam an Zielen gearbeitet? Seid ihr auf ihre individuellen
 220 Situationen eingegangen?
 221
 222 B: Wir haben versucht, mit ihnen gemeinsam Deadlines zu erarbeiten. Das heißt, jedes Mal,
 223 wenn wir uns getroffen haben, haben wir gesagt: „Gut, passt es, wenn ihr uns bis dann und
 224 dann das schickt, damit wir auch einmal drüberlesen können?“ Und dann haben sie entweder
 225 gesagt „ja“, „nein, da haben wir Schularbeit“, wie auch immer. Es war uns aber auch wichtig,
 226 dass sie uns jederzeit erreichen können. Das heißt, sie sollten natürlich autonom lernen und
 227 autonom an ihren Arbeiten schreiben, und wir waren letztendlich nur Ansprechpartner für sie,
 228 sobald sie Hilfe gebraucht haben. Ja, ich glaube, in dieser Rolle des Peermentorings hätten
 229 wir ihnen auch nie was vorgeschrieben. Es war letztendlich freiwillig.
 230
 231 A: Wie seid ihr damit umgegangen, wenn sie euch Teile ihrer Arbeit zugeschickt haben? Ich
 232 nehme an, das ist vorgekommen!? Wie hast du verbessert?
 233
 234 B: Sie haben in Word geschrieben. Das heißt, ich konnte sehr mit dem Wordtool des
 235 Kommentierens die jeweiligen Stellen immer kommentieren.
 236
 237 A: Und in deinen Kommentaren hast du gesagt, was das Problem ist, was fehlt, was falsch
 238 ist? Oder hast du dezidiert, beispielsweise einen Satz komplett umformuliert und diese neue
 239 Formulierung hingeschrieben, damit sie sie übernehmen?
 240
 241 B: Nein. Ich habe geschrieben, wieso vielleicht der Satz nicht passend ist, oder die Wortwahl,
 242 und, wenn es allzu komplex war, auch ein Beispiel gegeben. Ich habe bei einem Satz
 243 geschrieben, dass hier die Wortwahl nicht ganz passend ist, weil sie nicht wissenschaftlich ist,
 244 man könnte vielleicht diese Synonyme verwenden. Und die habe ich dann angegeben.
 245
 246 A: Aber nie wirklich den Text an sich verbessert, dass du neue Sätze selbst formuliert hättest!?
 247
 248 B: Nein, neue Sätze nicht. Wenn es Rechtschreibfehler waren, dann habe ich sie natürlich
 249 ausgebessert, die ich gesehen habe.
 250
 251 A: Okay. Was sagst du generell zur VWA für Maturanten, eine gute Erfindung, oder eine
 252 schlechte? Oder hapert es nur an der Umsetzung?
 253
 254 B: Ich bin sehr zwiegespalten. Ich glaube, es ist eine gute Idee. Die Form ist wahrscheinlich
 255 zu strikt. Und letztendlich wirkt sich das Ganze auch auf eine Art versteckt (unv.) aus. Ich
 256 glaube, dass das vielleicht gar nicht im Rahmen der Matura gemacht werden müsste und
 257 SchülerInnen viel mehr Vorbereitungen sprachlich, aber auch eine fachliche Vorbereitung
 258 brauchen, um sowas in so einem Maß zu schreiben.
 259
 260 A: Mhm. Wäre ein längerfristiges Mentoring sinnvoll, in Bezug auf diese Vorbereitung?
 261
 262 B: Ich weiß nicht, ob ein längerfristigeres Mentoring so sehr hilfreich ist, weil den Schülerinnen
 263 und Schülern erst in den letzten Monaten wirklich auch bewusst wurde, dass sie jetzt wirklich
 264 etwas schreiben müssen und abgeben müssen. Ich glaube, ein intensiveres Mentoring wäre
 265 vielleicht interessant.
 266
 267 A: Mhm. Und wenn man früher ansetzen will, dann eher, es mehr integrieren in den normalen
 268 Regelunterricht!?
 269
 270 B: Mhm.
 271
 272 A: Was hast du im Laufe der Zusammenarbeit festgestellt bezüglich der Einstellung der
 273 SchülerInnen zu ihrem eigenen Können, zu ihrer Arbeit?

274
 275 B: Ich glaube, dass ist auch unserem Feedback geschuldet, dass sie kurz vor Abgabe eine
 276 sehr gesunde Selbstbewusstheit erlangt hatten, bezüglich ihrem Wissen auch, anfangs aber
 277 auch zum Teil sehr unsicher waren, auch was (unv.).
 278
 279 A: Mhm. Wenn du das Projekt jetzt so rückblickend beurteilen würdest, was ist so dein Urteil?
 280
 281 B: Das ist schwer. Ich glaube, es war auf jeden Fall, ich hoffe, es war fruchtbringend sozusagen
 282 für die SchülerInnen. Ich habe das Gefühl, dass sie davon profitiert haben. Ich weiß, dass wir
 283 auf jeden Fall davon sehr viel profitiert haben.
 284
 285 A: In welcher Form?
 286
 287 B: Ich habe die VWA davor nicht gekannt. Ich hatte ein ganz anderes System. Ich habe eine
 288 Fachbereichsarbeit geschrieben, aber nichts anderes. Ich konnte dadurch auch einen ganz
 289 anderen Blick dazu entwickeln, und den kann ich auch mitnehmen. Wenn später SchülerInnen
 290 von mir eine VWA schreiben, habe ich auch die andere Seite schon einmal gesehen.
 291
 292 A: Mhm. Und wie, glaubst du, könnte man das Projekt, oder könnte man es überhaupt
 293 irgendwie verbessern? Siehst du da irgendwo Handlungsbedarf?
 294
 295 B: Hm.
 296
 297 A: Du hast vorher intensiveres Mentoring angesprochen.
 298
 299 B: Ja. Ich glaube, und das ist auch, das weiß ich nicht, das müsste man ausprobieren, einen
 300 besseren Austausch, oder eine bessere Integration der Lehrerinnen und Lehrer.
 301
 302 A: Betreuungslehrer!?
 303
 304 B: Betreuungslehrer. Und zeitintensiver auch, dass – ich glaube, wir haben uns als Gruppe
 305 sehr oft mit unseren Schülern, mit den beiden Schülerinnen getroffen, letztendlich mehr als
 306 das Maß der ECTS-Vorgabe. Und ich glaube, dass das es wichtig war. Ich glaube, wenn man
 307 sich öfter mit den SchülerInnen trifft und die SchülerInnen auch Zeit haben, die jeweiligen
 308 Mentorinnen und Mentoren zu treffen, bringt das viel mehr.
 309
 310 A: Sehr gut.

20. Abstract

Nach dem katastrophalen Abschneiden österreichischer Schülerinnen und Schüler bei PISA – Testungen waren sich Politik und Lehrgewerkschaft einig, dass es einer Reform des Bildungswesens bedarf. Die „teilstandardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung“ sollte gleiche Bedingungen für alle Schülerinnen und Schüler schaffen, die an einer staatlichen, österreichischen Schule maturieren. Seit dem Schuljahr 2014/15 muss nun im Zuge der Abschlussprüfungen an AHS und BHS eine Vorwissenschaftlichen Arbeit verfasst werden. Die vorliegende Diplomarbeit analysiert die damit einhergehenden Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache und begleitete ein Pilotprojekt von Dr. Hannes Schweiger und Dr. Beatrice Müller, bei dem Studierende der Uni Wien als Mentorinnen und Mentoren die Schülerinnen und Schülern beim Verfassen ihrer VWA unterstützten.

Besonders die Methodik des Projektes – das Einzel- und Kleingruppenmentoring – wird genau untersucht. Ziel ist es herauszufinden, ob und in welcher Form gezieltes und individuelles Mentoring dazu führen kann, dass Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch diese Herausforderung leichter bewältigen können. Dies würde die herrschenden Bedingungen im Schulsystem gerechter gestalten und einen maßgeblichen Schritt in Richtung eines chancengleichen Bildungswesens bedeuten.

Schlüsselwörter der Bibliothek: VWA, Mentoring, Kooperationsprojekt, Deutsch als Zweitsprache, heterogene Schulklassen, Chancengleichheit im Bildungssystem

After the catastrophic performance of Austrian pupils at the PISA examination, both politics and the teacher trade union agreed that a reform of the education system was needed. The partly standardised, competence-orientated matriculation and diploma examination should set the same conditions for all pupils that matriculate at an Austrian government school. Since the school year 2014/15, in the course of the final examination at AHS and BHS, a pre-scientific paper has to be written now. The present diploma thesis analyses the resulting difficulties for pupils from non-German backgrounds and supervises a pilot project of Dr. Hannes Schweiger and Dr. Beatrice Müller, where students from the University of Vienna act as mentors by supporting pupils with writing their VWA. Especially the methodology of the project – the single and small group mentoring, is examined precisely. The aim is to find out if, and in what way, targeted mentoring can lead pupils, who have another first language other than German, to overcome this challenge easier. This would allow the prevailing conditions in the school system to be fairer and be a significant step towards equal opportunities in the education system.