



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Offene Lernformen für (neu)zugewanderte Jugendliche
und junge Erwachsene aus der Sicht der Lehrenden“

verfasst von / submitted by

Venera Urgazieva, BA

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Assimina Gouma

Ich möchte mich bei meinem Verlobten für seine Unterstützung bedanken.

Gabriel, ohne Dich wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Danke!

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Didaktisch-konzeptionelle Differenzierungen des Offenen Unterrichts	4
1.1. Offene Lernformen	7
1.2. Selbstreguliertes bzw. Selbstgesteuertes Lernen	9
1.3. Strukturelle Bedingungen: SeiteneinsteigerInnen und der außerordentliche Status	10
2. Lernkultur, Habitus und gesellschaftlicher Vielfalt als theoretischer Rahmen	14
3. Ausbildungsformen in Österreich	21
3.1. Der zweite Bildungsweg	24
3.2. Lebenslanges Lernen (LLL) und deren Strategien in der Erwachsenenbildung	26
4. Forschungsdesign	31
4.1. Methodentriangulation	32
4.2. Gütekriterien	32
4.3. Ethische Überlegungen	34
5. Datenerhebung	36
5.1. Das Feld und Rahmenbedingungen der Untersuchung	36
5.1.1. Offene Lernformen	38
5.2. Datenerhebung	39
5.2.1. Unterrichtsbeobachtung	39
5.2.2. Das problemzentrierte Interview	41
6. Datenaufbereitung	43
6.1. Beobachtungsprotokolle	43
6.2. Transkription der Interviews	45
7. Datenauswertung nach der Grounded Theory	47
7.1. Kodieren	49
7.1.1. Routine und Ordnung als erster Schritt zu einem Selbstständigen bzw. Selbstregulierten Lernen	58
7.1.2. „Im Mittelpunkt stehen für mich genau die Lernenden und was sie erfüllen müssen.“	59
7.1.3. Reflexion zwischen persönlich und kollektiv	63
7.1.4. „Wir müssen immer auf die Freiwilligkeit der Schülerinnen und Schüler aufbauen, in Kombination mit Lernen wollen.“	65

8. Untersuchungsergebnisse	68
9. Schlussbemerkung	74
10. Literaturverzeichnis	76
11. Anhänge.....	84
11.1. Anhang 1: Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten	84
11.2. Anhang 2: Informationsblatt für die Lernenden	85
11.3. Unterrichtsbeobachtungen	86
Anhang 3a: Beobachtungsprotokoll: Gruppe A/LP2	86
Anhang 3b: Wochenreflexionsfragen – Muster (LP2)	88
Anhang 4a: Beobachtungsprotokoll: Gruppe B/LP1	89
Anhang 4b: Unterrichtsmaterialien (Gruppe B)	91
Anhang 4c: Unterrichtsmaterialien (Gruppe B)	92
Anhang 4d: Unterrichtsmaterialien (Gruppe B)	92
Anhang 4e: Unterrichtsmaterialien (Gruppe B)	93
Anhang 5a: Beobachtungsprotokoll: Gruppe C/LP3	94
Anhang 5b: Lerntagebuch - Wochenreflexion (Gruppe C).....	96
11.4. Interviewleitfaden.....	98
Anhang 6a: Auszug aus einer informellen Anfrage: Einfluss der Covid-19 Maßnahmen auf meine Masterarbeit.....	98
Anhang 6b: Kurzfragebogen zur Erfassung Sozialdaten	99
Anhang 6c: Interviewleitfaden	99
11.5. Interviewtranskripte.....	100
Anhang 7a: Interview 1	100
Anhang 7b: Interview 2	104
Anhang 7c: Interview 3	107
Anhang 7d: Interview 4	110
Anhang 7e: Interview	113
Anhang 7f: Interview 6	118
Anhang 7g: Interview 7	120
Abstract	125

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freyheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freyheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanism, und der, der Erziehung Entlassene, weiß sich seiner Freyheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu seyn, kennen lernen. (Kant, Immanuel: Über Pädagogik, vgl. Rink 1803: 27)

Einleitung

In der heutigen Wissensgesellschaft¹ ist oft von einem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen, von einer veränderten Lehr- und Lernkultur die Rede. Nicht die gute Vermittlung stehe im Vordergrund, sondern die Aneignung der Lernenden (vgl. Klement 2016). Als „innovative Lernformen, -verfahren und -methoden“ (vgl. Schüssler 2004:10) werden Formen des Offenen Unterrichts, welche das selbständige Lernen fördern soll, empfohlen. Dabei ist die Konzeption des Offenen Unterrichts keinesfalls neuartig, sie wird lediglich an aktuellen Diskurse angepasst. In diesem Zusammenhang stehen unter anderem das „richtige Lernen“ bzw. „Lernen lernen“ und Selbstmanagement in den Bildungsempfehlungen und Lehrplänen im Vordergrund. Die übergeordnete Rolle des selbstständigen Lernens und Offenen Unterricht kann man aktuell sowohl im schulischen Bereich als auch im zweiten Bildungsweg mit den schulungsgewohnten Lernenden (Marschke 2017) beobachten.

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf den Umgang und Erfahrungen der Lehrenden mit dem Konzept des Offenen

¹ Unter *Wissensgesellschaft* wird eine bestimmte Stufe der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung verstanden (vgl. Heidenreich 2003: 27).

Unterrichts. Mein empirisches Feld ist in einer Wiener gemeinnützigen Bildungseinrichtung verortet. Die Interface Wien GmbH unterstützt (neu)zugewanderte WienerInnen bei ihrem Wunsch nach Integration durch Bildungs-, Informations- und Beratungsmaßnahmen. Bei den Lernenden, die in dieser Arbeit als Zielgruppe wirken, handelt es sich um (neu)zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 25 Jahren. Sie streben im schulanalogen Bildungsangebot Jugendcollege StartWien einen Pflichtschulabschluss bzw. eine Aufnahme in einer weiterbildenden Institution an.

Das Ziel dieser Arbeit ist, den Stellenwert des Offenen und Reflexiven Lernens, welche in dieser Bildungseinrichtung praktiziert werden, aus der Sicht der Lehrenden zu erforschen. Die Hauptforschungsfragen dieser Masterarbeit lauten dementsprechend:

Welche Rolle spielen Offenen Lernformen beim Selbstregulierten bzw. Selbstgesteuerten Lernen der (neu)zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen und welche Erfahrungen machen Lehrende mit diesen Vermittlungsmethoden?

Folgenden Teilfragen vertiefen die Hauptfrage:

- was verstehen Lehrenden unter Offenen Lernformen?
- wie werden bestimmte Lernstrategien vermittelt?
- wie erkennen die Lehrenden das Ergebnis des Selbstregulierten Lernens?
- wie gehen Lehrende mit ihrer „neuen“ Lehrendenrolle um?

Zu Beginn der Arbeit setze ich mich mit den theoretischen Definitionen der Begriffe „Offener Unterricht“ sowie „Selbstreguliertes Lernen“ auseinander. Des Weiteren thematisiere ich die Problematik des außerordentlichen Status der (neu)zugewanderter Kinder und Jugendlichen in der Schule sowie

dessen Folgen nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht. Diese Aufarbeitung ist insofern wichtig, weil die Lernenden, um die es hier geht, nach der Ankunft in Österreich als außerordentliche SchülerInnen eingeschult wurden. Außerdem ermöglicht uns die Darstellung des österreichischen Bildungssystems die besonderen Bedingungen für migrantische Lernende zu verstehen. Die theoretische Perspektive, die auf Bourdieu's Habituskonzept beruht, kann uns den Konstruktionscharakter einer Lernkultur bzw. Lernkulturen aufzeigen.

Die Datenerhebung für die vorliegende Arbeit erfolgt in Kombination aus problemzentriertem Interview und Beobachtung. Durch diese beiden Methoden werden sowohl die Außen- als auch die Binnenperspektive der Lehrenden berücksichtigt (vgl. Caspari/Helbig/Schmelter 2003:499). Die Daten werden mithilfe der Grounded Theory Methodologie nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) ausgewertet. Beobachtungsprotokolle und Unterrichtsmaterialien, welche sich im Anhang befinden, runden die Analyse des Datenmaterials ab. Die Interviewtranskripte sorgen für Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Untersuchung.

1. Didaktisch-konzeptionelle Differenzierungen des Offenen Unterrichts

Der historische Rückblick zeigt auf, dass der Begriff „Offener Unterricht“ als Sammelbecken für verschiedene pädagogisch-didaktische Konzepte fungiert. Die Spannweite reicht von der „Verwirklichung von Selbstbestimmung“ (vgl. Gudjons 2008: 23), „einem selbstgesteuerten“ bzw. „autonomen Lernen“ (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 28) bis zur Förderung „der Handlungskompetenz des Schülers“ (vgl. Peschel 2002a: 41) und Schlüsselqualifikationen wie „Kooperationsbereitschaft oder Konfliktfähigkeit“ (vgl. Tews 2000: 143). Diese Vielfältigkeit lässt sich damit erklären, dass der Offene Unterricht je nach Perspektive,

(Erziehungs-)Ansatz und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterschiedlich definiert wurde (vgl. Wallrabenstein 1994: 205-206; Jürgens 1995: 24; Peschel 2015: 77-78). Das gemeinsame Anliegen dieser Konzepte ist Lernen durch Verändern der Schule hinsichtlich „der Methoden, Formen und Mitteln des Lernens, der unterrichtlichen Inhalte und der institutionellen Organisationsformen“ zu verbessern (vgl. Sitte 2001: 295).

Angemerkt sei, dass der Offene Unterricht in dieser Arbeit nicht als Gegenpol zum geschlossenen Unterricht bzw. Frontalunterricht gesehen wird, sondern als eine der unterschiedlichen Unterrichtsformen. Wie bei Andreas Gruschka ist hier nicht von „offen oder geschlossen“, sondern vielmehr davon die Rede, „was inhaltlich und methodisch geschieht“ (vgl. Gruschka 2008: 12-14):

Die Schüler sollten weder in der Reformpädagogik, noch dürften sie im „Offenen Unterricht“ tun, was ihnen beliebt. Sie haben weiterhin Unterricht, nun einen in einer anderen Form, zu absolvieren. Weder der Erzieher noch der Didaktiker verschwindet, er versteckt sich lediglich in der Form, um mit dieser ggf. umso umsichtiger und strenger darüber zu wachen, was die Kinder tun. (ebd.: 14)

Um die Vielfalt der Verständnisse, welche sich einerseits in gewissen Punkten ähneln, andererseits aber doch unterschiedlich formuliert werden, zu einigen bzw. das Feld einzugrenzen, werden charakteristische Merkmale eines Offenen Unterrichts zusammengefasst. So stellt Bohl (2009: 16) die sogenannte Rahmenkonzeption Offenen Unterrichts dar (*Abbildung 1*):



Abbildung 1: Rahmenkonzeption Offenen Unterrichts (vgl. Bohl 2009: 16)

Bohl und Kucharz (2010) unterscheiden zwischen dem Offenen Unterricht und der Öffnung von Unterricht (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 19). Im Offenen Unterricht bestimmen die SchülerInnen bzw. TeilnehmerInnen in inhaltlicher und politisch-partizipativer Hinsicht mit, während Öffnung von Unterricht eine Beteiligung der SchülerInnen in organisatorischer und methodischer Hinsicht ermöglicht.

Beim genaueren Hinsehen sind in allen Definitionen wesentliche Gemeinsamkeiten auszumachen. So kann festgestellt werden: das grundlegende Prinzip des Offenen Unterrichts ist die Selbst- bzw.

Mitbestimmung², welche jedem einzelnen Lernenden im Unterricht zugestanden wird. Den Unterschied macht der Grad der Offenheit. So trifft jede Lehrperson die Entscheidung je nach Möglichkeit und mit Hinblick auf die unterschiedlichen Bedingungen, wie und in welchen Bereichen Räume für individuelles Lernen geschaffen werden können. Im Endeffekt kommt es „auf die pädagogische Haltung der Lehrerin an, mit der sie das Lernen der Kinder und den Unterricht begreift und ermöglicht“ (Bannach et al. 1997: 6). Demnach wirken unterschiedliche Faktoren und Akteur*innen auf das jeweilige Konzept Offenen Unterricht ein. Neben den strukturellen und institutionellen Bedingungen geht es einerseits um das Selbstverständnis, die Motivation und das Wissen der Lehrenden und andererseits um die Erfahrungen, sozialen Positionen, Biographien etc. der Lernenden, die im Mittelpunkt des Lernens stehen.

1.1. Offene Lernformen

Zu den Formen des Offenen Unterrichts werden in der Regel Freiarbeit, Wochenplanunterricht, Projektarbeit, Werkstattunterricht und Stationenarbeit gezählt (Peschel 2002b: 160).

Die Offenheit eines Unterrichts wird nach Peschel lediglich durch die „größeren Wahlmöglichkeiten bzw. „Freiheiten“³ der Kinder im Gegensatz zu sonst üblichen frontalen Unterrichtsformen“ gewährleistet. So steuert die Lehrperson in der Freiarbeit den Unterricht nicht mehr direkt und subjektiv, sondern indirekt, durch

² Hericks (2019) fasst Begriffe *Selbstreguliertes*, *Selbstbestimmtes* und *Selbstorganisiertes Lernen* wie folgt zusammen:

- bei einem *selbstregulierten (selbstgeregelt)* Lernen sind die Lerninhalte vorgegeben, die Lernenden haben die Gelegenheit zur Selbst- und Mitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung;
- bei einem *selbstbestimmten (autonomen)* Lernen können die Lernenden die Lerninhalte und die Lernziele selbst bzw. mitbestimmen;
- bei einem *selbstorganisierten (selbstgesteuerten)* Lernen, welches häufig mit den obengenannten Begriffen synonym verwendet wird, sind die Lernenden selbst für die Organisation des Lernens verantwortlich (vgl. Hericks 2019: 94).

³ Anm.: Hervorhebungen im Original.

vorgegebene Arbeitsmaterialien. Somit sei eine „neue“ Rolle einer Lehrperson in der Realität

eine Verschiebung der ursprünglichen Lehrerrolle in die Arbeitsmaterialien. Der Unterricht wird weniger „lehrerorientiert“ und mehr „materialorientiert“, der „Lehrgang“ bleibt aber im Grunde erhalten. (ebd.: 161).

Dementsprechend kann diese Form des Offenen Unterrichts entweder schüler-, material- oder lehrerorientiert sein. Bei einem Wochenplanunterricht sind sowohl gut geplante Lerninhalte seitens der Lehrperson als auch das selbstorganisierte Lernen seitens der SchülerInnen gefragt. Während die Lehrperson Pflicht- und Wahlaufgaben bereitstellt und mit Beratung und Hilfe sich ein Stück zurückzieht, bestimmen die SchülerInnen selbst die Reihenfolge der Bearbeitung sowie das Arbeitstempo (vgl. Peschel 2011: 13).

Bei einem Projektunterricht ist der handlungsorientierte Lernprozess, welcher von einer Gruppe (bspw. die ganze Klasse und die Lehrperson) verantwortet wird, zentral. Die Gruppe, in der die Lehrperson als Gruppenmitglied angesehen wird, wählt ein bestimmtes Problem und plant dazu eine Lösung. Das gewählte Problem muss tatsächlich existieren und soll die Mitglieder der Gruppe emotional betreffen. Der Projektunterricht ist produktorientiert: das Ergebnis wird „in geeigneter Weise öffentlich gemacht“ (Hofmann 2002: 39). Projektunterricht fördert neben der Problemlösefähigkeit auch die demokratische Haltung der SchülerInnen (vgl. ebd.). Werden verschiedene Stationen mit unterschiedlichen Aufgaben zu einem Oberthema aufgebaut, so spricht man von einer Stationenarbeit. Die SchülerInnen durchlaufen die Stationen und erledigen die Aufgaben (vgl. Hericks 2019: 96). Auch wenn SchülerInnen die Aufgabenreihenfolge und ihr Arbeitstempo bestimmen, können wir hier nicht von einem Selbstbestimmten Lernen sprechen.

Alle im Obigen resümierten theoretisch sowie empirisch gesicherten Erkenntnisse zum Konzept des Offenen Lernens beziehen sich auf den Kontext Schule. Im Unterkapitel 5.1.1. werden der Offener

Lernraum (OLR) sowie Wochenreflexion beim Jugendcollege als die Offenen Unterrichtsformen im außerschulischen Bildungsbereich dargestellt.

1.2. Selbstreguliertes bzw. Selbstgesteuertes Lernen

Offenen Lernformen stehen in enger Verbindung mit dem Verständnis über Selbstgesteuertes Lernen zusammen. Der Begriff des „Selbstgesteuerten Lernens“ ist eine Übersetzung aus dem Englischen: „self-directed learning“ (auch self-guided learning) (Siebert 2016: 20). Thomas Götz und Ulrike E. Nett (2017: 146) fassen das Selbstreguliertes Lernen wie folgt zusammen:

Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen, bei der Lerner sich selbstständig und eigenmotiviert Ziele setzen sowie eigenständig Strategien auswählen, die zur Erreichung dieser Ziele führen und durch Bewertung von Erfolgen bezüglich der Reduzierung der Ist-Soll-Differenz Ziele und Aktivitäten im Hinblick auf eine Erreichung des Soll-Zustandes prozessbegleitend modifizieren und optimieren.

Selbstreguliertes Lernen erfordert somit unterschiedlich komplexe Fähigkeiten, damit Lernende überhaupt in der Lage sind, selbstständig realisierbare Ziele zu setzen, den eigenen Ist-Zustand zu bewerten und passende Lernstrategien situationsgerecht und effektiv einzusetzen. Die obengenannten Fähigkeiten sind als ein Bündel zu verstehen - ein Selbstreguliertes Lernen kommt nur dann zustande, wenn diese Fähigkeiten beim Lernen zyklisch eingesetzt werden (vgl. ebd.: 147).

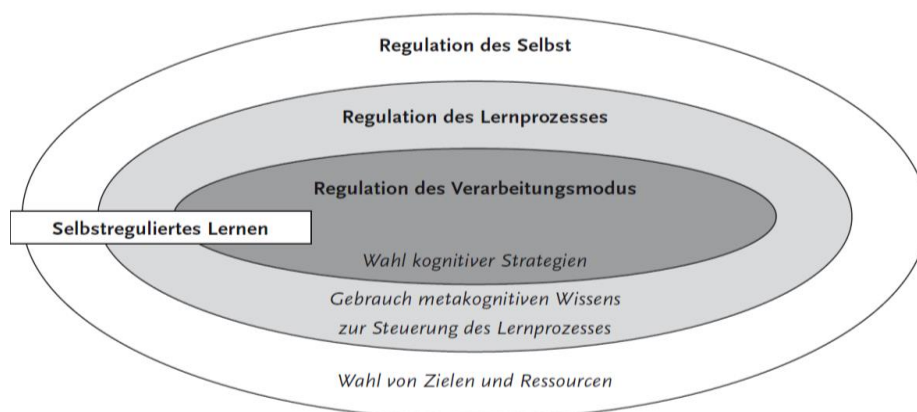


Abbildung 2: Dreischichtenmodell von Boekaerts (Götz/Nett 2017: 154)

Ähnlich beschreiben Klaus Konrad und Silke Traub (1999) diese Form des Lernens als Selbstgesteuertes Lernen, wo

die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet.“ (vgl. Konrad/Traub 1999: 13).

Deswegen verwende ich die beiden Definitionen als *Selbstreguliertes bzw. Selbstgesteuertes Lernen* in dieser Arbeit synonym.

Als Lernstrategien verstehen wir Handlungen und Gedanken, die von Lernenden bewusst, mit dem Ziel den Lernprozess zu optimieren, eingesetzt werden. Man unterscheidet zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien (vgl. Götz/Nett 2017: 147).

Metakognition bedeutet im weitesten Sinne „Wissen über das Wissen“. Demnach kann Metakognition entweder das Wissen über eigene Fähigkeiten sein, wie zum Beispiel Vorwissen, Gedächtnis oder aber auch das Wissen über die effektive Nutzung kognitiver Lernstrategien, Planung und Überwachung dieser Nutzung (vgl. ebd.: 152).

1.3. Strukturelle Bedingungen: SeiteneinsteigerInnen und der außerordentliche Status

Im folgenden Unterkapitel beschäftige ich mich mit der Problematik des außerordentlichen Status der neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen in der Schule. Ein allgemeiner Überblick über die historische Entwicklung der Beschulung von SeiteneinsteigerInnen im deutschen und österreichischen Bildungssystem zeigt, dass die schulische Einbindung der neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen keine neue Herausforderung ist (vgl. Benholz/Frank/Niederhaus: 2016: 11-12; Reich 2017; Terhart/Massumi/von Dewitz: 2017: 237; Fleck 2019). Als Folge des Migrationsprozesses hat es SeiteneinsteigerInnen schon immer

gegeben, „weil sich Migrationsentscheidungen der Eltern nicht nach dem Schuljahresrhythmus richten“ (Radtke 1996: 49).

Nach Ahrenholz/Maak (2013: 22) sind SeiteneinsteigerInnen diejenigen SchülerInnen, die erst im schulpflichtigen Alter in ein Land kommen und neben der Aneignung von Fachwissen zusätzlich die Unterrichtssprache des Landes erlernen müssen. Ahrenholz/Maak (2013: 82) stellen fest, dass die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen in der Fachliteratur als besonders heterogen gekennzeichnet ist (ebd.: 83).

Im österreichischen Bildungsbericht werden diejenigen SchülerInnen als außerordentliche SchülerInnen definiert,

die zwar ihrem Alter sowie ihrer geistigen und körperlichen Reife nach zum Schulbesuch befähigt sind (im Gegensatz zur mangelnden Schulreife), dem Unterricht aber – zumindest in bestimmten Fächern – aufgrund mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch nicht so weit folgen können, dass eine erfolgreiche Beurteilung möglich wäre. [...] Dieser Umstand betrifft nicht nur, aber besonders Immigrantinnen und Immigranten im schulpflichtigen Alter. (Mayrhofer et al. 2019: 166).

Die Aufnahme als außerordentliche/r SchülerIn regelt das Schulunterrichtsgesetz (SchUG § 4 Abs. 2). Der Status als außerordentliche/r SchülerIn ist für die Dauer von maximal zwei Jahren zulässig, danach werden die SchülerInnen ohne Rücksicht auf mangelnde Deutschkenntnisse als ordentliche SchülerInnen aufgenommen (vgl. ebd.: Abs. 3).

Fleck (2019) beschreibt, wie es in Österreich im Laufe der Zeit, genau genommen zwischen dem Schuljahr 1992/93 und 2018/19, vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen gekommen ist. Der Übergang von integrativen zu segregativen Modellen stellt nun neben „geistigen und körperlichen Reife“ (Mayrhofer et al. 2019:166) auch die Beherrschung der

Unterrichtssprache Deutsch als Schulreife-Kriterium⁴ dar (SchPflG § 6 Abs. 2b Z 1).

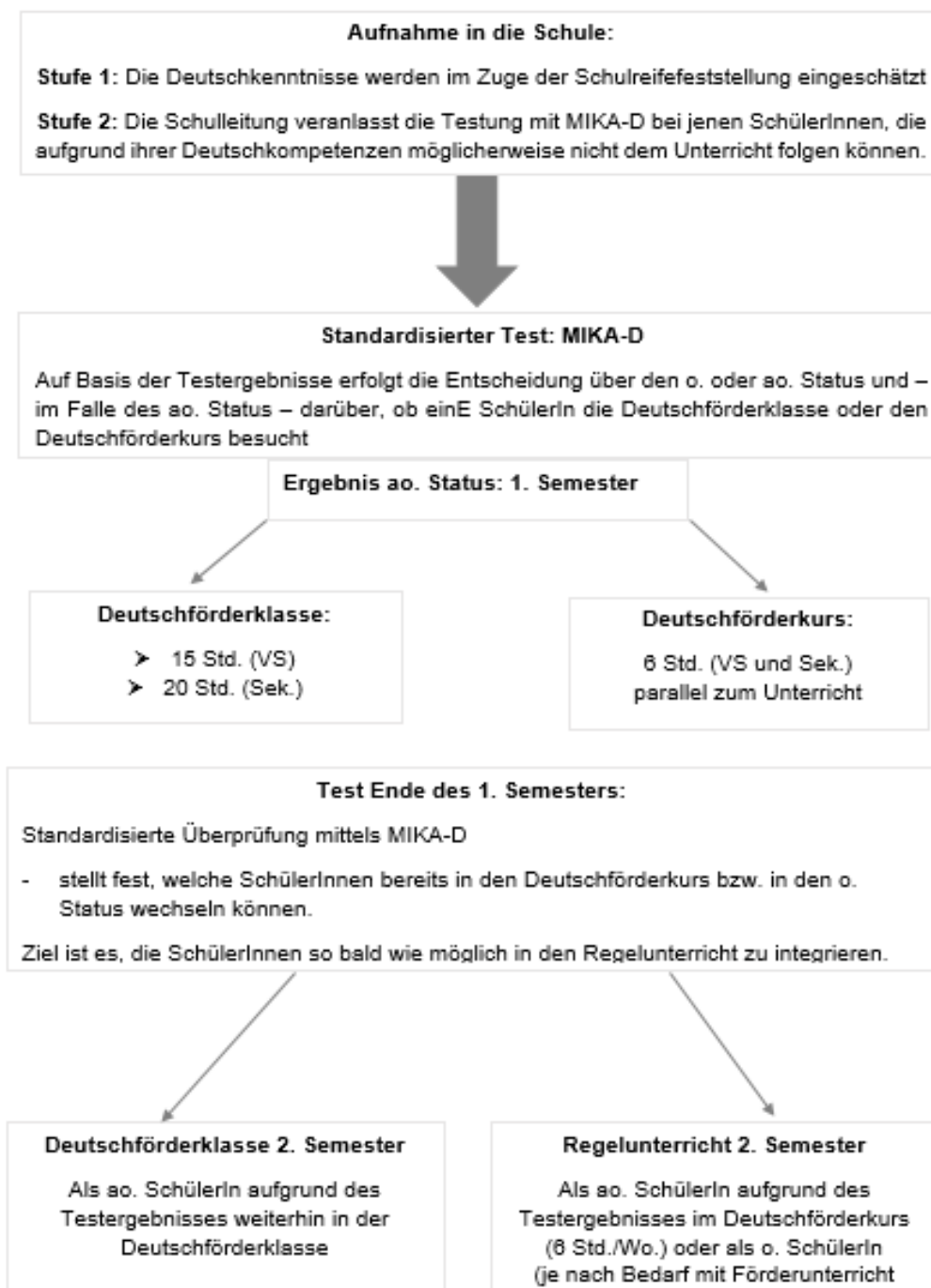


Abbildung 3: Das Modell der Deutschförderung für a.o. SchülerInnen

⁴ Das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch, bekannt als MIKA-D, ist ein österreichweit einheitliches, standardisiertes Testverfahren. Auf Basis von MIKA-D erfolgt die Zuordnung der SchülerInnen in die Deutschförderklasse bzw. in den Deutschförderkurs, sowie die Zuteilung in den a.o. Status bzw. der Wechsel in den o. Status (vgl. BMBWF 2019: 7-14).

Abbildung 3 gibt einen Überblick über das Modell der Deutschförderung für außerordentliche (a.o.) SchülerInnen (BMBWF 2019: 7).

Alpagu et al. (2019) sprechen in ihrem Beitrag über Übergangsstufen für geflüchteten Jugendlichen von einer „exkludierenden Inklusion“. Die Kritik an Übergangsklassen lässt sich auch auf die Deutschförderklassen für SeiteneinsteigerInnen übertragen, wo man „die paradoxe Verflochtenheit von Inklusion und Exklusion“ (Alpagu et al. 2019:58) erkennt.

Radtke bemerkt bereits 1996, wie u.a. das schulische Streben nach Homogenität die Segregation von SchülerInnengruppen rechtfertigt. Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse kann die Lernfähigkeit der SeiteneinsteigerInnen nicht ermittelt werden, weswegen „aus der Sicht der Organisation eine Nachschulung in geeigneten Vorbereitungs- oder Auffangklassen erforderlich“ (vgl. Radtke 1996: 50) ist. In den Auffangklassen sollen SchülerInnen durch Deutsch-Intensivkursen für die Teilnahme in den Regelklassen vorbereitet werden. Das Problem liegt aber daran, dass:

Die Kompensation von Defiziten führt in der Regel dazu, daß die „Seiteneinsteiger“, denen Nachholbedarf bezogen auf den linear angelegten, sequenzierten Stoffplan der deutschen Schule bescheinigt wird, beim Übergang in die Regelklasse rückgestuft werden, deshalb dort als „überaltert“ gelten, ohne Abschluß aus der Schulpflicht heraus wachsen oder bestenfalls in die Hauptschule „durchgeschoben“ werden. (ebd.: 52).

Bourdieu nennt die Vorstellung, das Bildungssystem würde soziale Ungleichheiten reduzieren „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971), denn:

Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind (Bourdieu 2001: 21).

Da die Leistungen der Schulpflichtigen a.o. SchülerInnen keiner Beurteilung unterliegen (SchUG § 18 Abs. 14), ist am Ende des Schuljahres eine Schulbesuchsbestätigung über das Schuljahr bzw. über die Dauer ihres Schulbesuches bzw. über den Besuch einer Deutschförderklasse auszustellen (SchUG § 22 Abs. 11).

Auch wenn Aufgaben einer Schule fortwährendem Wandel unterliegen, kann man von vier gesellschaftlichen (Haupt)Funktionen der Schulen sprechen: Qualifikations-, Selektions-, Sozialisations- und Legitimationsfunktion (vgl. Fend 1980:13-54). Bourdieu/Passeron (1971) sprechen von einer gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion der Schulen, welche im folgenden Kapitel dargestellt wird.

2. Lernkultur, Habitus und gesellschaftlicher Vielfalt als theoretischer Rahmen

Die vieldiskutierten Veränderungen in der heutigen Gesellschaft (u.a. Fürstenau/Gomolla 2011, Leiprecht/Steinbach 2015), erfordern u.a. Fähigkeit zu selbstständigem Lernen, lösungsorientiertes Denken. SchülerInnen sollen „Fähigkeiten erwerben, die später in Ausbildung und Beruf dringend gebraucht werden“ (vgl. BGBl. II Nr. 185/2012: 4) und „im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden“ (vgl. ebd.). Somit wird zu den wesentlichen Aufgabenbereichen der Schule neben Wissensaneignung auch Kompetenzerwerb gezählt. Unter Kompetenz wird ein „Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen“ definiert:

Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens

in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken („dynamische Fähigkeiten“). (vgl. ebd.: 4-5).

Kritisch betrachtet wird der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen, und der erwähnten „aktiven Aneignung“ der SchülerInnen. Die Akzentuierung des „Selbst“ in den Begriffen „Selbststeuerung“, „Selbstorganisation“, „Selbstbestimmung“ führt nach Ludwig Pongratz zur Selbstoptimierung:

So wie aus Lohnempfängern „Arbeitskraftunternehmer“ [...], „Ich-AGs“ oder „Intrapreneure“ werden sollen, werden Schüler umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen „lernenden Systemen“, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Motivationsmanagement), [...] sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw. (vgl. Pongratz 2005: 37)

Aus bildungstheoretischer Perspektive, welche in Gruschka's Auslegung dem Unterricht weder einen Instruktions- noch einen Konstruktionscharakter zuschreibt, ist die Anforderung der Schule an die Eigenverantwortung und Selbständigkeit der SchülerInnen kritisch zu betrachten:

- Wer seinen Wochenplan lediglich absolviert wie ein fleißiger Arbeiter, fremdbestimmt und in bloß funktionaler Mündigkeit gehalten das tuend, was andere von ihm verlangen, wer dabei nicht zugleich in seinem eigenständigen Zugang zur Welt gekräftigt wird, der lernt im Offenen Unterricht lediglich Anpassung.
- Wer freie Aufgaben (etwa eine Recherche zu einem Thema) nicht dazu nutzt, sich an ihnen zu bilden, sie statt dessen so aufnimmt, dass er möglichst schnell mit ihnen fertig wird, setzt sich nicht der Offenheit aus, sondern verkürzt sie zu einer minimalistischen Dienstleistung für die Klasse und den Lehrenden.
- Wer als Lehrer in den Wochenplan vor allem solche Aufgaben steckt, die der Schüler sicher und ohne Anleitung lösen kann, ohne dass damit die Lösung eines Problems gefordert wäre, führt

keinen Offenen Unterricht, sondern nur eine enggeführte Übung durch. (vgl. Gruschka 2008: 18)

Im Idealfall wird der Unterricht an Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der SchülerInnen angeknüpft und berücksichtigt deren Interessen:

Die Gestaltung der Lernkultur soll sie zum selbsttätigen Handeln – allein und mit anderen – anregen, durch eine Vielfalt an Lernmaterialien, Sozialformen, Aufgaben und Lernarrangements. Dazu gehören auch transparente Lernziele und Kriterien für die Selbst- und Fremdbeurteilung, damit sie ihr eigenes Handeln zielgerecht und dem Anspruch entsprechend ausrichten können. (vgl. BGBl. II Nr. 185/2012: 7).

Da in dieser Arbeit vermehrt über Lernkultur(en) die Rede ist, soll zunächst klargestellt werden, was darunter verstanden wird. Unter einer Lernkultur wird, an die Definition von Siebert (1999) angelehnt, eine Lernlandschaft verstanden, welche Lernen in all seinen Facetten betrachtet:

Lernkultur lässt sich (metaphorisch) als Lernlandschaft definieren (Kultur – lateinisch colere – pflegen, bebauen). Lernlandschaften bestehen aus Lernumgebungen, Lernchancen und Lernbarrieren aus den Zugängen zu neuem Wissen, aus privilegierten und vergessenen tabuierten Themen, aus Lerngewohnheiten und Lernritualen, aus der sozialen Anerkennung oder Missachtung des Lernens. (Siebert 1999: 16).

Näher betrachtet lässt sich Lernkultur nach Fink (vgl. Fink 2010: 49) wie folgt unterteilen:

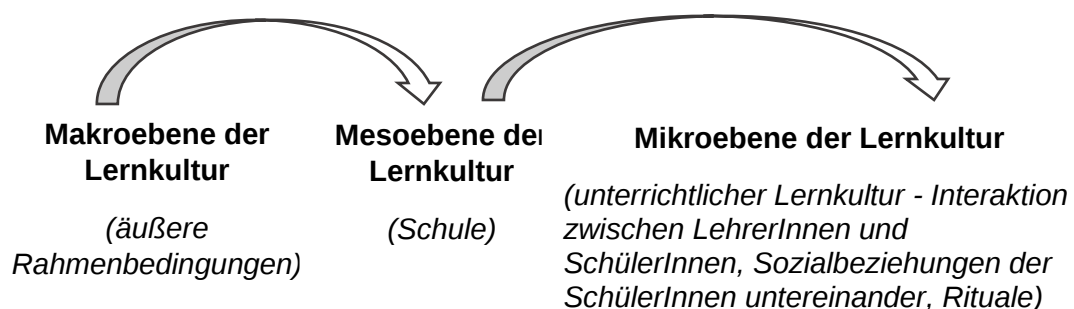


Abbildung 4: Lernkultur nach Fink (vgl. Fink 2010: 49)

Eine Schule, in Abhängigkeit von äußeren Rahmenbedingungen⁵, entwickelt eine spezifische Lernumwelt. Im Unterrichtsgeschehen werden eigene Rituale, Gesprächsformen entwickelt: somit werden Lernkulturen in der Mikroebene von Lehrenden und Lernenden erzeugt bzw. mitgestaltet.

Durch die obengenannten Lernkulturen, wie etwa frühe Differenzierung im Schulsystem oder Schulautonomie, wird ein hierarchisierter Korpus erzeugt. Dieser kann soziale Ungleichheiten schaffen, (Bildungs-)Chancenungerechtigkeiten legitimieren und verstärken.

Bezüglich Chancenungleichheiten im deutschsprachigen Bildungssystemen für mehrsprachige Kinder, konkret für Kinder mit einer anderen Erstsprache(n) als Deutsch, gibt es in der einschlägigen Literatur etliche Untersuchungen und Beiträge, die an das Bourdieus Habituskonzept angeknüpft sind. In dieser Arbeit wird die Gemeinsamkeit zwischen dem Konstruktionscharakter einer Lehr- und Lernkultur und des Habitus gezeigt. Nach Bourdieu ist der Habitus aber zweiseitig: neben dem Habitus „opus operatum“ (etwas Gewordenes) ist auch das „modus operandi“ (Bourdieu 1976: 165) immer zu beachten, nämlich die aktive Seite des Habitus - eine spezifische Art und Weise, wie eine Person etwas wahrnimmt, beurteilt, handelt. Demnach könnte man Habitus und Lehr-/Lernkultur als „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 154) verstehen.

Nach Bourdieu haben nicht nur materiellen Ressourcen einer Person, welches als ökonomisches Kapital⁶ bezeichnet wird, einen großen Einfluss auf ihre Lebenssituationen, sondern vor allem ihr

⁵ Anm.: Im Original wurden die beiden Begriffe verwechselt: „In Abhängigkeit von äußeren Rahmenbedingungen (Mesoebene der Lernkultur) entwickelt das System Schule (Makroebene der Lernkultur) im Innern eine ganz eigene Kultur des Lernens.“ (Fink 2010: 49).

⁶ Als *Kapital* bezeichnet Bourdieu nicht nur den materiellen Reichtum und Eigentum, wie im theoretischen Umfeld der politischen Ökonomie üblich, sondern auch einen Status in der sozialen Hierarchie (vgl. Weiß 2009: 35-36).

soziales und kulturelles Kapital. Erworben wird das kulturelle Kapital in erster Linie über Sozialisation in der Familie. Im Vergleich zum ökonomischen Kapital, welches direkt von Person zu Person weitergegeben werden kann, ist „die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erheblicher Übertragung von Kapital“ (vgl. Bourdieu 1983: 188). Diese Kapitalform wird *inkorporiertes kulturelles Kapital* genannt. Das *objektivierte kulturelle Kapital*, in Form von kulturellen Gütern wie Gemälde, Instrumente usw., kann materiell übertragen werden. Das kulturelle Kapital lässt sich in drei Formen aufteilen: das Gelernte (inkorporiert), die Abschlüsse und Titeln (institutionalisiert) und materielle Form als Patent oder Kunstwerk (objektiviert) (vgl. Erler 2011: 25-26). Das soziale Kapital einer Person umfasst das soziale Netz und Beziehungen, worauf man bei Bedarf, etwa wenn man Hilfe, Unterstützung braucht, zurückgreifen kann. Die Netze werden bewusst oder unbewusst ausgebaut und gepflegt. Der Nutzen hängt von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals der sozialen Beziehungen ab (vgl. Weiß 2009: 69-70).

Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht lässt sich auch graphisch darstellen (*Abbildung 5*), so die Sinus-Milieu-Forschung. Die Forschung basiert auf über 30.000 quantitativen und 250 qualitativen Interviews. Die Informationen wurden 2015 und 2018 im Rahmen einer großen Aktualisierungsstichprobe von 2.000 Interviews aktualisiert und erweitert⁷. Die identifizierten zehn Milieus liefern ein wirklichkeitsgetreues Bild der real existierenden Vielfalt in der Gesellschaft, indem sie die Befindlichkeiten und Orientierungen der Menschen, ihre Werte, Lebensziele, Lebensstile und Einstellungen sowie ihre soziale Lage vor dem Hintergrund des soziokulturellen Wandels genau beschreiben.

⁷ <https://www.integral.co.at/de/sinus/milieus.php> [Stand: 21.03.2021]

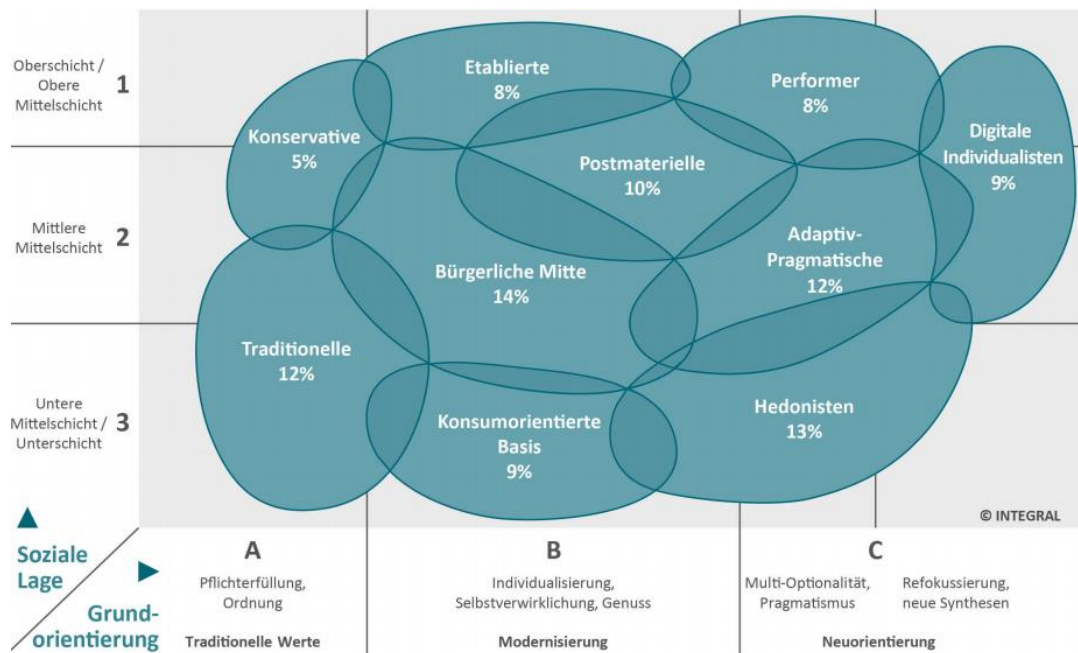


Abbildung 5: Die Sinus-Milieu der österreichischen Bevölkerung (2018)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernkultur, Habitus sowie die soziale Milieu miteinander eng verbunden sind. Somit spielen elterlicher sozioökonomischer Status, Bildungsstatus, die Einstellung und Grundorientierung, welche sich je nach kulturellem Umfeld der Familien unterscheiden können, bei der Sozialisation und Entwicklung der Kinder eine entscheidende Rolle. Anhand der Sinus-Milieus der Bevölkerung in Deutschland wurde im Jahr 2008 eine Milieustruktur der zugewanderter Bevölkerung Deutschlands⁸ bezüglich deren Bildungsmotive in acht Milieus unterteilt:

⁸ Da in Österreich nach wie vor keine Untersuchung zu den Bildungsprofilen der migrantischen Milieus existiert, wird als nächstmögliche Annäherung in Deutschland durchgeführte Studie präsentiert.

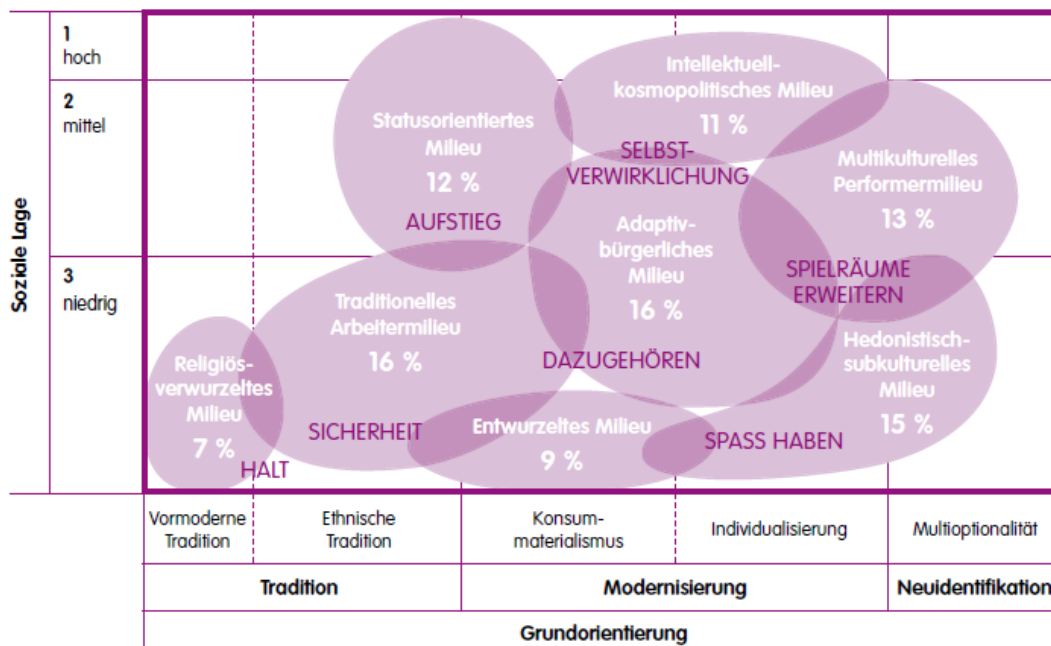


Abbildung 6: Bildungsmotive in den Migrantenmilieus in Deutschland

(Herzog-Punzenberger 2017: 4)

Das adaptiv-bürgerliche Milieu folgt als die pragmatische moderne Mitte der Migrantenpopulation den zentralen Werten Familie, Sicherheit und Integration. Das heißt: da die Eltern den Kindern die eigenen schlechten Erfahrungen ersparen wollen, sollen die Kinder im Bildungssystem dazugehören. Für das statusorientierte Milieu stehen Leistung, Wohlstand und soziale Anerkennung im Vordergrund, weswegen Eltern ausgesprochen ehrgeizig sind und von ihren Kindern Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung, gute Noten, einen prestigeträchtigen Beruf mit gehobenem Einkommen erwarten. Zu multikulturellem Performermilieu werden hauptsächlich junge, leistungsorientierte Personen mit bikulturellem Selbstverständnis gezählt. Sie betrachten Bildung als Ticket zur Welt schlechthin. Geschätzt werden neben den umfassenden Bildungsangebote auch Mehrsprachigkeit. Das Intellektuell-kosmopolitische Milieu kann auch als aufgeklärtes, global denkendes Bildungsmilieu umschrieben werden. Besonders geschätzt wird hier Toleranz, Selbstverwirklichung durch Bildung und kulturelle Teilhabe. Das religiös-verwurzelte Milieu ist dagegen sozial und kulturell isoliert und ist für das Bewahren der Werte.

Bildung ist zwar ein wichtiges Mittel für finanziell abgesichertes Leben, Vermittlung religiöser Wertvorstellungen aus der Herkunftskultur wird aber als wichtiger wahrgenommen. Das Traditionelle Arbeitermilieu – typischerweise aus den Herkunftsländern der angeworbenen Arbeitskräfte, streben in Bescheidenheit nach materieller Sicherheit. Bildung soll zu einem sicheren, körperlich nicht zu anstrengenden Beruf führen und den Kindern soziale Kompetenzen wie Respekt vor Älteren und Hilfsbereitschaft vermitteln. Das Entwurzelte Milieu macht neun Prozent der Eltern aus und beschäftigt sich damit, sich neu zu verankern. Dabei stehen Konsum und Ansehen im Mittelpunkt. Aufgrund eigenen schwierigen Vergangenheit sind Bildungsaspirationen äußerst hoch: man will für die Kinder ein unbeschwertes Leben ermöglichen. Unangepasste junge Eltern mit unkonventionellem Selbstverständnis, die sich an Spaß und Freiheit orientieren bilden das Hedonistisch-subkulturelle Milieu. Sie wollen, dass ihre Kinder einen Beruf erlernen, der Spaß macht und ein gutes finanzielles Auskommen ermöglicht. Die Schule und/oder Kinder selbst werden als verantwortlich für die Bildung gesehen.

Wie man sehen kann, spielen viele unterschiedliche Faktoren jeweils eine wichtige Rolle, wenn es von Bildung, Chancen und Gerechtigkeit die Rede ist. Es ist viel komplexer, als es im Diskurs, vor allem im öffentlichen Diskurs angenommen wird. Um noch vollständigeren Bild zeigen zu können, wird im Folgenden ein weiterer wichtiger Punkt, welcher die Bildungslaufbahn der SchülerInnen beeinflusst, dargestellt.

3. Ausbildungsformen in Österreich

Neben der historischen Perspektive der Schule im Wandel der Zeit (Imlig/Lehmann/Manz: 2018) und der soziologischen Sicht ist auch ein Überblick über den Aufbau des österreichischen Schulsystems notwendig, um zu verstehen, wieso die spätere Zielgruppe über

keinen Pflichtschulabschluss nach der Beendigung der allgemeinen Schulpflicht verfügt.

Die allgemeine Schulpflicht in Österreich dauert neun Jahre. Wie in der *Abbildung 7* ersichtlich, hat Österreich ein differenziertes Schulsystem: nach der vierten und nach der achten Schulstufe wird zwischen unterschiedlichen Schultypen unterschieden.

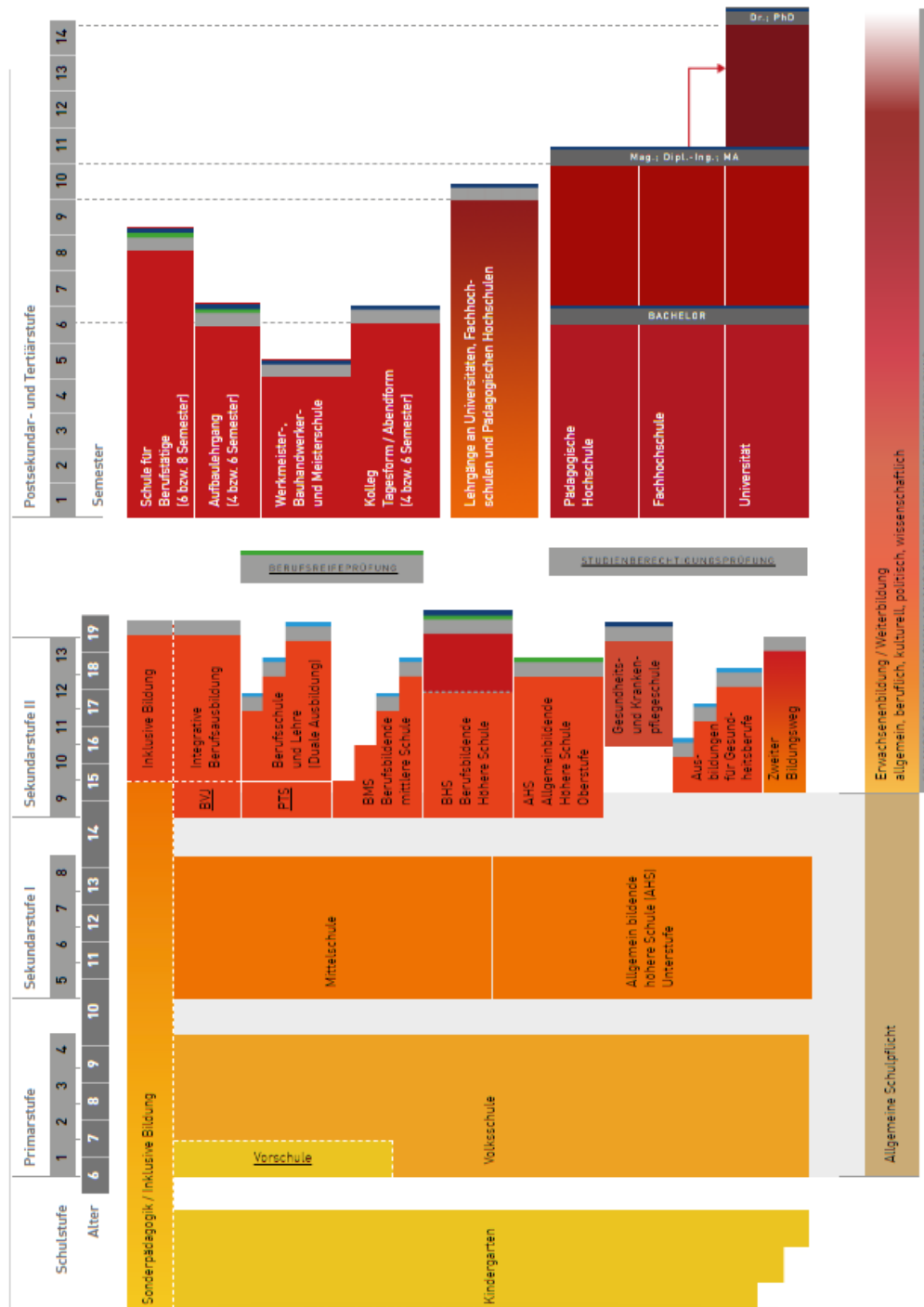


Abbildung 7: Das österreichische Bildungssystem (Quelle: bildungssystem.at)

Nach Abschluss der achten Schulstufe beginnt die Sekundarstufe II:

- die Polytechnischen Schulen (PTS) - Dauer 1 Jahr,
- allgemeinbildende höhere Schulen (AHS Oberstufe) - Dauer 4 Jahre,
- berufsbildende höhere Schulen (BHS) – Dauer 5 Jahre
- berufsbildende mittlere Schulen (BMS) - Dauer 1 bis 4 Jahre.

Nach dem neunten Schuljahr ist die allgemeine Schulpflicht beendet. Für Verwirrung sorgt die Bezeichnung *Pflichtschulabschluss (Hauptschulabschluss)*, womit eigentlich der positive Abschluss der vierten Klasse einer NMS (neuen Mittelschule) oder einer AHS gemeint ist. Pflichtschulabschluss ermöglicht nach Abschluss der achten Schulstufe den Eintritt in eine weiterführende Schule (BGBl. I Nr. 72/2012: §1/3).

Seit 1. Juli 2018 gilt mit der Einführung der *AusBildung*⁹ bis 18 für alle Jugendlichen unter 18 Jahren nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht eine Ausbildungspflicht (vgl. Linde/Linde-Leimer/Hofmann 2018: 9). So müssen alle Jugendlichen, die sich nicht nur vorübergehend in Österreich aufhalten (BGBl I 62/2016: §3) und keine allgemeinbildende höhere, berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchen, eine duale Ausbildung absolvieren oder Qualifizierungsangebote des AMS, des SMS oder der Länder wahrnehmen (vgl. BMB 2016). Begründet wird das Gesetz wie folgt:

[...] den Jugendlichen durch eine Bildung oder Ausbildung eine Qualifikation zu ermöglichen, welche die Chancen auf eine nachhaltige und umfassende Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben erhöht und den zunehmenden Qualifizierungsanforderungen der Wirtschaft entspricht (BGBl I 62/2016).

Zu berücksichtigen ist im Weiteren die Tatsache, dass es im statistischen Jahrbuch „Zahlen. Daten. Indikatoren“ (Statistisches Jahrbuch 2020) die Kategorisierung nach Staatsangehörigkeit, Geburtsland und Umgangssprache erfolgt. Dabei werden Bezeichnungen „fremdsprachige Schülerinnen und Schüler“,

⁹ Bei AusBildung bis 18 geht es um eine Kombination von allgemeiner Bildung und beruflicher Erstausbildung, weswegen AusBildung mit großem B geschrieben wird (vgl. BMB 2016: 1).

„Schüler/-innen mit nicht deutscher Umgangssprache“, „im Ausland Geborene“, „ausländische Schüler/-innen“ in einem Text (ebd.: 49) als Synonym verwendet¹⁰. In Gesamtheit der obengenannten Bezeichnungen bilden „Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache“ und „Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit“ einen Gegenpool zu den „österreichischen Kindern“ bzw. „Kindern mit österreichischer Staatsangehörigkeit“ (ebd.: 47). Auch in der Publikation „Bildung in Zahlen“, ebenfalls von Statistik Austria erstellt, wird zwischen SeiteneinsteigerInnen und den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht unterschieden: es wird lediglich zwischen „Schülerinnen und Schüler mit deutscher Umgangssprache“ und „nicht-deutscher Umgangssprache“¹¹ differenziert (vgl. Bildung in Zahlen 2020: 48-49).

3.1. Der zweite Bildungsweg

Unter dem Begriff *Zweiter Bildungsweg* versteht man „Ausbildungen, mit denen es möglich ist, im Erwachsenenalter zuvor versäumte formale Bildungsabschlüsse nachzuholen“ (vgl. Steiner 2016: 7).

In Österreich wird zwischen zeitbasierten, zertifikatbasierten und kompetenzbasierten Definitionen von vorzeitigem Bildungsabbruch unterschieden:

- **zeitbasierte Definition** umfasst Jugendlichen, die nach Beendigung ihrer Pflichtschulzeit, unabhängig davon, ob sie einen Schulabschluss erlangen oder nicht, ihre Bildungskarriere beenden. Im Rahmen der Schulstatistik wird diese Gruppe als „Anteil 14-Jähriger ohne weitere Ausbildung“ erfasst

¹⁰ Anzumerken ist, dass im selben Jahrbuch diese Bezeichnungen einzeln definiert und voneinander unterschieden werden (vgl. ebd.: 25-26).

¹¹ Das statistische Merkmal „nicht-deutsche Umgangssprache“ lässt keine verlässlichen Rückschlüsse auf den außerordentlichen Status der SchülerInnen zu, zudem kann der außerordentliche Status „für alle Schüler.innen angewandt werden, die neu in das österreichische Schulsystem eintreten, also auch für den Eintritt in die Primarstufe.“ (vgl. Khakpour 2015: 223).

- **zertifikationsbasierte Definition** umfasst jene Personen, die über keinen Pflichtschulabschluss verfügen und somit nicht berechtigt sind in das weiterführende Schulwesen auf der Sekundarstufe II einzutreten. Zu der weiteren Gruppe der zertifikatbasierten Definition gehören sogenannten Drop-outs bzw. SchulabbrecherInnen, welche eine einmal gewählte Ausbildungsform noch vor deren Abschluss abbrechen, allerdings in eine andere Ausbildungsform wechseln.
Die dritte Gruppe bilden die frühen BildungsabbrecherInnen bzw. Early School Leavers. Es sind Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren, welche ihre gesamte Bildungslaufbahn abbrechen.
- **kompetenzbasierte Definition** wird aus den Erhebungen zur Kompetenzmessung unter Erwachsenen abgeleitet (vgl. ebd.: 7-8).

Die Abteilung Erwachsenenbildung des BMUKK erstmals in der Programmperiode 2000 – 2006 am ESF (Europäische Sozialfonds) Ziel 3-Programm, welches u.a. Angebote zum Nachholen von Bildungsabschlüssen ausbaute. Aus den Projektberichten geht hervor, dass es in der Programmperiode mehr als 40% der TeilnehmerInnen als höchsten Abschluss die Pflichtschule absolvierten. Die Vorbereitungslehrgänge für den Pflichtschulabschluss und Basisbildung beinhalten sowohl Eingangsberatung, Lernbetreuung, Berufsorientierung (vgl. BMUKK 2009: 11), als auch die Förderung der Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen (ebd.: 15) und die Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen zur Erhöhung des Selbsthilfepotentials“ (ebd.: 23).

So fördert der Europäische Sozialfonds (ESF) als einer den wichtigsten arbeitsmarktpolitischen Instrumente u.a. die „Initiative Erwachsenenbildung“, welche für die Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse von Jugendlichen und Erwachsenen zuständig ist. So erhalten bildungsbenachteiligte Jugendliche und

Erwachsene seit 2012 eine Möglichkeit auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse kostenlos nachzuholen. Das Förderprogramm wird laut Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern in den Jahren 2018 bis 2021 fortgeführt (vgl. Bundesgesetzblatt 2017).

Das Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz (PPG) regelt, dass Vorbereitungslehrgänge für den Pflichtschulabschluss kostenlos und standardisiert wird. Darüber hinaus müssen anstatt 14 Prüfungsfächer vier interdisziplinäre Pflichtfächer¹² und vier Wahlfächer¹³ absolviert werden (vgl. BGBl. I Nr. 72/2012: §3). BMBF empfiehlt ein kompetenzbasiertes Curriculum für die Vorbereitungslehrgänge für den Pflichtschulabschlussprüfung, welches neben inhaltlichen Beschreibungen der obengenannten Fächerkombinationen didaktische Grundsätze formuliert (vgl. Steiner 2016: 30-31).

3.2. Lebenslanges Lernen (LLL) und deren Strategien in der Erwachsenenbildung

Wie bereits angedeutet, hat sich die Schule und deren Funktion als Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsinstanz im Wandel der Zeit geändert (Fürstenau/Gomolla 2011, Leiprecht/Steinbach 2015). Diese Tendenz ist auch für die Erwachsenenbildung charakteristisch. So war in den 1960er Jahren wissenschaftlich-technisches Personal gefragt, während in den 1980er Jahren Jugendmaßnahmen im Bereich der Arbeitsmarktpolitik gestärkt wurden (vgl. Lassnigg 2016: 37-38). Seit Mitte der 1990er Jahre ging die Erwachsenenbildung durch europäische (Erwachsenen)Bildungspolitik über berufliche Qualifizierung hinaus

¹² Deutsch-Kommunikation und Gesellschaft (Fächerkombination: Deutsch, Geschichte, Sozialkunde bzw. Politische Bildung); Englisch-Globalität und Transkulturalität (Englisch, Geografie, Wirtschaftskunde); Mathematik; Berufs- und Bildungsorientierung.

¹³ Kreativität und Gestaltung (Musikerziehung, Bildnerische Erziehung); Gesundheit und Soziales (Haushaltslehre, Teile der Biologie und Umweltkunde); weitere Sprache; Natur und Technik (Physik, Biologie, Chemie).

(vgl. Filla 2016). Als zentrale Konzeption wird Lebenslanges Lernen (Lifelong Learning) initiiert. Lebenslanges Lernen (LLL) wird als

Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt

definiert (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000: 9).

Laut „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, welches im Jahr 2000 von der Europäischen Kommission verfasst wurde, muss „der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen“ (ebd.: 3). Eine der Grundbotschaften des Memorandums über „Innovation bei Lehren und Lernen“ betont die Wichtigkeit der zeitgemäßen Anpassung der Lehr- und Lernmethoden, welche sich an den Bedürfnissen und Erfordernissen der Zielgruppen orientieren, weil die „Lebensinhalte und Lebensplanung“ im Gegensatz zum „System der allgemeinen und beruflichen Bildung“ sich seit einem halben Jahrhundert verändert haben (vgl. ebd.: 16-17).

Die sogenannten LLL - Strategien dienen zur Förderung von lebenslangem Lernen, denn „alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (ebd.).

2011 wurde von der Bundesregierung die österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen „LLL:2020“ verabschiedet. Für bessere Übersicht wird die Strategie graphisch dargestellt und beschrieben:



Abbildung 8: Die Grundsätze und Prinzipien der LLL-Strategie (BMUKK 2011: 8)

Fünf strategische Leitlinien ergänzen einander und liegen den Aktionslinien zugrunde:

1. Lebensphasenorientierung - Bildungsprozesse altersunabhängig und altersadäquat Ermöglichen
2. Lernende in den Mittelpunkt stellen - Verschränkung von Lernorten, Entwicklung neuer Lernarchitekturen und neuer Lehr- und Lernformen, Flexibilisierung von Lernen, Weiterentwicklung der Rolle der Lehrenden
3. Life Long Guidance - umfassende Unterstützung der Lernenden, Verbesserung und Ausbau der Beratung, Professionalisierung der BeraterInnen
4. Kompetenzorientierung - Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen, Weiterentwicklung von Kompetenzportfolioinstrumenten, Anerkennung von informellem Wissen und Kompetenzen
5. Förderung der Teilnahme an LLL - Stärkung von Bildungsmotivation und Freude am Lernen, Anreiz- und Fördermaßnahmen

Vier Grundprinzipien:

- I. Gender und Diversity - Geschlechtergerechtes Handeln lernen und anwenden. Potenziale der Vielfalt wahrnehmen und nutzen
- II. Chancengerechtigkeit und soziale Mobilität - Durchlässigkeit der Bildungssysteme. Förderung der Chancengleichheit
- III. Qualität und Nachhaltigkeit - Evidence based policy. Professionalisierung der Lehrenden
- IV. Leistungsfähigkeit und Innovation - Sicherung von Effektivität. Zeitgerechte Erneuerung

Acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und
4. grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
5. Computerkompetenz
6. Lernkompetenz
7. Interpersonelle, interkulturelle und soziale
8. Kompetenz, Bürgerkompetenz
9. Unternehmerische Kompetenz
10. Kulturelle Kompetenz

Zehn Aktionslinien:

1. Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung als längerfristige Grundvoraussetzung
2. Grundbildung und Chancengerechtigkeit im Schul- und Erstausbildungswesen
3. Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter
4. Ausbau von alternativen Übergangssystemen ins Berufsleben für Jugendliche
5. Maßnahmen zur besseren Neuorientierung in Bildung und Beruf und Berücksichtigung von Work-Life-Balance
6. Verstärkung von „Community-Education“- Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft
7. Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen
8. Weiterbildung zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit
9. Bereicherung der Lebensqualität durch Bildung in der nachberuflichen Lebensphase
10. Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren (vgl. BMUKK 2011: 9-46).

Das Konzept des Lebenslangen Lernens wird immerzu kritisiert (Erler 2012, Bergmaier/Neuhold 2012). So verweist Pongratz auf den diskursiven Bedeutungswandel des Konzepts in letzten 40 Jahren mit der Formulierung: „Lebenslang lernen dürfen, können,

sollen, müssen – und schließlich wollen“ (Pongratz 2010: 155). Rothe spricht von einem lebenslangen Lernen als Imperativ der Lebensführung, wodurch alle Menschen sich „im Kontext von Arbeit, Zivilgesellschaft und Alltag als lernende Subjekte verstehen, die nicht nur wissen, dass Lernen gesellschaftlich notwendig ist, sondern auch wann und wie man lernt“ (Rothe 2014: 76). Hermann J. Forneck nennt es „Kapitalisierung des Lebens“ (vgl. Forneck 2005: 125).

Die von AMS in Auftrag gegebene Studie „Berufliche Weiterbildung formal geringqualifizierter Personen. Good-Practice-Beispiele und Faktoren für einen Erfolg für am 2. Bildungsweg“ (Lachmayr/Mayerl 2020) stellt 36 Good-Practice Beispiele vor. Nach einer ausführlichen Literaturanalyse wurden fünf strategischen Handlungsansätze für die Aus- und Weiterbildung von formal Geringqualifizierten¹⁴ herauskristallisiert:

- eine zielgruppensensible Ansprache und Lebensweltorientierung soll für Weiterbildung motivieren
- die pädagogisch-didaktische Gestaltung zielt auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ab
- Arbeitsplatzorientierte Konzepte orientieren sich an die Nutzung der lernförderlichen Potenziale am Arbeitsplatz
- nicht-formal erworbenen Qualifikationen werden anerkannt, was zur Formalisierung von beruflichen Qualifikationen führen kann. Es kann auch zur Motivation weiterer Lernprozesse eingesetzt werden
- formal Geringqualifizierte werden vor, während und nach einer Bildungsmaßnahme gezielt unterstützt

Die Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren dieser strategischen Handlungsansätzen werden anhand der Good-Practice Beispielen aufgezeigt.

¹⁴ Unter „formal Geringqualifizierten“ verstehen die Autoren „jene Personen, die als höchste formale Qualifikation maximal Pflichtschule aufweisen und sich nicht in einer Erstausbildung befinden“ (vgl. Lachmayr/Mayerl 2020: 12).

4. Forschungsdesign

Wie in der Einleitung aufgezeigt, beschäftigt sich die Arbeit mit den Offenen Lernformen in einer Schulanalogen Institution für (neu)zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene. Besonderes Augenmerk soll dabei auf die Vermittlungsmethoden jeder Lehrperson und deren Erfahrungen damit gelegt werden.

Zunächst wird der methodische Vorgang der Forschung vorgestellt. Im weiteren Schritt werden Gütekriterien und ethische Überlegungen näher erläutert. Als Nächstes werden die in dieser Arbeit eingesetzten Datenerhebungsinstrumente detailliert beschrieben.

Zur methodischen Bearbeitung der Forschungsfrage wurde der qualitative Forschungsansatz herangezogen. Mithilfe der Methodentriangulation, welche die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand beinhaltet, soll eine „verbesserte Annäherung an die Realität“ (vgl. Aguado 2014: 49) gewährleistet werden. Wie für qualitative Datenerhebungen üblich, wird auch in dieser Untersuchung ein teilstandardisiertes Interview um „möglichst tiefgründige Daten zu gewinnen, die Einsicht in die Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen der befragten Untersuchungsteilnehmer(innen) zu ermöglichen“ (vgl. Riemer 2014: 22) eingesetzt. Neben der Grundhaltung der Lehrenden gegenüber Offenen Lernformen ist auch ihre Sichtweise im Bereich der Unterrichtsführung in einer neuen Rolle als LernberaterIn wichtig. Deren Erfahrung als LernberaterInnen bzw. -begleiterInnen in einer heterogenen Lerngruppe, die möglicherweise anderen Lernpraktiken gewohnt und mit unterschiedlichen Lehrerbildern ausgestattet sind, sollen „Lebenswelten „von innen heraus“¹⁵ beschreiben (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2017: 14).

¹⁵ Anmerkung: Hervorhebung im Original

Mithilfe des problemzentrierten Interviews gewonnenen Daten werden transkribiert. Im Anschluss werden diese auf Grundlage der Grounded Theory Methodologie ausgewertet.

4.1. Methodentriangulation

Bevor die Methoden für die Datenerhebung vorgestellt werden, wird zunächst die Methodentriangulation näher erläutert. Unter Triangulation als Forschungsstrategie versteht man die bewusste systematische Kombination verschiedener Perspektiven, welche in der Regel durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsverfahren erfolgen. Eingeführt in die Methodendiskussion wurde Triangulation Ende der 1950er Jahre als Lösung damals dominierter Annahme, dass der Untersuchungsgegenstand von den eingesetzten Methoden möglicherweise verfälscht würde. So verwenden Campbell und Fiske die Kombination unterschiedlicher Messverfahren und Methoden: das systematische Perspektivenvergleich soll mögliche Verfälschungen verhindern (vgl. Flick 2011: 11) sowie für die Erhöhung des Erkenntnispotentials empirischer Studien sorgen (vgl. Aguado 2014: 49).

In der vorliegenden Arbeit liefert die Kombination von Befragung in Form von problemzentriertem Interview und Beobachtung ein umfassenderes Bild und ist als „systematische Erweiterung und Vertiefung von Erkenntnismöglichkeiten“ zu sehen (ebd.: 52). Durch diese beiden Methoden werden sowohl die Außen- als auch die Binnenperspektive der Lehrenden berücksichtigt (vgl. Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 499).

4.2. Gütekriterien

Jede wissenschaftliche Arbeit, welche ihre Erkenntnisse auf methodisch kontrollierter Weise gewinnt, setzt die Einhaltung von bestimmter Gütekriterien voraus. Diese unterscheiden sich in quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen. Zu den Hauptkriterien in quantitativen Forschungen werden Objektivität,

Reliabilität und Validität gezählt. Bei den qualitativen Forschungsansätzen erfolgt die Erkenntnisgewinnung explorativ, daher zielen hier die Kriterien auf Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit. Qualitative Herangehensweise verlangt u.a. *Offenheit* gegenüber dem Forschungsfeld und unerwarteten Ergebnissen, *Flexibilität* angesichts gewachsener Erkenntnisse oder als Reaktion auf Unerwartetes (vgl. Caspari 2016: 18).

Zum zentralen Kriterium, woran die Qualität und die Geltung empirisch gewonnener Erkenntnis gemessen werden kann, wird Nachvollziehbarkeit gezählt. In der qualitativen Forschung spricht man von *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit*. Da die empirischen Untersuchungen standort- und kontextabhängig sind, ist die Replizierbarkeit der Ergebnisse nicht gegeben. Um die *Transparenz* gewährleisten zu können und somit für die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung zu sorgen, muss der Forschungsprozess durchgehend dokumentiert werden. Das Kriterium der *Limitation* bzw. *Reichweite* beantwortet die Frage, wie weit die gewonnenen Erkenntnisse über den Untersuchungskontext hinaus übertragen werden können (vgl. Schmelter 2014: 42-43). Anlehnend an Steinke, rät Lars Schmelter Forschenden eigenes Vorverständnis sowie dessen Veränderungen “systematisch durch Selbstbeobachtung” zu reflektieren und zu dokumentieren. Denn die Subjektivität der Forschenden und die Forschenden selbst sind immer ein Bestandteil des Forschungsprozesses (vgl. ebd.) Deswegen wird in dieser Arbeit bei jeder Unterrichtsbeobachtung zwischen dem Beobachteten als Geschehen und eigenen Notizen, Anmerkungen, Kommentaren explizit unterschieden, weil die Interpretation des Beobachteten oft unmittelbar bei der Hospitation geschieht.

4.3. Ethische Überlegungen

Ethik-Kodizes geben ForscherInnen eine Grundorientierung über Prinzipien und Regeln, welche Antworten auf Fragen *Was darf ich als ForscherIn? Was ist erlaubt? Wem bin ich verantwortlich?* liefern.

Üblicherweise wird Ethik in deskriptive und normative Ethik differenziert. Die deskriptive Ethik beschreibt das Verhalten der Menschen, während die normative Ethik sich mit der Begründung normgebender Regeln beschäftigt. Diese Dimensionen sind auch als makroethische und mikroethische Ebene bekannt. Makroethische Ebene, vergleichbar mit der normativen Ethik, beschäftigt sich mit grundsätzlichen ethischen Prinzipien wie beispielsweise institutionell festgelegten Richtlinien. Die mikroethische Ebene dagegen berücksichtigt die kontextabhängigen Umstände, die konkreten Situationen und unmittelbaren Handlungen im Forschungsprozess (vgl. Bach/Viebrock 2012: 22-23).

Zu den Grundprinzipien der Forschungsethik zählen:

- das Prinzip der Schadensvermeidung (non-maleficence),
- das Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung (beneficence),
- der Respekt vor anderen Menschen (respect for persons),
- das Prinzip der Redlichkeit (fidelity),
- das Prinzip der Gerechtigkeit (justice) (ebd.: 24).

Unterschieden wird zwischen prudentieller und moralischer Perspektiven. Zur prudentiellen Perspektive zählt die Verantwortung der Forschenden vor und für sich selbst einerseits und die Verantwortung gegenüber seinem privaten Umfeld andererseits. Zur moralischen Perspektive gehören die Verantwortung der Fremdsprachenforschenden gegenüber der scientific community. Dies impliziert die Sorgfalt und Vertrauenswürdigkeit der Forschenden im Umgang mit anderen Forschungen sowie die Transparenz der Argumentationen des wissenschaftlichen

Arbeitsprozesses. Des Weiteren ist von der Verantwortung der Forschenden gegenüber den unmittelbar Beforschten bzw. den am Forschungsprozess unmittelbar Beteiligten. Darüber hinaus sind Forschenden gegenüber gesellschaftlichen und universitären Institutionen und deren Anforderungen verantwortlich (vgl. Legutke/Schramm 2016: 108).

Zu erwähnen sind einige Schwierigkeiten für die ForscherInnen bei der Erfüllung einzelnen ethischen Forderungen. So stehen sie vor einem Dilemma, wenn es um Transparenz der Ziele und Verfahren der Forschung angeht. Es wird gefragt, „wie viel Transparenz aus ethischen Gründen nötig und aus forschungsmethodischen Anforderungen möglich ist, ohne das Vorhaben selbst zu gefährden?“ (vgl. ebd.: 110). Um das Prinzip der Schadensvermeidung einzuhalten, ist bei einem gezwungenen Vorenthalten bestimmter Informationen explizite Reflexion unabdingbar.

Gesetzlich geregelt ist bei jeder empirischen Untersuchung die Einwilligungserklärung (*Anhang 1*). Diese versichert, dass persönliche Daten der befragten Personen anonymisiert und nicht an Dritte weitergegeben werden. Wichtig ist zudem die Freiwilligkeit der Teilnahme aller ForschungspartnerInnen an der Studie. ForscherInnen verpflichten sich ihre ForschungspartnerInnen vor der Untersuchung über das geplante Vorgehen detailliert zu informieren und mögliche Fragen zu klären (vgl. ebd.: 111-114). Für diese Arbeit werden neben der Einwilligungserklärung für die Lehrkräfte auch ein Informationsblatt für die Lernenden vorbereitet (*Anhang 2*). Darin wird versichert, dass persönliche Daten der Lernenden anonym behandelt werden. Zudem wird vor jeder Hospitation ausführlich mit eigenen Worten erklärt, wer die Forscherin ist, was und wozu hospitiert wird. Es wird den Lernenden eine Möglichkeit gegeben, sich zu melden, falls etwas unklar ist oder falls sie mit der Hospitation nicht einverstanden sind.

5. Datenerhebung

5.1. Das Feld und Rahmenbedingungen der Untersuchung

Bevor die zu untersuchende Bildungsinstitution näher vorgestellt werden soll, bedarf es einer Klärung bestimmter Begriffe, welche in der Arbeit verwendet werden. Abgesehen von den Medien und öffentlichem Diskurs, werden in der einschlägigen Literatur und Studien verschiedene Bezeichnungen verwendet, die nicht immer gleichbedeutend sind. So ist es von (Arbeits-)MigrantInnen, (Neu-)Zugewanderten, Menschen mit Migrationserfahrung bzw. -hintergrund die Rede. MigrantInnen können auch geflüchtete Personen oder AsylwerberInnen mit unterschiedlichen Status sein (Europäisches Migrationsnetzwerk 2012). In den weiteren Kapiteln werden die (neu)zugewanderten Jugendliche aus EU und Drittstaaten, darunter vermehrt geflüchteten Jugendliche und junge Erwachsene, welche den wesentlichen Teil der KursteilnehmerInnen ausmachen, als Lernende bezeichnet.

Da in den Interviews von dem „alten Jugendcollege“ die Rede ist, bedarf es einer Abklärung und kurzer Projektbeschreibung: Im Jahr 2018 arbeitete Interface Wien u.a. mit dem Projekt Start Wien – Das Jugendcollege zusammen. Das Projekt Start Wien – Das Jugendcollege wurde Juni 2016 mit 1. 000 Kursplätzen (2018 auf 750 Plätze gekürzt) für zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 21 Jahren ins Leben gerufen. Das modulare, an Vorerfahrung und Bedürfnissen jeden Teilnehmenden möglichst genau angepasste Bildungsangebot sollte sie effektiv für weiterführende schulische oder berufliche Ausbildung vorbereiten. So wurden im ersten Projektjahr 153 Jugendliche erfolgreich in ein Arbeitsverhältnis, weiterführende Ausbildung oder in eine Lehrstelle vermittelt (Presseinformation: 7). Im Zeitraum vom 1. Juli 2017 bis 30. Juni 2018 wurden 605 von insgesamt 1620 Jugendlichen an Lehrstellen, Arbeitsplätzen, Schulen und/oder weitere Qualifizierungsmaßnahmen vermittelt (Interface Wien 2018: 51).

Laut Rathauskorrespondenz, Presse-Service der Stadt Wien¹⁶ ist die Zahl der seit Projektbeginn bis Anfang Juni 2018 vermittelten TeilnehmerInnen 714 von insgesamt 1.958.

Nadja Bergmann beschreibt in ihrem Essay „Junge Erwachsene mit Fluchthintergrund und der schwierige Weg in das österreichische Ausbildungs- und Beschäftigungssystem“ die Hürden und Herausforderungen der geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen:

Deutsch lernen, fallweise erst in der Erstsprache alphabetisiert werden, sich im österreichischen System zurechtfinden, je nach vorheriger Schulausbildung Grundfächer lernen, Prüfungen ablegen, sich für eine Ausbildung entscheiden oder einen zu erlernenden Beruf, freundlich sein, etwaige Wertekonflikte aushalten, die Pubertät überstehen, psychische und physische kriegs- und fluchtbedingte Probleme hinter sich lassen, österreichische FreundInnen finden, dankbar sein, ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft werden, Betriebe überzeugen, dass sie der/die Richtige sind, schnell lernen und vieles mehr. (Bergmann 2019: 173)

Das Essay bezieht sich u.a. auf die Evaluierungsergebnisse der Begleitevaluierung „Start Wien – das Jugendcollege“ (Bergmann et. al 2019). Untersucht wurden die Jugendliche mit Fluchterfahrung, welche am Bildungsangebot des Projekts *Start Wien – Das Jugendcollege* teilgenommen haben. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern es gelungen ist, Jugendliche dabei zu unterstützen, im österreichischen Bildungs- oder Arbeitsmarktsystem Fuß zu fassen. Dabei wurden auch die Perspektiven der TeilnehmerInnen mit 42 qualitativen Interviews festgehalten. Zudem wurde eine repräsentative telefonische Befragung mit 186 ehemaligen TeilnehmerInnen des Jugendcolleges, 15 qualitative ExpertInneninterviews u.a. mit AMS, *Bildungsdrehscheibe*, *Unternehmen* und fünf Fokusgruppen mit TrainerInnen, LeiterInnen und BeraterInnen des Jugendcolleges durchgeführt. Die Analyse der Evaluierung zeigte, dass die

¹⁶ Presse-Service Rathauskorrespondenz:
<https://www.wien.gv.at/presse/2018/06/10/start-wien-das-jugendcollege-wird-fortgefuehrt> [Stand: 04.04.2021]

Jugendlichen bei einer durchschnittlichen Verweildauer von 300 Tagen Unterstützung in der sozialen und kulturellen Integration, im Bereich des Sprach- und Bildungserwerbs bekommen haben. Genauer gesagt: im Fach Deutsch erreichten rund 61% der ehemaligen TeilnehmerInnen beim Austritt die höchste zu erreichende Stufe. In Mathematik und Englisch dagegen sind die Lernfortschritte auf niedrigerem Niveau.

Zwei Drittel der befragten Jugendcollege-AbsolventInnen mit einem positiven Asylstatus oder subsidiärem Schutz haben Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt: 23% verzeichneten eine erfolgreiche Arbeitsuche, bei weiteren 41% steht eine weiterführende Ausbildung im Vordergrund (vgl. Bergmann et. al 2019).

Das Projekt *Start Wien – Das Jugendcollege* wurde Ende Juni 2019 beendet bzw. ab September 2019 von einem neuen schulanalogen Bildungsangebot für (neu)zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene der Stadt Wien *Jugendcollege StartWien* abgelöst. Im Gegensatz zum alten Bildungsangebot müssen die TeilnehmerInnen (ZuwanderInnen aus EU und Drittstaaten zwischen 15 und 25 Jahren mit freiem Zugang zum Arbeitsmarkt) mindestens 8 Schuljahre in Österreich oder im Herkunftsland besucht haben. In diesem „neuen Jugendcollege“ findet vorliegende Untersuchung statt.

5.1.1. Offene Lernformen

Relevant für diese Arbeit sind zwei Offene Lernformen: der Offene Lernraum (OLR) und die Wochenreflexion. Unter Offenem Lernraum im engeren Sinne ist eine Unterrichtseinheit unter Anleitung einer TrainerIn mit Unterstützung durch ehrenamtliche Lernhilfen zu verstehen. Jeden Mittwoch können Lernende bei den Hausaufgaben eine Unterstützung bekommen und ggf. sich in Eigenverantwortung die Hilfestellung holen, die sie brauchen. Im weiteren Sinne ist es ein Raum, wo, den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird gemeinsam zu lernen, das Gelernte zu wiederholen. „In diesem Sinn

kann der OLR als Lernclub verstanden werden, in dem es auf die individuelle Eigeninitiative der TeilnehmerInnen ankommt.“ (vgl. Interface Wien 2019: 27)

Wochenreflexion findet jeden Freitag statt. Wie der Name verrät, wird freitags eine Stunde über die Woche reflektiert. Genauere Informationen zu den beiden Lernformen sind in späteren Unterkapiteln bzw. in den Interviewtranskripten zu lesen.

5.2. Datenerhebung

5.2.1. Unterrichtsbeobachtung

Beobachtung im engeren Sinne ist im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung zielgerichtet, systematisch und methodisch kontrolliert, wodurch eine präzise Wahrnehmung ermöglicht wird. Durch die Festlegung genau zu befolgender Beobachtungsregeln kann die wissenschaftliche Beobachtung darüber hinaus intersubjektiv nachvollzogen werden (vgl. Bortz/Döring 2006: 262-263). In der Unterrichtsforschung wird diese Methode besonders häufig eingesetzt. Beobachtungen können frei, halbstandardisiert oder standardisiert erfolgen. Damit verbunden kann eher global oder auch sehr selektiv beobachtet werden. Weiter wird zwischen teilnehmender vs. nicht-teilnehmender sowie offener vs. verdeckter Beobachtung unterschieden (vgl. ebd.: 267).

Für diese Arbeit wurde die Methode der nicht-teilnehmenden Beobachtung ausgewählt, wobei die Forscherin „die Situation ausschließlich als Außenstehende“ erfasst (vgl. Ricart Brede 2014: 138).

Insgesamt wurden drei Unterrichtshospitationen durchgeführt, wobei es im Fokus nicht ein DaZ-Unterricht als solcher, sondern das reflexive Lernen stand. Diese drei Gruppen werden Gruppe A, Gruppe B, Gruppe C genannt. In der genannten Bildungsinstitution steht Wochenreflexion im Stundenplan: es wird jeden Freitag eine Stunde explizit reflektiert. Anzumerken ist, dass je nach Gruppe,

Sprachniveau der TeilnehmerInnen und Lehrperson die Stunde unterschiedlich umgesetzt wird. Aufgrund der Covid-Maßnahmen wurde statt einem Präsenzunterricht das sogenannte Online-Learning durchgeführt. Dabei waren die Lehrpersonen gezwungen, Wochenreflexion vorerst aus dem Stundenplan zu streichen. Somit war diese Lernform für manche TeilnehmerInnen aus der Gruppe A und B relativ neu, weil sie bis zum Lockdown nur zwei Wochenreflexionsstunden erlebten. Gruppe C dagegen war mit dieser Lernform vertraut und hatte bereits eine gewisse Routine, weil die TeilnehmerInnen sowohl die Lehrperson 3 als auch deren Durchführungsstil länger kannten.

Die Hospitationen wurden in einer ruhigen und angenehmen Atmosphäre durchgeführt, auch wenn einige Details wie Abstand halten, zwischendurch Hände desinfizieren müssen als lästig empfunden werden könnten. Die Tatsache, dass nur die Hälfte der Gruppe anwesend sein durfte und einige davon aus anderen Gründen fehlten, kam mir als Beobachterin gelegen, andererseits aber fühlten die TeilnehmerInnen in einer kleinen Gruppe mehr beobachtet, als es in einer größeren Gruppe geschehen würde. Dies könnte die Schüchternheit und Zurückhaltung einiger TeilnehmerInnen erklären.

Wie bei Hildenbrand beschrieben (vgl. Hildenbrand 2017: 36-37), begann meine Forschung mit einem offenen Forschungsziel: herausfinden, ob und in welcher Form Offener Unterricht in einer schulanalogen Institution für neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt werden. Die Unterrichtshospitationen wurden von der zugrundeliegenden Forschungsfrage angeleitet, Daten in Form von Notizen und Beobachtungsschema dienten als Anhaltspunkte für die weiteren Beobachtungen und Interviews. Beobachtungsprotokolle der hospitierten Einheiten werden im Unterkapitel 6.1. dargestellt.

5.2.2. Das problemzentrierte Interview

Als Zugang zu subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrenden wird in dieser Arbeit das problemzentrierte Interview eingesetzt. Dabei werden vier Grundprinzipien nach Helfferich (2009: 24) geachtet:

- Prinzip der Kommunikation, wodurch die mündliche Befragung in einer Kommunikationssituation stattfindet;
- Prinzip der Offenheit bietet den Interviewten Personen einen offenen Äußerungsraum, damit sie ihre Meinung, in der ihnen eigenen Art und Weise bzw. mit eigenen Worten ausdrücken können;
- Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme sorgt für die Anerkennung der Differenz und der wechselseitigen Fremdheit¹⁷ der Sinnsysteme. Damit ist gemeint, dass von der Forscherin angenommene Normalität nicht auf die Erzählperson übertragen werden darf.
- Reflexivitätsprinzip verpflichtet die Forscherin den eigenen Part im situativen Verstehensprozess während des Interviews und während dessen Analyse zu reflektieren.

Geprägt wurde der Begriff durch Andreas Witzel. Als Ausgangspunkt dient die von Forscherin wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung. Im Vorfeld verarbeitet die Forscherin kritisch einschlägige Theorien und empirische Untersuchungen zum erforschten Themenbereich.

Dieses Vorgehen wird damit begründet, dass der Forscher eben nicht eine Tabula rasa sein kann, dass er sich nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld begibt und er immer schon entsprechende theoretische Ideen und Gedanken (mindestens implizit) entwickelt hat. (Lamnek 2010: 333).

Im Gegensatz zu den übrigen Interviewvarianten will ein problemzentriertes Interview nicht nur einen Text als solchen

¹⁷ Anmerkung: „Fremdheit“ wird hier als Gegenbegriff für „vertraut“, „schon bekannt“, „sich von selbst verstehend“ verwendet (vgl. ebd.).

erzeugen, sondern einen Verständnisprozess im Laufe des Interviews vollziehen. Besonderheit dieser Interviewform ist ihre Gesprächsform bei einer Problemorientierung. Es ist eine Verknüpfung von „erzählgenerierenden“ und „verständnisgenerierenden“ Strategien, was das Nachfragen bei Verständnisproblemen beim Interview erlaubt. Dadurch wird eine thematische Zentrierung erreicht (vgl. Witzel 1982: 92-93). Die Verständnisfragen während des Interviews können als eine Art Vorinterpretation gedeutet werden, welche die Forscherin für kommende Interpretationsphase systematisch und kontrolliert vorbereitet (vgl. Witzel 1985: 234). Also ist die Kommunikations- und Interaktionsbeziehung der Forscherin und Erzählperson in der Erhebungssituation stärker dialogisch. Bei diesem „Arbeitsbündnis“¹⁸ sind die Rollen mehr miteinander verschränkt (vgl. Helfferich 2009: 43-44). „Subjektive Problemsicht“ der Erzählperson wird im Gespräch entlockt und gemeinsam aufgedeckt.

Zu den Instrumenten des Interviewverfahrens werden Kurzfragebogen, Leitfaden, der Tonbandaufzeichnung und Postkommunikationsbeschreibung gezählt. Kurzfragebogen sorgt für einen leichteren Gesprächseinstieg. Darüber hinaus wird dadurch ermöglicht, dass „die soziale Situation des Befragten kennzeichnende Informationen aus dem Interview herauszunehmen“ (vgl. Witzel 1985: 236). Der Leitfaden dient nicht als ein stark strukturierter Fragebogen, sondern als Hintergrundkontrolle und Gedächtnisstütze für die Forscherin. Die Postkommunikationsbeschreibung (kurz: Postskriptum) im Anschluss an jedes Interview soll in bestimmten Fällen der Forscherin wichtige Daten liefern, wodurch einzelne Gesprächspassagen bei der Analyse besser verstanden werden können (vgl. ebd.: 237-238).

¹⁸ Anmerkung: Hervorhebung im Original

Das Interview selbst lässt sich in vier Phasen gliedern:

1. Kurzfragebogen, welcher, wie bereits erwähnt, einen guten Einstieg in das Interview ermöglicht;
2. Bei der Einleitung wird die Gesprächsstruktur und das zu behandelnde Problem festgelegt;
3. Der Abschnitt der allgemeinen Sondierung wird als narrative Phase bezeichnet;
4. Spezifische Sondierung: in dieser Phase bekommt die Erzählperson die Gelegenheit, seine/ihre Erzählungen und Darstellungsvarianten zu überdenken (vgl. Lamnek 2010: 333).

6. Datenaufbereitung

6.1. Beobachtungsprotokolle

Wie bereits erwähnt, wurden bei den Unterrichtshospitationen keine genauen Beobachtungskategorien festgelegt und keine bestimmten Beobachtungsschemata verwendet, weswegen sie als unstrukturiert bezeichnet werden können (vgl. Ricart Brede 2014: 139).

So enthält jedes Beobachtungsprotokoll neben allgemeinen Angaben wie Zeit und Datum lediglich drei Spalten: „Zeit/Aktivität“, „Ereignisse“, „Meine Notizen“. In der Spalte „Ereignisse“ wird das Unterrichtsgeschehen stichwortartig beschrieben, in der Spalte „Meine Notizen“ sind Interpretationen, Anmerkungen notiert. Als besonders interessant erachtete oder unverständliche Aussagen werden wörtlich festgehalten und fettkursiv hervorgehoben. Dieses Wortprotokoll sowie Memos aus den Unterrichtshospitationen können für eine spätere Reflexion, Interviewleitfaden als eine wichtige Informationsquelle und ein Nährboden für Dateninterpretation dienen. *Abbildung 9* dient als Visualisierung des Beobachtungsprotokolls:

Zeit/ Aktivität	Ereignisse	Meine Notizen
8:35-8:40	Beobachterin stellt sich vor, verteilt das Informationsblatt und erklärt, wieso und was beobachtet wird, versichert in eigenen Worten, dass alle personenbezogenen Daten anonym behandelt werden.	Um sicher zu gehen, dass TN auch verstehen, dass es nicht um die Bewertung ihres (Sprach)Wissens geht, werden konkrete Beispiele genannt, was ich notieren werde und was mir für meine Arbeit wichtig ist – nämlich der Unterricht selbst. Explizit wird gefragt, ob TN Fragen und/oder Einwände haben.
Einstieg	1) Anwesenheitsliste 2) LP fragt TN, ob sie normalerweise freitags Wochenreflexion durchgeführt haben. TN sind passiv, niemand antwortet freiwillig, niemand meldet sich. LP fragt TN 1, ob er/sie sich noch erinnert, was sie normalerweise freitags gemacht haben. TN1 sagt, dass er/sie es nicht mehr weiß. TN 2 meldet sich und sagt: <i>„Wochenreflexion“</i>. LP fragt TN2, was genau sie gemacht haben. <i>„Sprechen über die Woche“</i>, sagt TN 2. <i>„Genau“</i> sagt LP und fährt fort: <i>„Heute werden wir über vergangene Woche, über vergangene Wochen reflektieren, wir quatschen ein bisschen miteinander“</i>²⁴. LP schreibt an der Tafel: • vergangene Woche(n) reflektieren: vor-während-nach dem	1) als Vertretungslehrperson kennt LP nicht alle TN 2) wird genau gefragt, wie der Unterricht freitags bei der StammtrainerIn abläuft. Die Abklärung des Unterrichtsablaufs finde ich sinnvoll, damit TN wissen, was auf sie zukommt – wodurch mögliche Anspannungen vermieden werden können • LP fragt immer wieder, ob alle Begriffe verstanden werden und erklärt einzelne Wörter • TN können gerne fragen oder auch im Handy/Internet nachsehen – <i>„ich verstehe, wenn man längere Zeit kein Deutsch gesprochen hat, wird einiges vergessen“</i> • LP hilft zwischendurch, indem sie Fragen immer wieder umformuliert: <i>„wie war es vor dem Lockdown?“</i>, <i>„was war für mich neu/interessant/schwer?“</i> (Anmerkung: viele TN sind neu in der Institution), <i>„was hast du gefühlt? Was hast du gemacht?“</i> • LP sagt: <i>„Ja, über sich selbst nachzudenken ist manchmal schwer“</i>

Abbildung 9: Ausschnitt Beobachtungsprotokoll (Anhang 3a)

Die erste Hospitation zeigte, dass ich gezielt auf die Erklärungen und Aussagen der Lehrperson achten soll, weswegen bei den nächsten beiden Hospitationen noch weitere Wortprotokolle notiert wurden. Unmittelbar nach jeder Hospitation wurden mögliche Fragen an die Lehrperson notiert. So umschreibt die Lehrperson 2 *Reflektieren* als „über sich nachdenken“, „über die Zeit nachdenken“ und „über Gedanken/Gefühle sprechen“. Später erfuhr ich, dass Wochenreflexion für Gruppe A relativ neu ist, da viele TeilnehmerInnen erst seit Anfang des Semesters in der Institution sind und somit vor dem ersten Lockdown lediglich zwei Wochen am Präsenzunterricht teilgenommen haben. Diese Erkenntnis

veranlasste mich dazu, folgende Interviewfragen zusätzlich zu notieren:

- Wird Reflexion/Wochenreflexion explizit erklärt?
- In welcher Weise erfolgen Erklärungen?
- Wird von TeilnehmerInnen gefragt, wozu Wochenreflexion gut ist?
- Wie wird die Durchführung der Wochenreflexion begründet?

Interviewfragen wurden nicht nur aus der Felduntersuchung herausentwickelt, sondern auch aus meinem Kontextwissen und Erfahrung als freiwillige Mitarbeiterin mit der Zielgruppe in der untersuchten Institution. Im Team-Teaching war ich sowohl in den Gruppen bei den Wochenreflexionen als auch nach dem Unterricht im Offenen Lernraum tätig, allerdings bei anderen Gruppen.

Wie bereits im Unterkapitel 4.2. *Gütekriterien* angemerkt, kann mein Vorverständnis und praktische Erfahrung in diesem Bereich als ein Nachteil erfasst werden. Beispielsweise fragte ich im Interview 2 (*Anhang 7b: Int. 2_Z.48-56*) nicht, wieso LP 2 Wochenreflexionen oft bei einem gemeinsamen Frühstück durchgeführt hatte, weil ich den Grund bereits gekannt habe. Nachhinein betrachtet, ist es ein großer Informationsverlust für meine Forschung, die ich aus terminlichen und persönlichen Gründen nicht mehr auffüllen konnte. Bei den späteren Interviews musste ich mich bewusst zurückhalten bzw. auf offenere Formulierung der Fragen Wert legen.

6.2. Transkription der Interviews

Die durch Interviews gewonnene Daten werden in Form von Standardorthographie verschriftet. Somit werden die Aussagen der TrainerInnen gemäß den Normen der geschriebenen Sprache wiedergegeben, dabei werden Versprecher oder Elisionen nicht berücksichtigt (vgl. Kowal/O`Connell 2017: 441).

Wie im Kapitel 5.1.2. *Ethische Überlegungen* vermerkt, wurde allen Forschungsteilnehmenden versichert, dass persönliche Daten

anonymisiert werden. Gemeint sind mit *persönlichen Daten* nicht nur Name, Alter, Geschlecht, sondern „alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Personen führen könnten“ (siehe *Anhang 1: Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten*). Dementsprechend wurden beim Gespräch preisgegebene biographische Angaben, die für die Interpretation der Daten eine wichtige Rolle spielen könnten, aus ethischen Gründen weggelassen bzw. umgeschrieben¹⁹. Wie bereits erwähnt, sieht das problemzentrierte Interview einen Kurzfragebogen (*Anhang 6b*) vor dem eigentlichen Gespräch vor, welcher als eine Orientierung für Forschende dienen soll. So werden kurz der berufliche Werdegang und Erfahrungshintergrund der Befragten als Lehrperson mit der Zielgruppe ermittelt. Von Kurzfragebögen konnte ich insofern profitieren, dass anhand Informationen zur Bildungslaufbahn der Lehrpersonen eine Ausschließung bestimmter Fragen schon im Vorfeld möglich war bzw. umgekehrt einige Fragen in den Mittelpunkt gerückt wurden. Andererseits aber war diese Form des Interviewführens offensichtlich für fast alle Befragten neu und ungewohnt, sodass das kurze Abfragen persönlicher Daten am Anfang wahrscheinlich sehr mechanisch und hastig empfunden werden könnte. Deswegen kann ich nicht für alle durchgeführten Interviews sprechen, dass der Kurzfragebogen für einen leichteren Gesprächseinstieg gesorgt hat. Aus Datenschutzgründen wurden diese personenbezogenen Informationen aus den Interviews herausgenommen, also erscheinen die Anfangsteile der Interviews nicht in den Transkripten, was als ein abrupter Einstieg ins Gespräch gedeutet werden könnte. Zudem erklärte ich am Anfang den zwei Befragten vor dem eigentlichen Gespräch, dass ich ein problemzentriertes Interview durchführen will. Später in einem Privatgespräch wies mich Lehrperson 7 darauf hin, dass ich vielleicht alltägliche

¹⁹ Zum Beispiel wurden die Muttersprachen, Herkunftsländer der TrainerInnen nicht genannt, sondern als „in meiner Erstsprache“ oder „in meinem Herkunftsland“ umgeschrieben.

Ausdrücke verwendet soll, damit man nicht nur „problemzentriert“ hört. Falls jemand die schriftliche Kurzfassung (*Anhang 6a*) meines Vorhabens nicht gelesen hat, würde denken, dass ich ein Problem in der Institution identifiziert hätte, welche ich nun untersuchen will. Solche Kleinigkeiten, welche aber durchaus das große Bild und den Gang der Untersuchung beeinflussen könnten, ist meiner Unerfahrenheit geschuldet. Durch die Zuvorkommenheit der Kontaktperson und befragten Lehrpersonen konnten einige Missverständnisse rechtzeitig behoben werden.

7. Datenauswertung nach der Grounded Theory

Entwickelt wurde die Grounded Theory von Barney Glaser und Anselm Strauss Ende der 1960er Jahre, daraus später von selben Autoren je eigene Variationen herausgearbeitet wurden (vgl. Demirkaya 2014: 221). Grounded Theory nach Glaser/Strauss kann als eine Antwort auf die Annahme, qualitative Forschung „liefere keine wissenschaftlich reproduzierbaren Tatsachen und taue allein dazu, Alltagswissen über Sozialstrukturen und soziale Systeme zu registrieren“ und „quantitative Forschung mit einer Reihe von substantiellen Kategorien und Hypothesen zu beliefern“ (vgl. Glaser/Strauss 1998: 24), gesehen werden. Strauss hebt hervor, dass Grounded Theory keine spezifische Methode oder Technik, sondern vielmehr ein Stil (vgl. Strauss 1994: 30) ist. Auf Deutsch übersetzt bedeutet Grounded Theory in etwa „auf empirisches Material gestützte“, „gegenstandsbezogene Theorie“ (vgl. Glaser/Strauss 1998: 8),

weil ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer Theorie und auf den Daten liegt, in denen diese Theorie gründet (Strauss 1994: 50).

Die ursprüngliche Form der Grounded Theory weist darauf hin, dass Forschende nicht mit starren Hypothesen ins Feld gehen, um diese zu überprüfen, sondern theoretische Konzepte induktiv erst im Forschungsprozess (vgl. Hildenbrand 2017:33) entdecken. Bei der Theoriegenerierung sollten Forschende

die Literatur über Theorie und Tatbestände des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich zu ignorieren, um sicherzustellen, dass das Hervortreten von Kategorien nicht durch eher anderen Fragen angemessene Konzepte kontaminiert wird (vgl. Glaser/Strauss 1998: 47).

Diese Aussage würde in der Literatur als tabula rasa-Position missverstanden, obwohl von Glaser/Strauss in ihrem Buch angemerkt wurde, dass Forschende sich „der Realität nicht als einer tabula rasa“ nähern (vgl. Strübing 2008: 52). Zudem hebt Strauss die Wichtigkeit des Kontextwissens und Forschungserfahrungen der Forschenden bei der Analyse hervor, was dazu beitragen kann, „eine konzeptuell dichte und sorgfältig aufgebaute Theorie“ zu formulieren. Nach Strauss sind Induktion, Deduktion und Verifikation in der Grounded Theory absolut notwendig (vgl. (Strauss 1994: 36-38).

Ende der 1970er Jahre wird die Grounded Theory Methodologie getrennt weiterentwickelt. Im Vergleich zum Glaser, sind die Arbeiten von Strauss (und Corbin) durch den klassischen amerikanischen Pragmatismus und die Chicagoer Schule geprägt (vgl. Strübing 2008: 37-38).

Strauss beschreibt in zehn Punkten die Hauptverfahren bei einer Analyse nach der Grounded Theory, dessen Vorgehensweisen je nach Forschungsprojekt variieren können:

1. das Konzept-Indikator-Modell, welches das Kodieren steuert
2. die Datenerhebung
3. das Kodieren
4. die Schlüsselkategorien
5. das Theoretical Sampling
6. das Vergleichen
7. die Sättigung der Theorie
8. die Integration der Theorie
9. die Theorie-Memos
10. das Sortieren der theoretischen Memos (vgl. Strauss 1994: 50-51).

Dabei müssen die Arbeitsphasen nicht fix in einer bestimmten Reihenfolge erfolgen: vielmehr verläuft der Forschungsprozess zirkulär. So werden die transkribierten Daten im Zuge der Kodierung permanent miteinander verglichen, d.h. die

Datenerhebung und –auswertung sind miteinander verknüpft und wechseln sich kontinuierlich ab. Dieses Vergleichen, was man auch theoretisches Sampling nennt, wird so lange betrieben, bis man die sogenannte theoretische Sättigung erreicht hat. Wann dieser Punkt kommt und das vergleichende Vorgehen abzuschließen ist, entscheiden die Forschende subjektiv, nämlich wenn man aus neuen Daten „keine neuen Aspekte mehr“ gewinnen kann (vgl. Böhm 2017: 484). Dies würde nach Strübing erhöhte Legitimationsanforderungen an die Forschenden stellen, denn dieses Kriterium wäre nicht objektiv und aus den Daten ableitbar (vgl. Strübing 2008: 34).

7.1. Kodieren

Die Daten werden mit Hilfe der Methode des ständigen Vergleichens („constant comparative method“) kontinuierlich miteinander verglichen, was als Grundidee des Kodierprozesses gilt (vgl. Strübing 2008: 18). Im Folgenden soll der dreistufige Kodierprozess von Strauss/Corbin (1996) vorgestellt werden.

Offenes Kodieren

Bei einem offenen Kodieren werden die Daten Zeile für Zeile, Wort für Wort analysiert. Aus dieser detaillierten Analyse werden Konzepte entwickelt. Mit einem offenen Kodieren wird die Forschungsarbeit *eröffnet*²⁰, weswegen in dieser Etappe die „wahren“ Bedeutungen einer Zeile oder die „echten“ Motive des Interviewten irrelevant sind. Vielmehr wird hier an der möglichen Nutzbarmachung der Interpretationen in den späteren Untersuchungsphasen gearbeitet. In dieser Phase werden die Daten „aufgebrochen“ (vgl. Strauss 1994: 59). Es werden Phänomene identifiziert, benannt, miteinander verglichen und schließlich kategorisiert. Die Gruppierung von Konzepten, die sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen, nennt man Kategorien (vgl. Strauss/Corbin 1996: 45-49). Falls die Äußerungen von den

²⁰ Anmerkung: Hervorhebungen im Original

Befragten „so treffend sind“, dass man „sofort auf sie aufmerksam“ wird, können diese als Kodename übernommen werden. Diese sind als „In-vivo-Kodes“ bekannt (vgl. ebd.: 50):

Konzepte	Nr.	Zeilen
Reflexion-Selbstreflexion-Wochenreflexion – Begriffsklärungen mit den TN	(1)	7-12
Lerngewohnte TN	(2)	12-14, 155-160
Lernkulturbedingtes Lernverhalten	(3)	14-21
Reflektieren als „Allgemeinbildung, unabhängig von einer Kultur und Schulsystem“	(4)	21-28
in Alphabetisierungskursen hat „diese Form des Lernens [...] keinen Platz“	(5)	32-35

Abbildung 10: Offenes Kodieren nach Strauss/Corbin

Um mögliche Verwechslungen zwischen Konzepten und Kategorien bei der Analyse zu vermeiden, wurden Konzepte mit den arabischen, Kategorien mit den römischen Ziffern gekennzeichnet. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird mit Hilfe detaillierten tabellarischen Darstellungen gewährleistet:

Vom Konzept zur Kategorie

Nr.	Kategorie	Konzepte
I	Lernerfahrungen der Lernenden	2, 5, 9, 10
II	Mesoebene der Lernkultur	3
III	Lebenswelterfahrung der Lernenden	4
IV	Geringe Deutschkenntnisse als Hindernis beim Reflektieren	6
V	Angeleitete Zielsetzung	7
VI	Kollegialer Austausch	8
VII	Neue Wege des Lernens	11, 12, 26

Abbildung 11: Vom Konzept zur Kategorie

Die Kategorienbenennungen sollten nicht die „paraphrasierten Kürzel“ oder „ein Stück aus dem Datenmaterial“ (ebd.: 59) sein, sondern sollten im Idealfall von Forschenden selbst ausformuliert werden. In den Anfangsphasen sind diese noch provisorisch und vorläufig (vgl. Strauss 1994: 58), die zum späteren Zeitpunkt geändert werden können (vgl. Strauss/Corbin 1996: 49).

Beispielhaft kann an dieser Stelle eine Interviewpassage (Anhang 7a: Int. 1_Z. 75-99) analysiert werden:

Interviewpassage	Kodierung (Konzepte)/Memos
Fokus: Wie können Lernstrategien vermittelt werden? <u>Diese Definition stört mich. Beim „Lernen lernen“ denkt man sofort: „Warum sollte ich Lernen lernen? Ich kann ja schon richtig lernen!“.</u> Weil ich aber an der Universität <u>darüber einiges gelesen und durchgemacht habe, weiß Bescheid, was damit gemeint ist.</u> Und ich weiß Bescheid über Vorteile, wenn man sich bestimmte Art vom Lernen aneignet. Es ist aber schwer, wenn man den Hintergrund davon nicht weiß, zu sagen: „Gut, jetzt lerne ich mal Lernen“. Es wird generell nicht so bewusst reflektiert. Als ich studiert habe, <u>wusste ich</u> zum Beispiel <u>was mir beim Lernen hilft</u>, sei es bestimmte Textstellen markieren oder Notizen schreiben. Aber <u>wenn man nicht gewohnt ist, denkt man nicht darüber nach, was einem beim Lernen hilft, das Lernen erleichtert.</u> Man lernt auf eigene Art und Weise. Ich kann nicht sagen, dass diese Weise falsch ist. Aber man versucht trotzdem ihnen zu zeigen, dass es <u>auch andere Weisen gibt.</u> <u>TN sollen experimentieren.</u> Vielleicht würden sie für sich eine neue Art des Lernens, wodurch sie den Lernstoff besser merken, entdecken. <u>Vielleicht sprechen sie mehr bei einem bestimmten Spiel, als ich sie zum Sprechen auffordere.</u> Gestern habe ich beispielsweise spontan drei Themen gegeben: Farbe, Mode, Stress. Die TN wurden in Gruppen eingeteilt und mussten zusammen ein Kurzreferat und ein Plakat vorbereiten. Heute kündigte ich an, dass wir das gleiche wie gestern machen. Die TN sagten, dass es langweilig sei, das gleiche zu machen. Diesmal wurden sie aber anders eingeteilt und durften keine der Begriffe verwenden, die auf den Plakaten zu sehen waren. Diese Aufgabe schien für sie am Anfang sehr schwer zu sein. Aber dann haben sie gesehen, dass sie aus einer anderen Perspektive sehen und zum gleichen Thema auch komplett andere Gedanken bringen, also anders denken können. Am Ende sind sehr gute und interessante	„Lernen lernen“ – Definitionsproblematik: Lernen lernen kann missverstanden werden, wenn man den theoretischen Hintergrund des Begriffes nicht kennt →Lernen lernen erfordert Metawissen über sein eigenes Lernen (welches LP anscheinend erst an der Universität für sich entdeckt bzw. bewusst angewendet hat) Lernen lernen als: - Neue Wege des Lernens kennenlernen, ausprobieren - „umdenken“ Memos²¹: → eigene (Lern)Erfahrungen der LP → „Lernen lernen“ kann von TN missverstanden werden, weil sie (im Vergleich zur LP) den theoretischen Hintergrund des Begriffes nicht kennen— dies könnte ja bedeuten, dass TN deswegen nicht Lernen lernen wollen (sprich: akzeptieren keine „neuen“ Lernstrategien, weil sie ja das

²¹ Memos sind schriftliche Analyseprotokolle, welche die „schriftlichen Formen unseres abstrakten Denkens über die Daten“ darstellen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 170).

Plakate rausgekommen. Das ist auch eine Prüfungssituation. Du wolltest etwas sagen, aber ein Anderer hat es gesagt – tja, Pech gehabt. In dieser Situation kann das Lernen lernen „umdenken“ bedeuten.	nicht brauchen – weil sie ja „schon richtig lernen können“ Als Lösung zeigt LP an bestimmten Aufgabenbeispielen konkret, dass man wohl etwas „aus einer anderen Perspektive sehen und zum gleichen Thema auch komplett andere Gedanken bringen, also anders denken“ kann. → starke Anpassung an die Gruppe: Prüfungssituation simulieren → zielorientiertes Lernen (!?)
---	---

Abbildung 12: Eine Möglichkeit des offenen Kodierens

Detaillierte Analysen können und sollten regelmäßig durchgeführt werden, vor allem dann, wenn Forschende der Meinung sind, dass „wichtige Bezüge innerhalb der Kategorien“ dadurch gefestigt werden könnten (vgl. Strauss 1994: 62). Somit erfolgt die Kodierung nicht zwingend in einer bestimmten Reihenfolge: die Grenzen zwischen den verschiedenen Kodiertypen sind künstlich (vgl. Strauss/Corbin 1996: 40).

Nach dem von Strauss vorgeschlagenen Kodierparadigma (vgl. Strauss 1994: 56-57) werden beim Kodieren nicht nur Kodennamen zu den wesentlichen Textstellen entwickelt, sondern auch Subkategorien benannt und kodiert, welche beim Axialen Kodieren eine zentrale Rolle spielen.

Axiales Kodieren

Beim axialen Kodieren dreht sich die Analyse um die „Achse“ (vgl. Strauss 1994: 63) einer Kategorie. Hier werden einzelne Aussagen interpretiert oder Zusammenhänge zwischen mehreren Aussagen aufgedeckt. Wie im *Abbildung 12* ersichtlich, wird die Untersuchung mit dem Memoschreiben begleitet, woraus eventuell neue Codes entstehen können (vgl. Böhm 1994: 130-131). Andererseits kann durch die Entdeckung möglicher Zusammenhänge zwischen Kategorien die Anzahl der Konzepte reduziert werden: diese werden womöglich abstrakter formuliert und zu sogenannten

Schlüsselkategorien zusammengefasst. Dabei werden erste vage Hypothesen aufgestellt (vgl. Demirkaya 2014: 225).

Beim axialen Kodieren werden gleichzeitig vier getrennte analytische Schritte durchgeführt:

- das hypothetische In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie
- das Verifizieren der Hypothesen anhand der tatsächlichen Daten
- die fortgesetzte Suche nach Eigenschaften der (Sub)Kategorien und der dimensional Einordnung der Daten
- die Suche nach Variationen von Phänomenen. Dabei werden Kategorien und ihre Subkategorien mit verschiedenen Mustern verglichen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 86).

Dichte und präzise Grounded Theory wird mit Hilfe des oben erwähnten Kodierparadigmas gewährleistet. *Abbildung 13* zeigt, wie Daten miteinander in Beziehung gesetzt werden können:

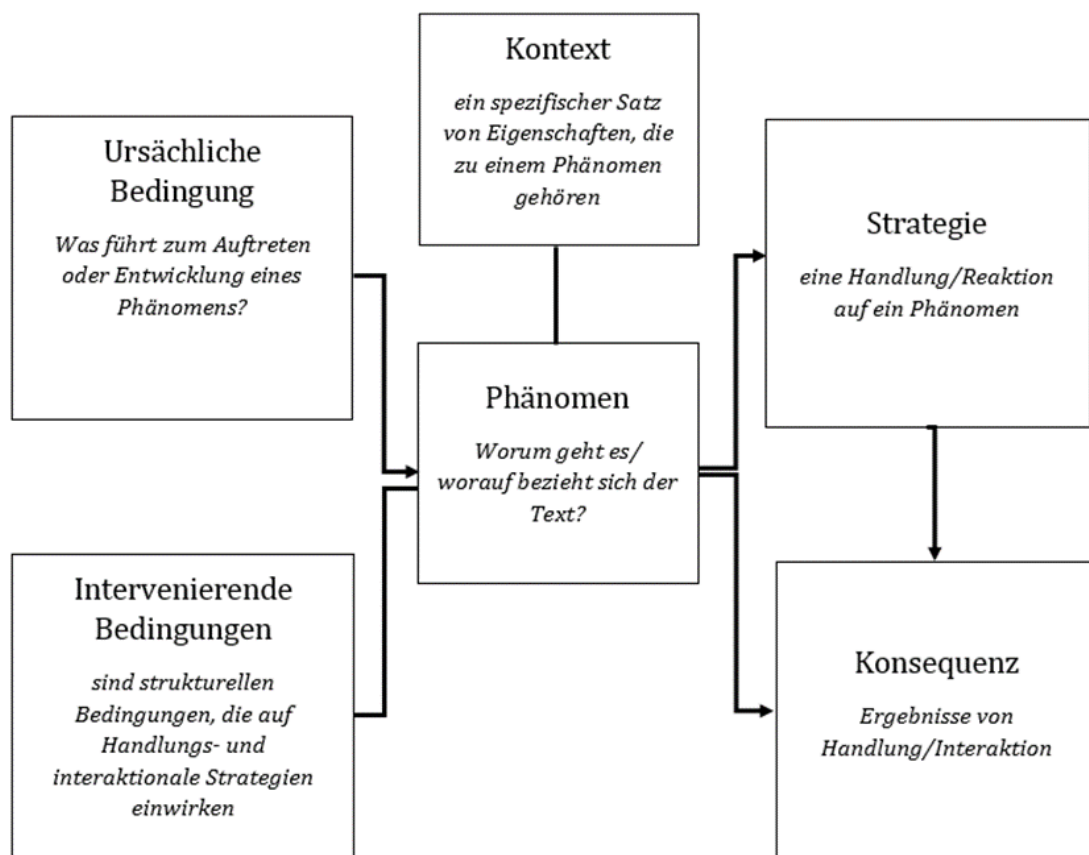


Abbildung 13: Das pragmatische Modell (vgl. Strauss/Corbin 1996: 78-86)

In Anlehnung an das pragmatische Modell von Strauss/Corbin sind aus den von mir geführten Interviews mehrere Modelle entstanden, die immer wieder neugewürfelt, neu positioniert wurden. Im Laufe der Analyse hat sich die Arbeit mit Karteikarten als praktisch erwiesen, weil man alle Kategorien vor sich liegen hat, diese freibewegen, problemlos umbenennen und ggf. leicht transportieren kann. *Abbildung 14* stellt eine Momentaufnahme einer axialen Kodierung graphisch dar:

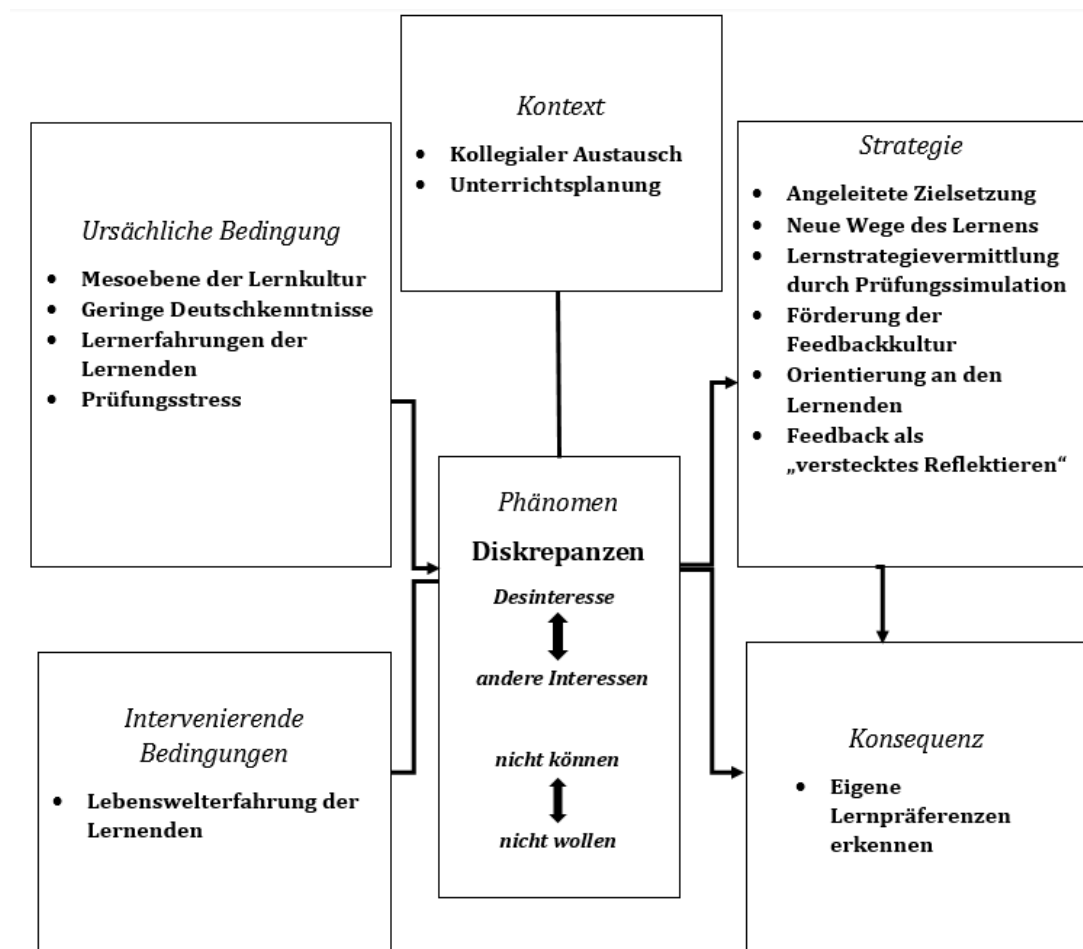


Abbildung 14: Analyse nach pragmatischem Modell

Die ursächlichen Bedingungen des Phänomens *Diskrepanzen* sind u.a. die Lernerfahrungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und Prüfungsstress. Der Kontext kann wie folgt beschrieben werden: in den angestrebten Weiterbildungsschulen sowie später am Arbeitsplatz wird Selbstständigkeit vorausgesetzt. In der heutigen Gesellschaft wird der Ansatz des

Selbstmanagements angepriesen und ist omnipräsent, weswegen die Lernende darauf vorbereitet werden sollten. Um dies gewährleisten zu können, müssen sich die Lehrpersonen stetig austauschen. Jede Lehrperson wird mit den bestehenden und anhaltenden Widersprüchen konfrontiert und versucht dagegen aber auch damit zu arbeiten. So müssen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung unterschiedlichsten Ursachen, Bedingungen berücksichtigt werden. Zu den intervenierenden Bedingungen können die mitgebrachten Lebenswelterfahrungen gezählt werden. Hier wird die Ungewohntheit der Lernenden beim reflexiven Lernen mit einer gewohnten institutionellen Planmäßigkeit, welche schulsystemabhängig unterschiedlich ausgeprägt sein kann, in Verbindung gesetzt. Eine der von der Lehrperson umgesetzten Unterrichtsmethoden „ein Brief an mich selbst“²² ist eine strategische Handlung, eine Reaktion bzw. eine Antwort auf die Ungewohntheit der Lernenden beim reflexiven Lernen. Die TeilnehmerInnen sollen kleinschrittig, angeleitet üben, sich Ziele zu setzen. Ziele setzen impliziert auch, dass man die gesetzten Ziele auch erreichen will. Die Briefe darf niemand lesen, wenn die TeilnehmerInnen es nicht erlauben, sie müssen auch nicht darüber sprechen und offenlegen, ob sie ihre Ziele erreicht haben. Dieser Umstand nimmt mit Sicherheit mögliche Nervosität und ermutigt die TeilnehmerInnen ehrlich zu schreiben, was sie sich von dem bevorstehenden Semester und von sich selbst erwarten. Im Gegensatz zu den Plänen und Zielen, die „im Kopf“ sind, wurden diese auf ein Blatt Papier festgehalten, wodurch sie konkreter formuliert werden. Diese Aktivität, die als eine Interaktion zur Bewältigung eines Phänomens eingesetzt wurde, löst bestimmte Ergebnisse aus – eine Zielformulierung. Die Zielformulierung setzt auch eine Planung voraus, was im Grunde genommen ein Metawissen über das eigene Lernen erfordert oder zumindest eine gewisse Auseinandersetzung damit, wie die Ziele am besten erreicht

²² Am Anfang des Semesters haben Lernende ein Brief an sich selbst geschrieben (vgl. Anhang 7a: Int. 1_Z. 59-68).

werden können. Die spätere Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse oder auch resümieren für sich, wie zufrieden die TeilnehmerInnen mit den erbrachten Leistungen sind, ist an und für sich eine Reflexion über das gesamte Semester. So können die Lernenden darüber nachdenken, wie und wieso sie ihre Ziele erreicht oder nicht erreicht haben, wie sie gelernt haben bzw. wieso sie nicht effektiv lernen konnten.

Was Durchführung der Offenen Lernformen angeht: wie erwartet, werden Konzeption der Wochenreflexion, Offenen Lernens und Lernen lernens von befragten Lehrpersonen unterschiedlich aufgefasst und durchgeführt. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden tabellarisch dargestellt (*Abbildung 15*):

	Wochen-reflexion	Lernen lernen /Offenes Lernen	Vermittlungs-methoden	Interviewpassage
L P 1	Reflektieren als „Allgemein-bildung, unabhängig von einer Kultur und Schulsystem“, aber z.B. in der Basisbildung kaum machbar	Situiertes Lernen – neue Wege des Lernens	Prüfungs-simulation, Präsentationen, Referate	<i>[...] wie können sie reflektieren in einer fremden Sprache? (Anhang 7a: Int.1_Z. 55-56) Andererseits ist es davon abhängig, wie ich als Lehrkraft dies präsentiere, wie ich es verpacke. (Anhang 7a: Int.1_Z. 181-183)</i>
L P 2	Wochenreflexion als kollektives Lernen: dabei eigenen Lerntyp bestimmen	unterschiedliche Wege um schneller, effektiver zu lernen	gemeinsames Frühstück, offene Aufgaben, kurze Projekte	<i>[...] die TN lernen, dass man in einer Gruppe von anderen auch etwas lernen kann und so schneller vorankommt, als man als Einzelgänger einen bestimmten Weg gehen möchte. (Anhang 7b: Int.2_Z.64-66)</i>
L P 3	Wochenreflexion als etwas Persönliches, etwas für sich	Lernen lernen als Lernorganisation	Lerntagebuch (entweder auf Deutsch oder in einer anderen Sprache), Mappenführung	<i>[...] am Anfang habe ich auch gesagt: „Wir machen das 20 Minuten. Wenn Du ein Wort schreibst, dann hast Du ein Wort geschrieben, wenn Du viel schreibst, dann schreibst Du viel“. Also, es gibt kein richtig oder falsch, voll oder nicht voll. (Anhang 7c: Int.3_Z.68-71)</i>
L P 4	Wochenreflexion als Metakognitives Lernen	Offenes Lernen als Prozess-orientiertes Lernen	Lernerorientiert	<i>[...] weil sie viel lernen und viele Informationen bekommen, dass sie am Ende der Woche bewusst darüber nachdenken, was sie gelernt haben, was sie gut gelernt haben, wo es noch</i>

				<i>Bedarf besteht, etwas nachzulernen. (Anhang 7d: Int.4_Z.17-19)</i>
L P 5	Unbewusst reflektieren alle	Differenzierung und Individualisierung	Experimental-unterricht	<i>[...] vermeintlich komplexe und schwere Sachen auf diese Art und Weise zu vermitteln. Dass man auch dann in den Augen tatsächlich sieht, dass sie endlich etwas, was sie vielleicht in einer Schule irgendwo, in einer Muttersprache gelernt haben, das erste Mal im Leben probieren und begreifen und sehen, dass es greifbar ist. (Anhang 7e: Int.5_Z.72-75)</i>
L P 6		OLR als Lernhilfe: Lebenswelt-erfahrungen, Interessen der Lernenden im Mittelpunkt	Abwechslungsreiche Aktivitäten	<i>Wir reden viel miteinander, bei mir geht es hauptsächlich nicht nur um Deutsch und Übungen machen und Arbeitsblätter ausfüllen, sondern um unsere Erfahrungen. (Anhang 7f: Int.6_Z.67-69)</i>
L P 7	Bei der Wochen-reflexion bewusst für Wünsche und Probleme der TN Zeit nehmen	OLR als Wiederholung und baut auf die Freiwilligkeit der TN	Nach Wunsch der TN: • Musik • Kunst • eine Kombination aus Deutsch und Bewegungs-Konzentrationsübungen	<i>Es ist eine Stunde, wo Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden können, will ich dahin und wenn ja, was will ich in dieser Stunde machen. (Anhang 7g: Int.7_Z.55-56)</i>

Abbildung 15: Offene Lernformen – Deutung und Durchführung

Selektives Kodieren

In der Phase des selektiven Kodierens werden aus den Achsenkategorien abgeleitete Erkenntnisse „in ein übergreifendes theoretisches Konzept“ integriert und „eine Grounded Theory über den Gegenstand der Untersuchung aufgestellt“ (vgl. Demirkaya 2014: 225). Dies geschieht in mehreren Schritten, welche nach Strauss/Corbin nicht unbedingt in einer linearen Abfolge ausgeführt werden muss:

- den roten Faden der Geschichte offenlegen
- das Verbinden der ergänzenden Kategorien rund um die Kernkategorie mit Hilfe des Paradigmas

- das Verbinden der Kategorien auf der dimensional Ebene
- das Validieren dieser Beziehungen durch die Daten
- das Auffüllen der Kategorien, die verfeinert werden müssen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 95).

Somit sind die Arbeitsschritte beim selektiven Kodieren ähnlich wie beim axialen Kodieren, mit einem großen Unterschied – es geht hier nicht mehr um eine „Fall-Geschichte, sondern um die Zusammenfassung vieler Einzelgeschichten“ (vgl. ebd.: 97). Also sind Forschende in dieser Phase vor allem als AutorInnen tätig (vgl. Boehm 1994: 134). In dieser Phase werden neben den im Laufe des axialen Kodierens identifizierten Kategorien auch Memos und Beobachtungsanalysen gesichtet.

Im nächsten Unterkapitel werden wesentliche Kategorien vorgestellt, bevor auf die identifizierte Kernkategorie eingegangen wird.

7.1.1. Routine und Ordnung als erster Schritt zu einem Selbstständigen bzw. Selbstregulierten Lernen

Als erster zentrale Aspekt, der aus den Interviews herauskristallisiert wurde, ist der hohe Stellenwert der Routine und Ordnung beim Lernen.

Wie bereits angesprochen, ist die Forderung nach Selbstständigkeit beim Lernen kein „neues“ pädagogisches Anliegen: bereits in der Reformpädagogik wurde diese Thematik aufgegriffen. So kann man in unterschiedlichen Arbeiten und Beiträgen seit 1960er Jahre über die Wichtigkeit des Selbstständigen Lernens „in der heutigen Gesellschaft“ lesen (u.a. vgl. Beck 1989). Zu erwähnen ist hier meine Beobachtung, dass die Anforderungen der Lehrpersonen von Ordnung und Lern(materialien)organisation eher auf eigenen Erfahrungen beruht. So spricht Lehrperson 3 über eigene Erfahrungen aus der Schulzeit:

Was wir schon gemacht haben, war so Lernen lernen. Ich habe dann auch oft gedacht, auf der anderen Seite als Lehrer, auch wenn ich jetzt nicht mehr bewusst weiß, aber wie wahnsinnig viele Schritte

gelernt wurden. Eher von frühester Zeit, wie Sachen ordnen, Sachen ablegen. Dann eben auch zum Beispiel ab wann wir im Gymnasium eigene Mappe haben durften und nicht mehr ein Heft haben mussten. Und das war aber irgendwie auch so, dass das dann ja leichter geht, weil man vorher jahrelang schon Erfahrung mit den Heften hatte. (Anhang 7c: Int. 3_Z. 24-30)

Aber ich habe schon das Gefühl, was jetzt Wochenreflexion angeht, dass eine gewisse Regelmäßigkeit, eine Routine da ist. Deswegen finde ich es sehr gut, dass es im Stundenplan steht und quasi als ein gewisses Muster sich wiederholt. Das bringt dann eben eine gewisse Ordnung. Das bin halt ich, ich weiß, dass es ein subjektiver Zugang ist und andere Leute vielleicht darauf nicht so viel Wert legen, aber mir ist zum Beispiel immer wichtig, dass wir am Anfang eine Mappe haben. Wie genau die TN dann die Mappe in Wirklichkeit führen und gestalten, das überprüfe ich nicht. Ob alle Arbeitsblätter in die Mappe landen, also das ist mir dann irgendwie wieder egal. Aber die Tatsache, dass jeder eine Mappe hat, wo sie sagen, ja, das ist meine Mappe, wo mein Name oben steht und meine Arbeitsblätter drinnen sind, also diese Ordnung – das ist wichtig. Und habe schon das Gefühl, dass das beim Lernen hilft, wenn man seine Sachen wiederfindet. (ebd.: Z. 39-49)

Ähnlich hält Lehrperson 1 das Ordnen von Arbeitsblättern für einen notwendigen Teil eines organisierten Lernens:

Vor allem am Anfang habe ich gesehen, dass viele TN Schwierigkeiten bei der Mappenführung haben. Die Arbeitsblätter werden nicht systematisch oder logisch geordnet. Bei den anderen Fächern mussten sie auch mit Portfolios arbeiten, wobei ungewohnte Lernende schon etwas Zeit brauchen, bis sie mit dem Sortieren und Beschriften anfangen. Mit der Zeit gewöhnen sie sich daran und es entwickelt sich eine Routine, was das Lernen dann auch leichter machen soll. Arbeitsblätter ordnen ist ein erster Schritt zum organisierten Lernen, was auch eingeübt werden muss. (Anhang 7a: Int. 1_Z. 183-190)

7.1.2. „Im Mittelpunkt stehen für mich genau die Lernenden und was sie erfüllen müssen.“

Bekanntlich zählen Differenzierung und Individualisierung zu den wichtigsten Grundlagen der Unterrichtsgestaltung (Haag/Streber 2012) und sind ein Bestandteil der Lehrpläne der Volksschule sowie der Mittelschulen (vgl. BGBl. II Nr. 185/2012: Zweiter Teil/5, BGBl. II Nr. 368/2005: 28). Wenn Lehrpersonen über die Unterrichtsplanung und -durchführung sprechen, stehen stets die

individuellen Lernpräferenzen der Lernenden im Mittelpunkt. So versucht die Lehrperson 5 Lernenden immer dort abzuholen, wo sie stehen, vor allem aber dorthin zu bringen, wo sie hin „müssen“:

Im Mittelpunkt stehen für mich genau die Lernenden und was sie erfüllen müssen. Wenn sie zum Beispiel eine bestimmte Prüfung bestehen müssen, für mich ist genau das ausschlaggebend, was die TN brauchen, was sie wirklich benötigen. (Anhang 7e: Int. 5_Z. 24-26)

Dabei versucht sie alle Lernenden mitzunehmen. „Offen“ und „individuell“ können sowohl die „schnelleren“ als auch die „schwachen und ungeübten“ Lernenden zu einem Ziel begleitet werden.

Laut Lehrplan der Volksschule (vgl. BGBl. II Nr. 368/2005: 18) können fachübergreifenden Unterrichtsprinzipien²³ durch projektorientierten Unterricht und offenen Unterrichtsformen vermittelt werden. Nach *Lehrplan der Mittelschule* (vgl. BGBl. II Nr. 185/2012: Zweiter Teil/2) kann die Förderung der Eigenverantwortung und Selbständigkeit der SchülerInnen durch Öffnung des Unterrichts gewährleistet werden. Lehrperson 5 bemängelt, dass in den Neuen Mittelschulen kaum Experimentalunterricht geführt wird, weswegen sie in ihrem Unterricht „sehr stark auf Experimente und Praxis“ setzt und

versucht vermeintlich komplexe und schwere Sachen auf diese Art und Weise zu vermitteln. Dass man auch dann in den Augen tatsächlich sieht, dass sie endlich etwas, was sie vielleicht in einer Schule irgendwo, in einer Muttersprache gelernt haben, das erste Mal im Leben probieren und begreifen und sehen, dass es greifbar ist. (Anhang 7e: Int. 5_Z. 71-75)

Lehrperson 5 scheint von ihrer eigenen Lernerfahrungen beeinflusst zu sein und erzählt, dass für sie/ihn Physik „irgendwas in den

²³ Als Unterrichtsprinzipien werden folgende Bildungs- und Erziehungsaufgaben aufgezählt:

Gesundheitserziehung, Leseerziehung, Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung (einschließlich Friedenserziehung), Interkulturelles Lernen, Sexualerziehung, Sprecherziehung, Erziehung zum Umweltschutz, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung (einschließlich Sparerziehung und Konsumentenerziehung), Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern (vgl. BGBl. II Nr. 368/2005: 18).

Büchern, was man so schwer verstehen kann und auswendig lernen muss“ (vgl. ebd.: Z. 68-71) war, weil sie nie praxisorientiert gelernt hätten.

Die Lehrperson 6 dagegen spricht über eine „guten Deutschlehrerin“ aus eigener Schulzeit:

Aber ich hatte zum Beispiel eine gute Deutschlehrerin, die schon kreativer war, sie hat uns Aufgaben gegeben, wo wir unsere Lieblingsband vorstellen konnten, andere Sachen recherchieren oder kleinere Projekte, Aufsätze über berühmte Personen oder klassische Musik zum Beispiel oder wer ist unser Lieblings Autor usw. (Anhang 7f: Int. 6_Z. 18-21).

Dieses individuelle Bild von Lehren und effektivem Lernen dient offensichtlich für Lehrperson 6 als eine Orientierung und prägt ihr eigenes Lehrhandeln. Wenn der Unterrichtsfluss ins Stocken gerät, wird auf die bewährte Unterrichtsmethode zurückgegriffen:

Ich hatte zum Beispiel einen Jugendlichen, der gar nicht lernen wollte und nicht lesen wollte. Er liest gerne Koran, sagte er. Er sagte, Europäer hätten eine sehr falsche Vorstellung von dem Koran. Dann habe ich für ihn Lernvideos auf Deutsch über Koran gesucht und wollte ihm dadurch Aufgaben geben. Er soll zum Beispiel sagen, was falsch ist. Er sollte uns erklären und sagen was im Video nicht stimmt. Ich habe versucht ihm zu erklären, alles was du auf Deutsch liest und tust, ist lernen. Lernen ist nicht nur die Listen, Tabellen, Arbeitsblätter und auswendig lernen, sondern auch eine einfache Beschäftigung mit der Sprache. Zumindest ein paar Mal hat er schon mitgemacht, weil er uns was erklären wollte, da hat er sich schon Mühe gegeben. Also sind die Interessen sehr wichtig. (Anhang 7f: Int. 6_Z. 91-100)

Die Lehrperson ist davon überzeugt, dass persönliche Interessen und für die Lernenden relevanten Themen in den Vordergrund gerückt werden müssen, damit die Mitarbeit der Lernenden auch wirklich funktioniert. So betont Lehrperson 6 immerzu die Wichtigkeit der Lernmethoden und Themen, welche die Lernenden bevorzugen. Neben den Lernpräferenzen sind Lebenswelterfahrungen der Lernenden sowie Lehrpersonen wichtig, weil die Vergangenheit und Vorerfahrungen eines Menschen ihn in der Gegenwart prägen und im Unterricht nicht ausgeschlossen sein sollten:

Ich finde, es ist wichtig, wenn Lehrkräfte auch über ihre eigenen Interessen und Hobbys erzählen. Man hat zum Beispiel viel in eigener Schulzeit gelesen, viel Literatur oder Filme geschaut. Oft hat man das Gefühl, dass die Menschen in einem neuen Land und insbesondere Lernende nicht daran interessiert sind, was für Vorlieben andere haben. Lange Zeit dachte ich so und habe nicht darüber gesprochen, was meine Interessen sind und was ich so von zu Hause sozusagen oder eben aus meiner Schulzeit mitbringe. Jetzt bin ich in Österreich und das zählt, es ist wichtig, was ich über Österreich kann und über die österreichische Kultur lerne, was ich vorher erlebt habe ist unwichtig, dachte ich vor einigen Jahren. Aber jetzt versuche ich den Jugendlichen das Gefühl zu geben und auch offen zu sagen - es ist nicht egal, was ihr alles bei euch zu Hause oder in der Schule gelernt habt, ihr könnt es mir oder auch anderen erzählen. Es ist wichtig, was man alles gelernt hat, was man alles schon kann oder früher nicht konnte. (Anhang 7f: Int. 6_Z. 60-71)

Für Lehrperson 7 sind die Lernpräferenzen der Lernenden ebenfalls wichtig. Sie sorgte dafür, dass alle Lernenden bei der Unterrichtsplanung bzw. Methodenwahl im Offenen Lernraum mitbestimmen:

am Anfang des Semesters durch die Klassen durchgegangen und gefragt, was sie denn im OLR machen wollen. Da kamen alle Themen: mehr Musik, mehr Bewegung, einige wollten schreiben üben, die anderen wollten zeichnen, also mehr in Richtung Kunst. Die Wünsche waren sehr groß und vielfältig. (Anhang 7g: Int. 7_Z. 79-82)

Die Wünsche wurden tatsächlich berücksichtigt, denn es gibt eine Stunde Musik, eine Stunde Kunst, eine Stunde Deutsch mit Bewegungs- und Konzentrationsübungen, sowie Offene Lernräume auch für Mathematik und Englisch, wo Lernende beim Lernen von den freiwilligen MitarbeiterInnen unterstützt werden.

Beim Punkt 4/Teil 2 des Lehrplans für Mittelschulen ist über die Förderung „individuellen Begabungen und Potenziale – unabhängig von vorgefassten Bildern, Zuschreibungen und familiären Rahmenbedingungen“ die Rede. Doch gerade dort, wo es um die „Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft mit unterschiedlichen Leistungsspektren“ geht, kann nicht davon

ausgegangen werden, dass alle Lernenden gleichermaßen für die eigenen Lernprozesse und Lern(miss)erfolge Verantwortung übernehmen können. In vielen Studien wird festgehalten, dass der sozioökonomische Status der Eltern einen größeren Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen hat als ein Migrationshintergrund oder Familiensprachen der Kinder hat (vgl. Itzlinger-Bruneferth 2020: 38; Salchegger/Höller/Pareiss/Lindemann 2017; Höller/Lindemann/Wallner Paschon/Schaubmair 2019). So gesehen können SchülerInnen nicht als eine homogene Gruppe auf gleicher Weise unterrichtet und beurteilt werden (vgl. Dinsleder 2012: 21).

Auch wie in den diversen Broschüren und Ratgebern des BMUKK, welche Bedürfnisse und Potenzialen sowie das individuelle Entwicklungstempo einzelner Person achten und „Individualisierung als Auftrag und Differenzierung als Umsetzung des Auftrags“ (vgl. Charlotte Bühler Institut 2016: 9) verstehen, definiert Lehrperson 5 Offenes Lernen als eine individuelle Betreuung, denn

Eine Gruppe kann man nicht vereinen, weil sie sehr unterschiedliche Vorkenntnisse haben und der Fortschritt auch dementsprechend unterschiedlich ist, dass man sie tatsächlich einzeln betreuen muss. Damit jeder genau das bekommt, was er braucht. (Anhang 7e: Int. 5_Z. 13-16)

7.1.3. Reflexion zwischen persönlich und kollektiv

Wenn im vorigen Unterkapitel individuellen Interessen und Lernpräferenzen der Lernenden im Zentrum standen, geht es in diesem Teil der Arbeit um die Lehrpräferenzen der Lehrpersonen. Wie bereits angesprochen (*Abbildung 16*), nimmt jede Lehrperson Wochenreflexion und Offenes Lernen unterschiedlich wahr. Dies beeinflusst folglich die Unterrichtsgestaltung. Auch wenn jede Lehrperson Unterrichtsmethoden an die eigene Gruppe anpasst und situativ Lernenden Möglichkeiten zur Mitbestimmung einräumt, werden Hauptentscheidungen von Lehrpersonen getroffen. Beispielsweise ist für Lehrperson 2 das kollektive Lernen von großer

Bedeutung, weswegen sie Wochenreflexion in ihrer Gruppe möglichst gemeinsam, im Plenum durchführt. Dafür probierte Lehrperson 2 unterschiedliche Aktivitäten (vgl. *Anhang 3a*).

In der Regel werden beim kooperativem Lernen gezielt sozial-kognitive Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit gefördert (Pauli/Reusser 2000: 422). Lehrperson 2 setzte gemeinsames Frühstück als eine Methode ein, um Zusammenhalt und Gemeinschaft in der Gruppe zu fördern und wählte dazu freitags, die Wochenreflexionsstunde, aus:

Ja, das gemeinsame Frühstück, es war mir besonders wichtig, man wächst irgendwie zusammen, man hat sich gern nach einer Weile. Das gemeinsame Essen ist auch in einer Familie sehr wichtig, dies kann auch eine Klasse, die Gruppendynamik in einer Klasse positiv beeinflussen. Das Essen ist an sich etwas Schönes und wenn man gemeinsam eine schöne Zeit verbringt, wird man offener und quatscht über Dieses und Jenes und erfährt Vieles über die anderen TN und eigentlich auch über sich selbst. (Anhang 7b: Int. 2_Z. 51-56)

Lehrperson 2 teilt mit, dass sie positive Erfahrungen mit unterschiedlichen Diskussionen in der Gruppe, die im Plenum geführt werden, gemacht hat:

ich kann nur sagen: man lernt von anderen. Das heißt, einige können sich gut ausdrücken, andere weniger, manche können es gut abschauen, also tricksen: „Okey, der denkt so, ich hätte doch auch so denken können“, bzw. manche denken zu kompliziert, dabei ist es ja gar nicht so kompliziert, man kann es viel einfacher machen. Ich denke, durch die Reflexion und durch die ganzen Gespräche, durch den OLR die TN miteinander, aber vor allem voneinander sehr gut lernen können. Und ich glaube, dazu dient es eigentlich auch: die TN lernen, dass man in einer Gruppe von anderen auch etwas lernen kann und so schneller vorankommt, als man als Einzelgänger einen bestimmten Weg gehen möchte. (Anhang 7b: Int. 2_Z. 80-88)

Hier führt „die Konfrontation mit gegensätzlichen Standpunkten oder Sichtweisen zu kognitiven Konflikten“, wodurch eigene kognitiven Strukturen weiterentwickelt oder neugeordnet werden (vgl. Pauli/Reusser 2000: 424).

Lehrperson 3 dagegen vertritt die Meinung, dass Reflexion eigenen Lernfortschritte eine persönliche und gar intime Beschäftigung ist. Deswegen wird in Gruppe C jeden Freitag in der Wochenreflexionsstunde 15-20 Minuten lang in den Lerntagebüchern geschrieben (*Anhang 5b*).

7.1.4. „Wir müssen immer auf die Freiwilligkeit der Schülerinnen und Schüler aufbauen, in Kombination mit Lernen wollen.“

Die Lehrperson 7 betont, dass das Angebot von wenigen Lernenden in Anspruch genommen wird:

Es ist kein großes Interesse, da muss man ganz ehrlich sagen, es sind Jugendliche, die wollen nicht zusätzlich in der Schule bleiben, egal ob sie zugewandert sind, oder nicht. (ebd.: Z. 198-200)

Lehrperson 7 interpretiert das Desinteresse an einem zusätzlichen Angebot als altersbedingtes Lernverhalten. Ähnlich werden auch in einigen anderen Stellen bzw. von anderen Lehrpersonen das Nicht-Lernen-Wollen mit der Adoleszenz und Altersunterschied der Lernenden in Verbindung gebracht:

Ich war letzte Woche mit meiner Gruppe auf einer Exkursion. Sie waren so uninteressiert. Da sagte ich: „Ihr wohnt doch in Wien, wie kann es euch nicht interessieren?“. Dass sie nicht wissen, wo der Heldenplatz ist oder was das für ein Gebäude ist usw. Aber ob mich in dem Alter dies auch interessiert hätte, weiß ich nicht. (*Anhang 7a: Int. 1_Z. 168-172*)

Viele wissen nicht, was sie denken, was sie fühlen – das schwierigste ist, zu reflektieren, also darüber reden zu können, was sie denken. Ob das jetzt am Alter liegt, weiß ich nicht. (*Anhang 7b: Int. 2_Z. 45-47*)

Naja, manchmal ertappe ich mich schon dabei, dass ich an solche Sachen denke, habe meine Bilder und dann denke ich, ok, in manchen Regionen oder in manchen Städten oder manchen Schulen etwas gemacht wird und in anderen nicht. Zum Beispiel TN aus dem Iran in meinem Kurs sind alle irrsinnig gut selbstorganisiert. Und andere wirklich viel weniger und brauchen vielmehr Anleitung, Vermittlung, zum Beispiel TN aus Syrien. Das fällt mir schon manchmal auf, ja. Es ist aber wieder eine Altersfrage, denn die einen waren 18, die anderen waren 15 Jahre alt. (*Anhang 7c: Int. 3_Z. 101-107*)

Ja, das ist sowieso etwas, was ich in diesem ganzen System kritisiere, dass man genau das vergisst und es dafür auch kein Platz in den Maßnahmen da ist – es sind Jugendliche und keine Erwachsene. Es sind Jugendliche, welche wie Erwachsene behandelt werden und von denen etwas erwartet wird, wie von einem Erwachsenen. (Anhang 7e: Int. 5_Z. 112-115)

Das vergesse ich auch manchmal, das muss ich schon sagen, weil wir auf der anderen Seite bestimmte Vorgaben haben, die Ziele, also Projektziele, die erreicht werden müssen. Da vergessen wir auch auf dem Weg dorthin, dass es tatsächlich Jugendliche sind. Ich bin aber dankbar, dass es in unserer Gruppe unter den KollegInnen immer wieder Menschen gibt, die in den Austauschgesprächen sagen: „Es ist ja normal in diesem Alter“ usw., das holt uns dann auch zurück, dass man sich auf das Wesentliche konzentrieren kann und sagen kann, ja, ok, es ist normal, dass zum Beispiel jemand mit 16-17 nicht weiß, was sein Traumberuf ist, oder dass sie keinen Plan A, Plan B, Plan C haben. Man hat andere Prioritäten, so ist es. (vgl. ebd.: Z. 118-126)

Die TeilnehmerInnen, die älter sind, haben oft eine andere Einstellung als die jüngeren. Bei den Jugendlichen ist es leicht zu merken, dass sie überfordert von einem neuen Land sind und sie verstehen oft nicht, dass man ja Hausübungen immer machen soll, selbst wenn sie langweilig sind, oder die ganzen Arbeitsblätter auch wiederholen soll. (Anhang 7g: Int. 7_Z. 5-8)

Gleichzeitig wird die Lerneinstellung, wie im Kapitel 2 beschrieben, in der Familie geprägt und gefestigt, denn die Familie eine „zeitlich erste Instanz der Bildung im Lebenslauf der Kinder“ ist (vgl. Büchner/Brake 2011: 92). Lehrperson 4 spricht dies an:

Ja, ich glaube, dass sie viel zu Hause lernen, d.h. nicht nur aus der ehemaligen Schule was mitbringen oder nicht, sondern auch von zu Hause, wie es zu Hause gehandhabt wird. Was zum Beispiel Hausübungen angeht oder andere Sachen, das selbstständige Lernen eben. Natürlich auch aus dem schulischen Kontext, ob alles vorgeschrieben war oder ob man auch das Recht und die Möglichkeit auf Meinungsfreiheit hatte: darf man darüber reflektieren oder auch kritische Meinungen äußern usw. Das haben wir auch sehr stark gemerkt. Oft sind es sehr kleine Sachen, wie zum Beispiel, dass sie sich nicht entscheiden können, welche Aufgabe sie jetzt machen wollen. Für die TeilnehmerInnen war es aufwendig, beim OLR zum Beispiel selbstständig zu lernen und arbeiten, genauso wie für TrainerInnen und freiwillige MitarbeiterInnen, die beim ORL involviert waren. (Anhang 7d: Int. 4_Z. 62-71)

Die Frage, die mit den unterschiedlichen Herausforderungen im Unterricht stets einhergeht, ist: „Welche konkreten Herausforderungen sind es und wie geht eine Lehrperson damit um?“. Auch hier sind verschiedene Szenarien möglich, aber zwei Hauptakteure bleiben gleich: Lernende, die lernen wollen und Lehrende, die lehren wollen:

Wir müssen immer auf die Freiwilligkeit der Schülerinnen und Schüler aufbauen, in Kombination mit Lernen wollen. Es ist eine Stunde, wo Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden können, will ich dahin und wenn ja, was will ich in dieser Stunde machen. (Anhang 7g: Int. 7_53-56)

Und ja, wie gehe ich als Lehrkraft damit um, wenn da Desinteresse ist – ich kann mir nur denken, es ist ein Angebot und die, die es wirklich wollen, nehmen es an und mir ist auf lange Sicht lieber, wenige, die es wirklich nutzen, in der Klasse zu haben, als 10 angemeldete TeilnehmerInnen, welche dann nur jede zweite Woche kommen. [...] ich konzentriere mich also auf die, die es trotzdem wollen und versuchen, obwohl diese Form für sie ungewöhnlich ist. (ebd.: Z. 195-198, 201-202)

Beim Offenen Lernraum machte ich Vertretungen und kann sagen, dass es fast nie dazu gekommen ist, dass die TN aus eigener Initiative zu mir kamen und sagten: „Ich habe dabei Schwierigkeiten, könnten wir heute das üben“. Nein, da hat man meistens Arbeitsblätter verteilt und diese wurden dann gemacht. Sie sind einfach ungewohnt und wissen nicht, wie sie mit dem selbständigen Lernen umgehen sollen. Andererseits ist es davon abhängig, wie ich als Lehrkraft dies präsentiere, wie ich es verpacke. Wenn ich jetzt sage: „Reflektiert mal eine Stunde“ werde ich gar nichts erreichen. (Anhang 7a: Int. 1_Z. 177-183)

Wenn sie nicht mitmachen. Das ist wirklich am schwersten. Ich gehe mit Enthusiasmus hin und ich erzähle die ganze Zeit und es ist ganz schwer, wenn sie mir nicht antworten oder ich muss dann die einzelnen Lernenden ansprechen, um eine Antwort auf meine Fragen zu kriegen. Das ist für mich auch fad und ich glaube auch für die Jugendliche sehr fad, ich versuche es zu vermeiden. Wenn sie gar nicht reden, dann versuche ich wieder die Atmosphäre zu lockern, wieder einige Aktivitäten, Spiele einzubauen, dann machen sie mit, dann können wir weiterarbeiten. (Anhang 7f: Int. 6_Z. 49-55)

8. Untersuchungsergebnisse

Die Hauptforschungsfragen dieser Masterarbeit lauten:

Welche Rolle spielen Offenen Lernformen beim Selbstregulierten bzw. Selbstgesteuerten Lernen der (neu)zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen und welche Erfahrungen machen Lehrende mit diesen Vermittlungsmethoden?

Im Laufe der Untersuchung wurden die Hauptfragen verfeinert und konkretisiert. So musste zunächst festgestellt werden, wie jede Lehrperson Offenen Unterricht, Reflexives Lernen, Selbstreguliertes bzw. Selbstgesteuertes Lernen definiert und vermittelt.

Der Aspekt, welcher mit allen wesentlichen Kategorien von Anfang an einherging, ist - die pädagogische Beziehung. Unter pädagogischen Beziehung, welche Annedore Prengel (vgl. Prengel 2019: 21) als „professionelle Beziehung“ nennt, wird hier sowohl die Arbeitsbeziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden als auch der angesprochene stetige kollegiale Austausch zwischen dem pädagogisch tätigen Personal verstanden. Die pädagogische Beziehung, die alle Kategorien logisch miteinander verbindet, wurde als Kernkategorie der Arbeit identifiziert und als *Vertrauen* benannt. Denn letztlich zieht das Vertrauen von Anfang bis Ende der Untersuchung hindurch, es ist der rote Faden meiner Geschichte, die ich zu erzählen versucht habe:

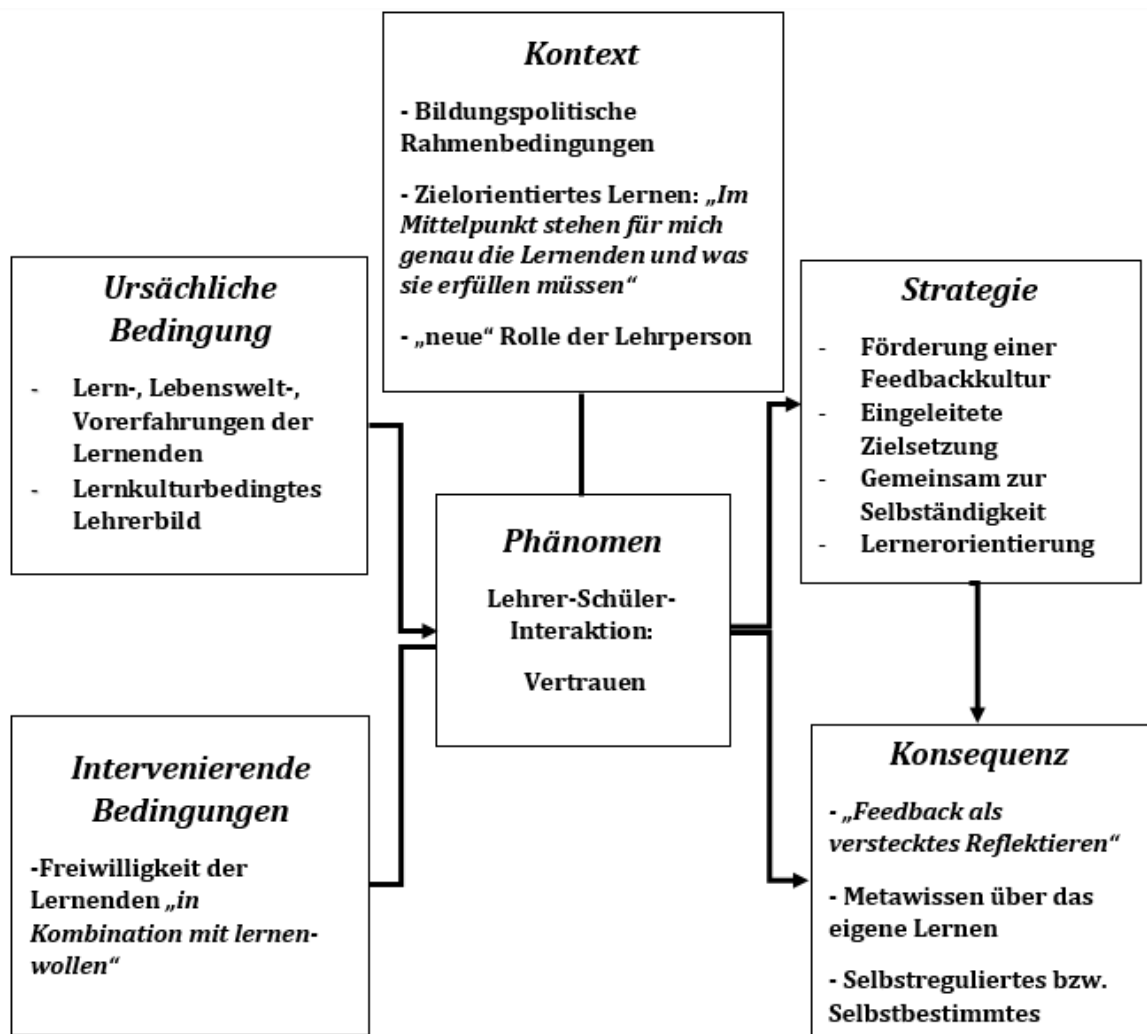


Abbildung 16: Kernkategorie

Konkret sind vereinzelt in den Interviewpassagen direkte Hinweise zu finden:

Und ich habe das Gefühl, dass ich eine gute Beziehung mit den Jugendlichen aufbaue und aufgebaut habe. Wir reden viel miteinander, bei mir geht es hauptsächlich nicht nur um Deutsch und Übungen machen und Arbeitsblätter ausfüllen, sondern um unsere Erfahrungen. Ich erzähle zum Beispiel was ich falsch gemacht habe, was ich falsch gedacht habe und was ich aus dieser Zeit gelernt habe. Und sie hören mir zu, ich habe das Gefühl, dass sie mir zuhören. (Anhang 7f: Int. 6_ Z. 66-71)

Für Lehrperson 6 scheint intuitiv eine gute Beziehung zu den Lernenden aufzubauen wichtig zu sein. Wie bereits beschrieben, orientiert sich Lehrperson an ihre eigene Deutschlehrerin, die „kreativ“ war und scheinbar alles „gut“ gemacht hat. Höchstwahrscheinlich hat die „gute“ Deutschlehrerin Lehrperson 6

geprägt. Dies könnte ihr persönliches Interesse an die deutsche Sprache erklären. Indem sie viel über eigene Erfahrungen erzählt, signalisiert sie Lernenden, dass auch sie ihr vertrauen und über eigene (Lebenswelt)Erfahrungen erzählen können:

Wir sprechen über unsere Erfahrungen im Lockdown, unsere Gefühle, wie wir mit dieser Zeit umgehen. Ich habe dann auch Tipps gegeben, was mir hilft im Lockdown, meine Zeit einzuteilen zum Beispiel, wie man es am besten machen könnte. (ebd.: Z. 44-47)

Aber jetzt versuche ich den Jugendlichen das Gefühl zu geben und auch offen zu sagen - es ist nicht egal, was ihr alles bei euch zu Hause oder in der Schule gelernt habt, ihr könnt es mir oder auch anderen erzählen. Es ist wichtig, was man alles gelernt hat, was man alles schon kann oder früher nicht konnte. (ebd.: Z. 68-71)

Es scheint Lehrperson 6 auch bewusst zu sein, dass man als Lehrperson gewisse Grenzen ziehen soll, wenn man zu offen ist, wird man eventuell von den Lernenden auf die Probe gestellt. Aber das nimmt Lehrperson in Kauf:

Wenn man eher offen ist und viel erzählt, stellen Jugendlichen auch manchmal sehr persönliche Fragen, über mein privates Leben oder so. Über manche Sachen spreche ich schon mit den Jugendlichen, sie sind sehr neugierig. Zum Beispiel über Religion, ja, ich habe keine Religion. Es bedeutet aber nicht, dass man keinen Moralkompass hat. Man kann aber darüber sprechen, dass man auch ohne Religion ein guter Mensch sein kann, gute Sachen tun kann. Es zu vermitteln, darüber zu sprechen und diskutieren ist auch interessant und wichtig, denke ich. (ebd.: Z. 83-89)

Andererseits aber ist Vertrauen zwischen den Zeilen zu lesen, wie etwa hier:

Falls der Unterricht nicht so funktioniert, wie man es sich vorstellt, kann einfach auch daran liegen, dass der Wortschatz nicht ausreicht, die Gefühle und Gedanken auszudrücken. (Anhang 7a: Int. 1_Z. 56-58)

Abgesehen von dem Sprachniveau – wenn wir unter Reflexion über „Gefühle und Gedanken“ sprechen verstehen würden, dann wäre doch Vertrauen zu einer Person eine wesentlich wichtigere Voraussetzung zu reflektieren als hohes Sprachniveau.

Ähnlich erzählt Lehrperson 2, dass Wochenreflexion mit einer Gruppe als Vertretungslehrkraft (nur) möglich ist, wenn man die Gruppe gut kennt:

Da ich alle relativ gut kenne und weiß, welches Niveau sie haben und was ich mit den TN machen könnte. Aber wäre das nicht der Fall, dann wäre es natürlich relativ schwer mit ihnen eine Wochenreflexion durchzuführen. Erstens wären sie noch schüchterner, als sie schon sind und würden generell nicht über ihre Woche erzählen wollen, wenn sie mich nicht kennen würden. Und außerdem wüsste ich nicht, ob sie jetzt nicht mitreden, weil sie nicht gewohnt sind, nicht können oder nicht wollen. (Anhang 7b: Int. 2_Z. 9-14)

Gleiche Lehrperson erzählt über ihre eigene Gruppe, wie sie Wochenreflexion empfunden hat, weil diese Lehrform auch für sie neu war:

Es hat wirklich lange gedauert, weil es eben nur einmal die Woche ist und die nächste Woche haben sie wieder vergessen, was sie vor vier Tagen gemacht haben. Also es hat gedauert, bis sie verstanden haben, was eine Wochenreflexion ist und was von ihnen erwartet wird. Es ist nicht nur etwas, was Du gelernt hast, sondern auch wie Du Dich dabei gefühlt, gedacht hast, hat es Dir gefallen, hat es Dir nicht gefallen, was würdest Du verändern. Viele wissen nicht, was sie denken, was sie fühlen – das schwierigste ist, zu reflektieren, also darüber reden zu können, was sie denken. Ob das jetzt am Alter liegt, weiß ich nicht. (ebd.: Z. 40-47)

Lehrperson 2 sagt aus ihrer Praxis, dass Lernende Schwierigkeiten hatten zu verstehen, wozu es gut sein soll. Wie bereits erwähnt, war ich zu diesen Zeiten als eine freiwillige Mitarbeiterin in dieser Institution tätig. Aus meiner Erfahrung mit der selben Zielgruppe kann ich bestätigen, dass es eine Weile gedauert hat, bis Lernende verstanden haben, dass deren Aussagen und Meinungen nicht benotet werden. Wozu reflektiert wird und was damit bezweckt wird, musste man mehrmals erklären. Lehrperson 2 interpretiert es, dass TN über Gefühle zu sprechen nicht gewohnt waren und deswegen Reflektieren mit der Gruppe schwierig war, was aber mit der Zeit immer leichter fiel. Es könnte aber auch bedeuten, dass es mit der Zeit besser reflektiert, also über Gefühle, Gedanken gesprochen wurde, weil die Gruppe der Lehrperson und nicht weniger wichtig –

gegenseitig vertraut haben! Zudem wurde in dieser Gruppe regelmäßig gemeinsam gefrühstückt, was zur Folge hatte, dass man „irgendwie zusammenwächst“ und „nach einer Weile sich gern hat“ (ebd.: Z. 51-52).

Grundsätzlich geht die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden immer Hand in Hand mit der sogenannten pädagogischen Paradoxie einerseits und der grundlegenden Ambivalenz zwischen dem Anspruch nach einer Selbstbestimmung und gesetzlich geregelten Einschränkungen andererseits. Beispielhaft werden einige Interviewpassagen angeführt, welche diese Widersprüche aufzeigen. Lehrperson 5 unterrichtet handlungsorientiert und lernerzentriert. Für sie ist es wichtig, dass jedeR Lernende passgenau das bekommt, was er/sie braucht:

Alle müssen sich in diese Richtung bewegen, auch die schwachen, ungeübten. Das ist das Minimum. Von mir wird nur so weit gelenkt, dass ich sage, ok, in diese Richtung müssen alle, aber dann offen, individuell - für die, die schneller sind und mehr können, muss man einiges extra zur Verfügung stellen, damit sie auch Fortschritte machen. Es ist ein Widerspruch, stimmt, ich sehe das auch als Widerspruch, weil die Prüfungen dann nicht mehr offen sind, sondern eher vorgegeben. (Anhang 7e: Int. 5_Z. 26-32)

Nicht nur die Tatsache, dass Prüfungen einen bestimmten Format haben, müssen die (neu)zugewanderten Jugendliche und junge Erwachsene, nachdem sie zwei Jahre als außerordentliche SchülerInnen eingestuft und dementsprechend nicht benotet - folglich keinen Schulabschluss erwerben konnten, in drei Semestern eine Pflichtschulabschlussprüfung bestehen! Zu meiner Überraschung, war Lehrperson 5 positiver eingestellt als ich:

Ja, es ist ein Widerspruch und eine schwierige Lage – wie kann jemand in zwei Jahren eine neue Sprache lernen und in dieser Sprache eine Schule positiv abschließen bzw. den Pflichtschulabschluss erlangen? Wenn mir eine Lehrperson erzählt, dass die SchülerInnen 80% von dem, was sie in der Schule lernen, nicht mitnehmen und den Abschluss gerade noch schaffen, dann denke ich mir, die 20% kriegen die Jugendlichen bei uns in kurzer Zeit. Also, ich sehe jetzt keinen großen Unterschied. (ebd.: Z. 190-195)

Das Zitat von Immanuel Kant vor der Einleitung dieser Arbeit steht für die Grundlegende Paradoxie im Lehrerberuf: auf unsere Situation übertragen könnte es heißen: wie soll eine Lehrperson, ohne zu bestimmen Lernenden Selbstreguliertes bzw. Selbstbestimmtes Lernen beibringen? Kann die Aneignung der Selbstbestimmtheit von Lernenden durch einer Lehrperson bestimmt werden?

Anzumerken ist, dass alle von mir befragten Lehrpersonen der Meinung waren, dass Selbstreguliertes bzw. Selbstbestimmtes Lernen gelernt und unterstützt werden muss:

Du wolltest über die Zeit vor dem Lockdown sprechen, ich finde es aber eigentlich gerade diese Zeit sehr spannend, weil die Schülerinnen und Schüler im distance learning jeden Tag Offenes Lernen haben. Sie müssen alles selbst strukturieren, wie es ja eigentlich im Offenen Unterricht ist - selbst entscheiden, womit beginne ich, was mache ich als nächstes. Ich habe insgesamt drei Aufgaben: Englisch, Deutsch und Natur und Technik und ich habe den ganzen Tag Zeit und ich muss diese drei Aufgaben machen. Das ist eigentlich ungewollte Offene Unterrichtsform. Und die Herausforderung, die wir da beobachten, im Großen und Ganzen genauso, wie im OLR ist - viele Schülerinnen und Schüler das nicht gewohnt sind. Noch nie versucht haben, selbst ihr Lernpensum zu kontrollieren, zu strukturieren. Auch beim OLR sind die Schülerinnen und Schüler irgendwie immer auf so eine Art Warteposition, dass jemand sagt, was sie tun sollen. Das scheint mir, die häufigste Lernkultur, wenn man so will, zu sein, ich setze mich und warte, dass man mir sagt, was ich tun soll. Selbst entscheiden und selbst was angehen ist für viele eine große Herausforderung, egal ob es in einem OLR ist oder im ungewollten distance learning. Sie haben da wenig Erfahrung. (Anhang 7g: Int. 7_Z. 102-117)

In der Zeiten der jetzigen Pandemie scheint es allen bewusst geworden zu sein, dass unabhängig von (Lern)Kultur, Erstsprache(n), sozialer Zugehörigkeit – es ist nicht selbstverständlich, dass Kinder und Jugendliche selbstreguliert bzw. selbstbestimmt lernen können!

9. Schlussbemerkung

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten, welche Erfahrungen Lehrpersonen einer schulanalogen Bildungseinrichtung der Stadt Wien für (neu)zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene bei der Vermittlung Offenen Lernformen machen, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt. Die Kombination aus Unterrichtshospitationen und problemzentrierten Interviews ergänzt sich gegenseitig: einerseits wurden durch Beobachtungsprotokolle Interviewfragen generiert, andererseits können Erfahrungsberichte der Lehrpersonen mit den Hospitationsbeschreibungen und Unterrichtsmaterialien im Anhang einen Blick in die Praxis gewähren. Nach Berichten der Lehrpersonen können unterschiedliche Lerntechniken und -strategien auf unterschiedliche Weise vermittelt werden. Wie im erwähnten Informationsblatt der Institution, werden tatsächlich die Lernenden und deren Interessen in den Mittelpunkt gestellt. Durch die angebotenen Offenen Lernformen werden die Lernenden zum Teil individuell in die Selbstständigkeit begleitet. Die Wissensvermittlung fokussiert neben fachlichem Wissen auch fachübergreifende Kompetenzen wie (Lern)Zielsetzung und Lernorganisation. Dabei wird die stetige Reflexion über die eigenen Lernprozesse- und fortschritte als ein wesentlicher Bestandteil des Selbstregulierten bzw. Selbstbestimmten Lernens. Somit übernehmen die Lernenden Schritt für Schritt Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Dies bedeutet aber nicht, dass Lehrende nichts mehr zu tun haben, weil Lernende alles allein machen. Im Gegenteil bringt eine Öffnung des Unterrichts viel Arbeit für Unterrichtsplanung und setzt neben fachdidaktischem Wissen auch eine gewisse Kreativität und Experimentierbereitschaft seitens der Lehrenden.

Selbstverständlich wurden bestimmte Herausforderungen und Stolpersteine angesprochen, die lernkultur- und altersbedingt auftreten und meist durch alle Stadien des Lernens begleiten. Aber

durch kontinuierlichen kollegialen Austausch, Engagement der Lehrpersonen und Mitarbeit der Lernenden werden diese Herausforderungen bekämpft. Zumindest im Rahmen der gestellten Ziele der Lernenden und der Institution – nämlich rechtlich anerkannte Sprachzertifikate erwerben, die österreichische Pflichtschulabschlussprüfung in Form einer Externistenprüfung ablegen und im Anschluss in eine weiterführende Schule oder Berufsausbildung weitergeleitet werden.

Im Unterkapitel 3.2. *Lebenslanges Lernen (LLL) und deren Strategien in der Erwachsenenbildung* angeführten Good-Practice-Beispiele zeigen, dass diese Konzepte im Zweiten Bildungsweg erfolgreich eingesetzt werden.

Abschließend ist zu sagen, dass sich beim Thema Selbstreguliertes bzw. Selbstbestimmtes Lernen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen um ein aktuelles und gesellschaftlich relevantes Thema handelt, und zwar unabhängig von einem Migrationshintergrund.

10. Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilien/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 47-53.

Alpagu, Faime/Dausien, Bettina/Draxl, Anna-Katharina/Thoma, Nadja (2019): Exkludierende Inklusion – eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe. In: Gouma, Assimina/Neuhold, Petra/Rechling, Daniela/Scheibelhofer, Paul: Migration, Fluch und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis. schulheft 176. Innsbruck: Studienverlag. S. 51-63.

Ahrenholz, Bernt/Maak, Diana (2013): Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Maak, Diana/Ricart Brede, Julia/Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Berichte und Materialien. www.daz-portal.de. Bd. 1.

Bach, Gerhard/Viebrock, Britta (2012): Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 17-33.

Bannach, Michael/Sebold, Lydia/Wehmeyer, Brigitte (1997): Wege zur Öffnung des Unterrichts. München: Oldenbourg Verlag.

Beck, Erwin (1989): Eigenständiges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7. S. 169-178

Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2016): Neu zugewanderte SchülerInnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Sprach – Vermittlungen. Band 16. Münster, New York: Waxmann. S. 11-15.

Bergmaier, Florian/Neuhold, Petra (2012): Urteil: lebenslänglich!? Kritische Betrachtungen zum Lebenslangen Lernen aus der Sicht angehender Pädagog_innen. In: Erler, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Ribolits, Erich: Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Schulheft 148. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag, S. 127- 137.

Bergmann, Nadja (2019): Ein Essay: Junge Erwachsene mit Fluchthintergrund und der schwierige Weg in das österreichische Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. In: Czaika, Mathias/Rössl, Lydia/Altenburg, Friedrich/Faustmann, Anna/Pfeffer, Thomas (Hg.): Migration & Integration 7. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Hamburg: Edition Donau-Universität Krems.

Bergmann, Nadja/Danzer, Lisa/Lechner, Ferdinand/Yagoub, Omar (2019): Zusammenfassung: Evaluierung „Start Wien – das Jugendcollege“. Wien: Lechner, Reiter & Riesenfelder Sozialforschung OG.

BGBI. I Nr. 62/2016: 62. Bundesgesetz: Jugendausbildungsgesetz

Bildung in Zahlen (2020): Bildung in Zahlen 2018/19. Schlüsselindikatoren und Analysen. Statistik Austria. Wien.

BMB (2016): Informations- und Umsetzungserlass zur AusBildungspflicht bis 18.

BMBWF (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter.

BMUKK (2009): ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000 – 2006. Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“. Projektberichte. In: Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 3/2009.

BMUKK (2011): LLL:2020 - Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.

Bohl, Thorsten (2009): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Beobachten. In: Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag, S. 262-277.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Ernst Klett.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz. S. 183-198.

Bourdieu, Pierre/Wacquant Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag.

Böhm, Andreas (1994): Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Böhm, Andreas/Mengel, Andreas/Muhr, Thomas (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. S. 121-140.

Böhm, Andreas (2017): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 475-485.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2017): Nr. 160. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Förderung von Bildungsmaßnahmen im Bereich Basisbildung sowie von Bildungsmaßnahmen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses für die Jahre 2018 bis 2021.

Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2011): Bildungsort Familie. Habitusgenese im Netzwerk gelebter Familienbeziehungen. Weinheim: Juventa.

Charlotte Bühler Institut (2016): Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. Wien: Bundesministerium für Bildung.

Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter, Lars (2003): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen: Francke.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7-21.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 213-227.

Dinsleder, Cornelia (2012): Heterogenität ist nun auch in Schulen „in“!? Inklusion im Widerspruch zu neoliberaler Gouvernamentalität. In: Khan-Svik, Gabriele/Mecheril, Paul/Sprung, Annette/Yildiz Erol (Hg.): Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Ausgewählte Beiträge einer Tagung an der Universität Graz, 5. und 6. Mai 2011. Innsbruck. S. 21-31.

Erler, Ingolf (2011): Bildung-Ungleichheit-symbolische Herrschaft. In: Erler, Ingolf/Laimbauer, Viktoria/Sertl, Michael: Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Schulheft 142. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag. S. 22-36.

Erler, Ingolf/Laimbauer, Viktoria/Sertl, Michael (2011): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Schulheft 142/2011. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag

Erler, Ingolf (2012): Das Lebenslange Lernen und die Wissensgesellschaft. In: Erler, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Ribolits, Erich: Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Schulheft 148. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag, S. 93-107.

Europäisches Migrationsnetzwerk (2012): Glossar 2.0 zu Asyl und Migration. Ein Instrument zum besseren Verständnis. Europäische Union.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Filla, Wilhelm (2016): Veränderung der Erwachsenenbildung durch internationale Impulse. In: Erler, Ingolf/Schnell, Philipp/Sertl, Michael: Musterland oder renitente Provinz? Österreich und der Europäische Bildungsraum. Schulheft 161. Innsbruck: Studien Verlag, S. 74-83.

Fink, Matthias C. (2010): Lernkultur und reflexives Lernen – Das didaktische Potenzial der ePortfolio-Arbeit zur Förderung von Reflexivität im Lernen. In: Hartung, Olaf/Steininger, Ivo/Fink Matthias C./Gansen, Peter/Priore, Roberto (Hrsg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 49-65.

Fleck, Elfie (2019): Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen, Jg. 35. Göttingen: V&R unipress GmbH. S. 12-22.

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Forneck, Hermann J. (2005): Das „unregierte“ Subjekt. Lernen in der Weiterbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 1. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. S. 122-127

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Bern-Göttingen-Toronto-Seattle: Hans Huber Verlag.

Götz, Thomas/Nett, Ulrike E. (2017): Selbstreguliertes Lernen. In: Götz, Thomas (Hg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 2., aktualisierte Auflage. S. 144-184.

Gruschka, Andreas (2008): Bildungstheoretische Reflexionen zum Offenen Unterricht. In: Patzner, Gerhard/Rittberger, Michael/Sertl, Michael: Offen und

frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen. Schulheft 130. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag. S. 9-30.

Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. 7. Auflage. Regensburg.

Haag, Ludwig/Streber, Doris (2014): Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Heidenreich, Martin (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Bösch, Stefan/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 25-54.

Hericks, Nicola (2019): Offener Unterricht als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität. Studierende entwickeln Konzepte für offene Unterrichtsformen. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), Bd. 2 Nr. 1. Ausgabe 2. S. 92-108.

Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hildenbrand, Bruno (2017): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 32-42.

Hofmann, Franz (2002): „Offenes Lernen“: Begriff & Planungsweise. In: Hofmann, Franz/Moser, Gerlinde: Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Linz: Veritas-Verlag. S. 31-49.

Höller, Iris/Lindemann, Romana/Wallner-Paschon, Christina/Schaubmair Victoria (2019): Kompetenzentwicklung im Kontext individueller und familiärer Faktoren. In: Suchaň, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam. S. 65-79.

Jürgens, Eiko (1995): Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. 2. Auflage. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Imlig, Flavian/Lehmann, Lukas/Manz, Karin (Hrsg.) (2018): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer VS.

Interface Wien (2018): Jahresbericht. http://www.interface-wien.at/system/attaches/181/original/190516_InterfaceWien_JB2018_web.pdf?1558348833 [Stand: 04.04.2021]

Interface Wien (2019): Jahresbericht. http://www.interface-wien.at/system/attaches/251/original/200529_InterfaceWien_JB2019_web.pdf?1591115111 [Stand: 04.04.2021]

Itzlinger-Bruneforth, Ursula (Hrsg.) (2020): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich. Erstbericht. Salzburg.

Khakpour, Natascha (2015): „Alles steht und fällt mit der Deutschnote“. Anmerkungen zum „außerordentlichen Status“ und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprachen und Bildung. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Reihe: Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript. S. 223-244.

Klement, Karl (2016): Aneignungsdidaktik und Kompetenzorientierung. Didaktische und methodische Gestaltung von Prozessen des Lehrens und Lernens in einem kompetenzorientierten Unterricht. In: de Fontana/Pelzmann/Sturm

(Hg.): Weißt du noch oder tust du schon? Impulse aus Theorie und Praxis für die Weiterentwicklung von Kompetenz an Schulen. Wien: Facultas.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.

Konrad, Klaus/Traub, Silke (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.

Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C. (2017): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 437-447.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript.

Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020): Berufliche Weiterbildung formal geringqualifizierter Personen. Good-Practice-Beispiele und Faktoren für einen Erfolg für am 2. Bildungsweg. AMS report 146. Wien.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Lassnigg, Lorenz (2016): Ambivalenz und Komplexität - die österreichische Bildungspolitik im Europäischen und internationalen Kontext. In: Erler, Ingolf/Schnell, Philipp/Sertl, Michael: Musterland oder renitente Provinz? Österreich und der Europäische Bildungsraum. Schulheft 161. Innsbruck: Studien Verlag, S. 31- 43.

Legutke, Michael K./Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 108-117.

Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band I: Grundlagen - Differenzlinien - Fachdidaktiken; Band II: Sprache - Rassismus - Professionalität. Schwalbach, Taunus: Debus Pädagogik.

Linde, Susanne/Linde-Leimer, Klaus/Hofmann, Peter (2018): AusBildung bis 18 für alle! Wie Schulen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten können. Handreichung für Schulleitungen, Lehrende und Beratende an Schulen. Wien

Mayrhofer, Lisa/Oberwimmer, Konrad/Toferer, Bettina/Neubacher, Maria/Freunberger, Roman/Vogtenhuber, Stefan/Baumegger, David (2019): Prozesse des Schulsystems. In: Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam. S. 123-196.

Marschke, Britta (2017): Lernen lernen. Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/20981885.html> [Stand: 18.02.2020]

Pauli, Christine/Kurt, Reusser (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22/3, S. 421-442.

Peschel, Falko (2002a): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. 6. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Peschel, Falko (2002b): Qualitätsmaßstäbe - Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht. In: Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 160-171.

Peschel, Falko (2011): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Peschel, Falko (2015): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. 8. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Pongratz, Ludwig A. (2005): Kritische Erwachsenenbildung. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 1. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. S. 34-40.

Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Presseinformation: 1 Jahr „StartWien – Das Jugendcollege“. <https://docplayer.org/56863840-1-jahr-startwien-das-jugendcollege.html> [Stand: 04.04.2021]

Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. S. 49-63.

Reich, Hans H. (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Becker-Mrotzek, M./ Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Sprachliche Bildung, Band I. Münster, New York: Waxmann.

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 137-146.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 15-27.

Rink, D. Friedrich Theodor (Hrsg.) (1803): Kant, Immanuel: Über Pädagogik. 1. Auflage. Königsberg: Friedrich Nicolovius Verlag.

Rothe, Daniela (2014): Diskursive Strategien in der Etablierung „Lebenslangen Lernens“. In: Erler, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Schuster, Walter/Vater, Stefan: Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage? Schulheft 156. Innsbruck: Studien Verlag, S. 71-84.

Salchegger, Silvia/Höller, Iris/Pareiss, Manuela/Lindemann, Romana (2017): Kompetenzentwicklung im Kontext familiärer Faktoren. In: Wallner-Paschon, Christina/Itzlinger-Bruneforth, Ursula/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam. S. 67-81.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 33-44.

Schüßler, Ingeborg (2004): Lernwirkungen neuer Lernformen. Berlin.

Siebert, Horst (1999): Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes (Hrsg.): REPORT. Literatur- und Forschungsreport. Weiterbildung. Heft 44. S. 10-17.

Siebert, Horst (2016): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Konstruktivistische Perspektiven. 3. überarbeitete Auflage.

Sitte, W. (2001): Offener Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde. In: Sitte, W./Wohlschlägl, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“ – Unterrichts. Materialien zur Didaktik Wirtschaftskunde. Band 16. Wien: Universität Wien Institut für Geographie und Regionalforschung.

Statistisches Jahrbuch (2020): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Statistik Austria. Wien.

Steiner, Mario (2016): Der Zweite Bildungsweg. Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich. Wien.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Karaszek, Johannes (2016): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. Wien: Verlag des ÖGB GmbH.

Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Terhart, Henrike/Massumi, Mona/von Dewitz, Nora (2017): Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. DDS – Die Deutsche Schule 109. Jahrgang 2017, Heft 3. Waxmann. S. 236–247.

Tews, Dagmar (2000): Der sogenannte Offene Unterricht vor dem Hintergrund schultheoretischer, curricularer und psychologischer Kriterien. Dissertation an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Kiel.

Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript.

Wallrabenstein, Wulf (1994): Offener Unterricht. In: Kohls, Eckard: Grundbegriffe zur Erziehung, zum Lernen und Lehren in der Grundschule. Heineberg: Agentur Dieck.

Weiß, Ralph (2009): Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31-46.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 227–255.

Internetquellen:

BGBI. II Nr. 368/2005: Lehrplan der Volksschule:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html [Stand: 15.03.2021]

BGBI. II Nr. 185/2012: Lehrpläne der Mittelschulen:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [Stand: 13.03.2021]

Die Sinus-Milieus® in Österreich:

<https://www.integral.co.at/de/sinus/milieus.php> [Stand: 21.03.2021]

Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz (PPG):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007930>

Presse-Service Rathauskorrespondenz:

<https://www.wien.gv.at/presse/2018/06/10/start-wien-das-jugendcollege-wird-fortgefuehrt> [Stand: 04.04.2021]

Schulpflichtgesetz (SchPflG):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [Stand: 25.11.2020]

Schulunterrichtsgesetz (SchUG):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Stand: 25.11.2020]

11. Anhänge

11.1. Anhang 1: Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten

Forschungsprojekt: Masterarbeit an der Universität Wien

Verfasserin der Masterarbeit: Venera Urgazieva

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

☐ mündliche Erläuterung

☐ schriftliche Erläuterung

Für die obengenannten Abschlussarbeit werden Unterrichtsbeobachtungen und mündliche Befragungen durchgeführt. Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend von Verfasserin transkribiert. Sowohl bei der Transkription als auch bei der Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Personen führen könnten, verändert. Personenbezogene Daten werden von Interviewdaten getrennt gespeichert und sind für Dritte unzugänglich. Nach der Beendigung des Forschungsprojekts werden diese gelöscht.

Die Teilnahme an den Unterrichtsbeobachtungen und Interviews ist freiwillig. Die Lernenden und Lehrenden haben zu jeder Zeit die Möglichkeit die Teilnahme an dem Forschungsprojekt abubrechen, ohne dass ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen der genannten Abschlussarbeit an einem Interview teilzunehmen.

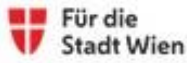
☐ja

☐nein

Vor- und Nachname

Ort, Datum/Unterschrift

11.2. Anhang 2: Informationsblatt für die Lernenden



universität
wien

Liebe Teilnehmerin,

lieber Teilnehmer,

ich mache in Deiner Gruppe Unterrichtsbeobachtungen für meine Abschlussarbeit an der Universität Wien. Ich werde im Unterricht nicht aktiv teilnehmen, sondern mir Informationen notieren. Dein Name (Vor- und Nachname) wird nicht notiert – die Informationen werden anonym behandelt. Wenn Du damit nicht einverstanden bist oder Fragen hast, melde Dich bitte bei Deiner Lehrperson oder bei mir.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Venera Urgazieva

Ort, Datum

Anhang 3a: Beobachtungsprotokoll: Gruppe A/LP2

Beobachtungstag: Freitag, 10.07.2020

Ende: 10:30 Uhr

Sprachniveau der TN: A2-B1

²⁴ Anmerkung: alles in Anführungszeichen und Fettkursiv → die wortgetreue Dokumentation

Reflexion	stichwortartig– jedeR soll mindestens drei Wörter sagen- TN dürfen ihr Handy/Internet zum Übersetzten benutzen --> drei Minuten zum Überlegen, was vor dem Lockdown war 1. „vor dem Lockdown“: • TN sagen drei Sachen, was vor dem Lockdown gemacht, gedacht wurde. Z.B.: „<i>normaler Unterricht, kein Abstand, zum Prater gehen</i>“ „während des Lockdowns“: • nach weiteren drei Minuten sagen TN drei Sachen, was während des Lockdowns passiert ist. Z.B.: „<i>langweilig, mehr Zeit mit der Familie, online Unterricht</i>“ „nach dem Lockdown“: „<i>Freunde treffen, normal lernen, viel spazieren</i>“ 2. LP fragt: „Falls jetzt wieder ein Lockdown kommt, würdet ihr etwas anders machen als beim ersten Lockdown? Ihr habt gesagt, dass es euch langweilig war, gibt es vielleicht etwas, was man machen könnte, damit euch nicht so langweilig wird, wie beim ersten Lockdown?“ Im Plenum wird besprochen, ob jemand ein neues Hobby z.B. Gitarre spielen gelernt/für sich entdeckt hat 3. Online-Unterricht: • LP regt die TN an über den Online-Unterricht zu sprechen: war es besser/schlechter als ein „normaler“ Unterricht in der Klasse, was hat gefehlt oder nicht gepasst? Im Plenum wird besprochen, was für TN im Online-Unterricht schwer war: --> negativ: schwer, keiner hilft, allein lernen, zu viel Stoff, zeitaufwendig	In Einzelarbeit notierten TN einige Begriffe/Assoziationen; diese werden im Plenum kurz besprochen: ■ viele TN empfanden den Lockdown als langweilig Die Frage, ob die TN beim möglichen zweiten Lockdown etwas anders machen würden als beim ersten Lockdown finde ich sehr gut. Ich dachte, dass über Wünsche zu sprechen wesentlich leichter fällt, als über erlebtes zu berichten, aber leider blieben TN zurückhaltend und passiv. Dennoch gab LP viele Beispiele: neue Hobbys, neue Beschäftigungen usw. TN gaben zu, dass Online-Unterricht „sehr schwer“ und „anstrengend“ war, weil man hauptsächlich allein, ohne Hilfe lernen musste und dafür 2-3 Stunden gebraucht hat. • „allein lernen“ könnte man auch als „selbstständig lernen“ interpretieren, demnach wäre „selbständiges Lernen“ „sehr schwer“ und „anstrengend“ • 2-3 Stunden konzentriertes Lernen zu Hause scheint sehr lang und stressig zu sein. Wenn man 4-5 Stunden in der Schule ist, sind die Aufgaben und der Lernstoff • über den Schultag verteilt und (zeitlich) organisiert (Anmerkung: TN berichteten,
-------------------------	--	--

Wochen-reflexion	--> positiv: mit Word gearbeitet - wird als eine gute Übung berichtet, viel gelernt, z.B. Fotos reinkopieren, Dateien/Fotos anhängen, E-Mails schreiben/verschicken, im Internet recherchieren usw. Wochenreflexion mit einem Würfel: an jeder Seitenfläche des Würfels ist ein Satzanfang angebracht, der ergänzt werden muss: • ich habe gelernt, dass ... • geholfen hat mir ... • schwierig fand ich ... • nicht verstanden habe ich ... • besonders gut gefallen hat mir ... • eine Seitenfläche ist leer, da darf man sich ein Satzanfang aussuchen	dass sie 2-3 Stunden pro Fach (!) gebraucht haben) • daraus kann man schlussfolgern, dass selbstorganisiertes Lernen als „<i>sehr schwer</i>“ und „<i>anstrengend</i>“ empfunden wird „zu viel zu lernen“ - TN haben neben Deutsch auch andere Fächer, was laut Berichten die Organisation zusätzlich erschwerte LP erklärt zunächst, wie die Aktivität funktioniert. Zuerst wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass TN während des Spiels nicht auf das Gesicht fassen dürfen – nach dem Spiel müssen alle Hände waschen und desinfizieren. Anmerkung: Für die Gruppe A ist Wochenreflexion relativ neu: • Vor dem Lockdown haben sie nur zwei Freitage gehabt, also zweimal diese Unterrichtsform erlebt (beim Online-Unterricht gab es keine Wochenreflexion) • LP erklärt Wochenreflexion als: --> „über sich nachdenken“ --> „über die Zeit nachdenken“ --> „über Gedanken/Gefühle sprechen“ <u>Mögliche Fragen an LP:</u> • Wird Reflexion/Wochenreflexion explizit erklärt? Wird von TN gefragt, wozu Wochenreflexion gut ist/wieso man reflektiert?
-------------------------	--	--

Anhang 3b: Wochenreflexionsfragen – Muster (LP2)

- Was hast du in dieser Woche gelernt?
- Was hast du in dieser Woche gut gemacht?
- Was musst du noch verbessern?
- Was oder wer hat dich in dieser Woche glücklich gemacht?
- Was oder wer hat dich in dieser Woche geärgert?
- Bei wem solltest du dich entschuldigen und bei wem solltest du dich bedanken? (nicht nur im Kurs)

Anhang 4a: Beobachtungsprotokoll: Gruppe B/LP1

Gruppe B/LP1

Beobachtungstag: Freitag, 31.07.2020

Beginn der Beobachtung: 08:45 Uhr

Ende: 10:30 Uhr

Anzahl der TN: 5

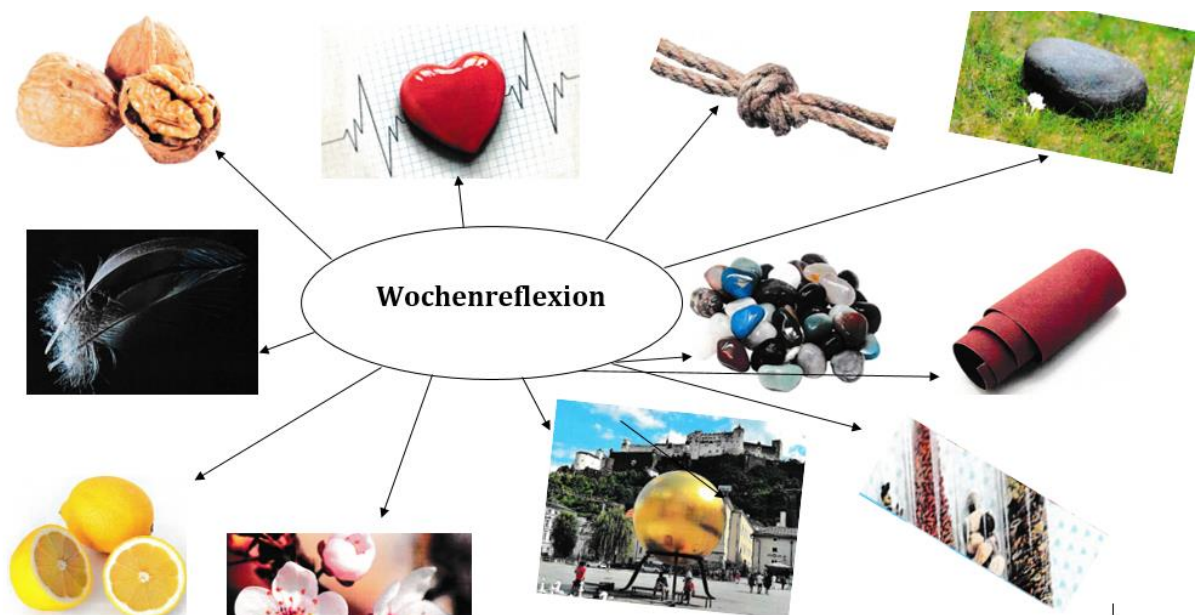
Sprachniveau der TN: A2-B1

Zeit/ Aktivität	Ereignisse	Meine Notizen
8:35-8:40	Beobachterin stellt sich vor, verteilt das Informationsblatt und erklärt, wieso und was beobachtet wird, versichert in eigenen Worten, dass alle personenbezogenen Daten anonym behandelt werden.	Um sicher zu gehen, dass TN auch verstehen, dass es nicht um die Bewertung ihres (Sprach)Wissens geht, wurden konkrete Beispiele genannt, was ich notieren werde und was mir für meine Arbeit wichtig ist – nämlich der Unterricht selbst. Explizit wurde gefragt, ob TN Fragen und/oder Einwände haben.
Einstieg	1. An der Tafel ist ein Wortigel „Wochenreflexion“ (<i>Anhang 4b</i>) mit folgenden Bildern: eine Nuss/ein Herz/ein Knoten/ein Stein/eine Feder/Edelsteine/ein Sandpapier/eine Zitrone/Blüten/eine goldene Kugel/Samen LP sagt: „Schaut euch mal die Bilder an, was hat das mit Wochenreflexion zu tun?“ und fragt, ob TN alle Bilder benennen können. Im Plenum werden Begriffe genannt, erklärt und von der LP an der Tafel festgehalten.	Unbekannte Wörter werden erklärt, TN machen aktiv mit.
Arbeitsphase	Als nächstes werden Adjektive zu jedem Wort genannt: z.B. harte Nuss, schwerer Stein, leichte Feder usw. Im Plenum werden bekannte bzw. passende Adjektive gerufen und von der LP an der Tafel notiert. Einige TN schreiben mit.	Einige Adjektive, die scheinbar nicht die gewünschten bzw. von der LP für die weiteren Zwecke als nicht passend erachtet sind, werden zwar an die Tafel geschrieben, aber die LP fragt, ob TN weitere Adjektive kennen – so stehen neben dem Wort „ein Herz“ – „gesund“, „rot“, „groß“. TN scheinen noch nicht durchschaut zu haben, dass es um symbolhafte Gegenstände geht und höchstwahrscheinlich mit Redewendungen gearbeitet wird. Es kann aber auch sein, dass sie keine „passenden“ Adjektive auf Deutsch kennen.

	LP verteilt Blätter mit Satzanfängen zu den symbolhaften Gegenständen (<i>Anhang 4c</i>), liest den ersten Satz vor und fragt, was es bedeutet: • <i>Diese Nuss habe ich heute geknackt.</i> TN sagen: „Eine Nuss aufmachen“ LP weist daraufhin, dass es sich um eine Metapher handelt und fragt, was das bedeuten könnte und wie man es mit der Wochenreflexion verbinden könnte. Im Plenum wird geraten und diskutiert. Der Satz wird gemeinsam erklärt: „Die Grammatik habe ich geknackt = geschafft“.	
Anwendung: Wochen-reflexion/ kommende Woche planen/ Feedback geben	1. Der Reihe nach lesen TN zwei Satzanfänge und sollen diese mit der eigenen Wochenreflexion verbinden: • Blüte – Das war besonders schön für mich ... • Knoten – Das finde ich besonders kompliziert ... 2. LP fragt, welches Adjektiv diese Schulwoche beschreibt. 3. LP verteilt Arbeitsblätter mit insgesamt 13 Satzanfängen (<i>Anhang 4d</i>), welche ergänzt werden müssen: • Es war schön, ... • Es war schwierig, ... usw. 4. Danach folgt ein Dialog: LP: <i>Hätte deine Lehrerin oder dein Lehrer etwas anders, besser machen können – egal welches Fach?</i> TN1: <i>Ich bin zufrieden mit der Klasse. Ich weiß nicht, ob Sie etwas besser machen könnten.</i> LP: <i>Oh, es gibt immer etwas, was man besser machen kann</i> (lacht). TN: <i>Ich habe nicht etwas Besonderes gedacht, Bestimmtes.</i> LP: <i>Also fällt dir nichts ein?</i> TN: <i>Ja.</i> 5. Nach einer kurzen Feedbackrunde stellt LP weitere Fragen über das Lernen und die Woche. Es wird auch über Lockdown und	Anfänglich war ich mir nicht sicher, ob TN die Verbindung, die sie ziehen sollen, begriffen haben. Aber TN arbeiten aktiv mit, auch wenn sie am Anfang nicht verstanden haben sollten, war nach ein Paar Sätzen klar, dass sie jetzt ihre Woche reflektieren sollten. Anmerkung: Beispielsätze mit <i>Samen</i> und <i>Sandpapier</i> fand ich seltsam: ▪ <i>Sandpapier – Daran habe ich mich gerieben ...</i> ▪ <i>Samen – Ich bin gespannt, wie ...</i> Bei Unklarheiten lässt LP andere TN erklären, auch wenn sie nicht alles wissen, versuchen sie trotzdem zu raten bzw. durch Beispiele herauszufinden, ob sie bestimmte Begriffe richtig verstanden haben. Da es nur fünf TN anwesend sind, wird im Plenum gearbeitet, vermute ich. Einige TN scheinen wegen meiner Anwesenheit eingeschüchtert zu sein, weil sie immer wieder zu mir hinsehen, wenn sie zum Sprechen aufgefordert werden. Ich habe zwar am Anfang ausdrücklich versichert, dass ich ihre Aussagen und Kommentare nicht notieren werde und ihr (Sprach)Wissen nicht prüfe, aber anscheinend wirkt es so, als würde ich alles aufschreiben.

	online Unterricht geredet. LP schafft im Plenum eine lockere Gesprächsrunde, fast alle TN erzählen, einige beantworten Fragen. 6. LP verteilt ein Reflexionsblatt „Mein Lernen – so wie ich es sehe“ (<i>Anhang 4e</i>), welches TN in Ruhe ausfüllen und für sich behalten können. Die Satzanfänge (<i>Anhang 4d</i>) sollen zu Hause schriftlich ergänzt werden.	Interessant fand ich den Übergang von Wochenreflexion zum Feedback geben: • zunächst wurde gefragt, was gut/schlecht/schön war → wie man die Woche im Allgemeinen benoten würde → was man für nächste Woche vor hat → wie man etwas verbessern/ändern könnte • „etwas verbessern“ bezieht sich nicht nur auf eigene Planung und Durchführung, sondern auch auf das Unterrichten der Lehrpersonen • immer wenn die Antworten der TN zu kurz und allgemein sind, stellt LP konkretere Fragen: „Erzähle, was du in dieser Woche gelesen hast“ Mögliche Fragen an LK: - Wird Wochenreflexion jede Woche anders durchgeführt? - Erzählen TN ehrlich, wenn sie Schwierigkeiten beim Lernen haben?
--	--	--

Anhang 4b: Unterrichtsmaterialien (Gruppe B)



Anhang 4c: Unterrichtsmaterialien (Gruppe B)

Nuss	Diese Nuss habe ich heute geknackt...
Knoten	Das finde ich besonders kompliziert...
Herz	Da war ich mit dem ganzen Herzen dabei...
Stein	Das war heute sehr schwer für mich...
Sandpapier	Daran habe ich mich gerieben...
Edelstein	Da habe ich etwas ganz Besonderes entdeckt...
Zitrone	Ich war sauer, als...
Feder	Das ist mir besonders leicht gefallen...
Blüte	Das war besonders schön für mich...
Samen	Ich bin gespannt, wie...
goldene Kugel	Besonders wertvoll ist für mich...

Anhang 4d: Unterrichtsmaterialien (Gruppe B)

Es war schön, ...
Es war schwierig, ...
Es war leicht, ...
Es war anstrengend, ...
Ich habe mich gefreut, ...
Ich habe mich geärgert, ...
Es war interessant, ...

Ich habe gelernt, ...
Ich habe entdeckt, ...
Ich weiß jetzt, ...
Ich will noch länger darüber nachdenken, ob/wie/warum ...
Mich interessiert noch genauer, ...
Mir ist ganz wichtig geworden, ...

Anhang 4e: Unterrichtsmaterialien (Gruppe B)

Mein Lernen – so wie ich es sehe	Thema: _____	Thema: _____	Thema: _____	Thema: _____
Das Thema interessiert mich.	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊
Die Arbeit war interessant.	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊
Lernen ist mir leicht gefallen.	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊
Ich konnte gut mit anderen zusammen nachdenken und arbeiten.	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊
Ich weiß jetzt mehr zum Thema als vorher.	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊
Ich habe Lust bekommen, noch mehr über das Thema zu forschen.	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊	😊 😊 😊
Darauf bin ich besonders stolz:				
Das möchte ich Dir als Deine Lehrerin sagen:				

Anhang 5a: Beobachtungsprotokoll: Gruppe C/LP3

Gruppe C/LP3

Beobachtungstag: Freitag, 07.08.2020

Beginn der Beobachtung: 08:30 Uhr

Ende: 10:30 Uhr

Anzahl der TN: 3

Sprachniveau der TN: A2-B1

Zeit/ Aktivität	Ereignisse	Meine Notizen
8:35-8:40	Beobachterin stellt sich vor, verteilt das Informationsblatt und erklärt, wieso und was beobachtet wird, versichert in eigenen Worten, dass alle personenbezogenen Daten anonym behandelt werden.	Um sicher zu gehen, dass TN auch verstehen, dass es nicht um die Bewertung ihres (Sprach)Wissens geht, wurden konkrete Beispiele genannt, was ich notieren werde und was mir für meine Arbeit wichtig ist-nämlich der Unterricht selbst. Explizit wurde gefragt, ob TN Fragen und/oder Einwände haben.
Einstieg	LP fragt TN, was sie vor dem Lockdown freitags gemacht haben. LP vermutet, dass TN 3 sich am wenigsten auskennt, weil er/sie neu in der Gruppe ist und somit nur zwei Freitage dabei war, davon einmal bei der Wochenreflexion. TN 3 nickt, notiert sich was. LP fährt mit Fragen fort. Im Plenum wird geklärt, dass sie immer drei Sachen gemacht haben: in ein Heft über die Woche schreiben, im Plenum 15 Wörter sammeln und Themen der Woche benennen. Die Hefte sind im Schrank in der Klasse und werden nicht nur freitags, sondern auch dann rausgeholt, wenn sie „besondere Aufgaben“ machen. „Wörter der Woche“ wurden auch im Lockdown weitergesammelt – „per WhatsApp, einmal am Padlet, einmal per E-Mail“.	• LP erklärt dem TN3, aber auch gleichzeitig mir, habe ich das Gefühl • „Wörter der Woche“ – es werden im Plenum 15 Wörter gesammelt – am Anfang waren 15 TN in der Gruppe, jeder hat ein Wort genannt, später ist die Zahl 15 aber geblieben, auch wenn es mit der Zeit weniger TN gibt • Welche Wörter werden gesammelt? Jeder TN sagt ein Wort aus der aktuellen Woche, die er/sie besonders lustig/seltsam oder schwer findet • Während LP „Wörter der Woche“ erklärt, spricht er mich namentlich an und erzählt die Idee dahinter: - einerseits sollen die Wörter allen helfen an die Woche, an die Themen zu erinnern - andererseits soll es für die LP als eine Orientierung dienen, was TN bei anderen Fächern sprachlich behandeln (Wörter/Begriffe können aus allen Fächern kommen) → somit wird dabei gleich auch reflektiert!

Wochenreflexion	1. Da es nur drei TN anwesend sind, sagt jeder TN insgesamt drei Wörter, verkündet LP. TN bereiten Vokabelhefte, holen andere Blätter aus ihren Mappen, Taschen, suchen nach Wörtern, die sie im Plenum sagen wollen, machen Notizen. TN 1 beginnt: TN1: <i>Sturz</i> LP schreibt an die Tafel „<i>der Sturz</i>“. Nachdem LP das Wort geschrieben hat, dreht sich zu mir um und sagt, dass sie meistens nicht sehr lange über die Wörter reden, weil sie in dieser Woche schon behandelt werden. Falls aber noch Unklarheiten gibt oder besondere Kommentare, können diese gerne im Plenum geklärt und diskutiert werden. Diese 15 Wörter werden dann in der kommenden Woche in Übungen oder in ein Diktat integriert und nochmal gefestigt. 2. Nachdem alle Wörter an der Tafel und in den Heften aufgeschrieben sind, werden Themen, die in dieser Woche behandelt wurden, genannt, ggf. kommentiert. 3. Lerntagebuch	15 Wörter kommen überwiegend aus den Texten, die diese Woche behandelt wurden und Referaten. Die Methode finde ich sehr praktisch und produktiver, als wenn LP die TN ausfragen würde, was sie diese Woche gemacht haben. Manche Wörter werden näher erläutern, z.B. Exil, Krönung – Krone – Zahnkrone – Krone als Währung Das Überfliegen und sich erinnern, was in dieser Woche thematisch los war, finde ich ebenfalls sinnvoll. LP hat angemerkt, dass es auch für diejenige TN, die vielleicht nicht die ganze Woche anwesend waren, hilfreich ist, sich ein Bild zu machen. Auch hier kann LP sehen, wie aufmerksam TN waren/sind, ob sie sich mit den Schwierigkeiten auseinandergesetzt haben. LP lässt TN sprechen und die Woche zu resümieren, hilft aber bei den Formulierungen und fordert TN in den Heften nachzusehen: „Keine Schande nachzuschauen, ich weiß selbst nicht unbedingt alles, was wir gemacht haben“. <u>Mögliche Fragen an LP:</u> • Was ist für Dich Lernen lernen? • Wie kann man bestimmte Lernstrategien vermittelt?
---	--	---

Anhang 5b: Lerntagebuch - Wochenreflexion (Gruppe C)

Ein kurzes Gespräch²⁵ vor dem Interview

Lerntagebücher:

- die Hefte werden von der LP nicht angeschaut, gelesen, kontrolliert. Das Lerntagebuch kann auf Deutsch oder in einer anderen Sprache ausgefüllt werden, weil es die LP „auch gar nichts angeht“. Es kann neben dem Fach Deutsch auch über andere Fächer reflektiert und festgehalten werden. Am Anfang mussten Begriffe im Raster geklärt werden: ablenken, Lob bekommen usw. Das Datum wird unbedingt geschrieben, damit man weiß, wann das war und wie es einem an diesem Tag ging. Weil – „wenn ich heute urschlecht geschlafen hab`, und gestern mein Freund mich verlassen hat, dann kann Montag und Dienstag noch so schön gewesen sein, aber heute werde ich sicher sagen: „Eigentlich ist alles blöd!“ Und das macht eben einen enormen Unterschied.

Lehrperson 3 zeigt unterschiedliche Titelblätter (von den Lerntagebüchern der fehlenden TN) und erzählt weiter:

Die Titelblätter wurden von den TN selbstgestaltet und schön angemalt, weil die „Hefte was Besonderes sein sollten und deswegen personalisiert wurden“. So machte jede Person ein eigenes Titelblatt, wie auch immer das aussieht, oder auch nicht. Jeden Freitag wird 20 Minuten geschrieben, wenn sie fertig sind, werden alle Hefte in den Schrank gegeben. LP sperrt den Schrank nicht immer zu, aber LP habe noch nie die Erfahrung gemacht, dass irgendwer auf die Idee käme, da reinzuschauen. Ende des Semesters bekommen TN die Hefte.

²⁵ Aus organisatorischen Gründen musste unser Interview kurzgehalten werden, weswegen Lehrperson 3 freundlicherweise einige Erklärende Ergänzungen zum Unterricht gemacht, während TN in ihren Lerntagebüchern geschrieben haben. Dieses Gespräch wurde nicht aufgezeichnet, sondern mitgeschrieben und unmittelbar nach dem Gespräch rekonstruiert.



Lerntagebuch – Wochenreflexion

Bitte füll die Földer aus. Es kann sein, dass du nicht zu allen Fragen etwas schreiben kannst. Das ist in Ordnung!

Das habe ich interessant gefunden:	Das war lustig:	Der schönste Moment in dieser Woche:
Das habe ich gut gemacht:	Das war schwierig:	Das hat mir geholfen:
Das kann ich jetzt besser:	Das möchte ich noch verbessern:	Das hat mich abgelenkt:
Dafür habe ich Lob bekommen:	Da konnte ich helfen:	Darüber möchte ich gern noch mehr erfahren:

--	--	--	--	--

Datum



So geht es mir heute

11.4. Interviewleitfaden

Anhang 6a: Auszug aus einer informellen Anfrage: Einfluss der Covid-19 Maßnahmen auf meine Masterarbeit

Liebe

da der OLR ab Juli doch nicht stattfindet und somit die Perspektive der Lernenden nicht erforscht werden kann, muss ich den Theorieteil meiner Masterarbeit ändern. Die Änderung der Perspektive bedeutet nun automatisch auch Änderung der Forschungsfrage sowie Methoden:

- Unterrichtshospitation würde ich nach wie vor durchführen, mit dem Unterschied, dass jetzt der Fokus nicht auf das Offene Lernen/Offenen Unterricht, sondern auf das reflektives Lernen bzw. Wochenreflexion als eine Form des Offenen Lernens (auf metakognitive Ebene) gelegt werden soll.

Für die Erforschung der Lehrendenperspektive wollte ich nicht mit einem ExpertInneninterview arbeiten. Aus meiner Sicht würde es eher oberflächlich bleiben. Deswegen fiel meine Wahl auf das problemzentrierte Interview.

Im Folgenden möchte ich einige erklärenden Sätze aus dem Methodenteil meiner Arbeit anführen|

„Die Datenerhebung für die vorliegende Arbeit erfolgt in Kombination aus Befragung in Form von problemzentriertem Interview und Beobachtung. Durch diese beiden Methoden werden sowohl die Außen- als auch die Binnenperspektive der Lehrenden berücksichtigt (vgl. Caspari/Helbig/Schmelter 2003:499).“

„Geprägt wurde der Begriff durch Andreas Witzel. Als Ausgangspunkt dient die von Forscherin wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung. Im Vorfeld verarbeitet die Forscherin kritisch einschlägige Theorien und empirische Untersuchungen zum erforschten Themenbereich. „Dieses Vorgehen wird damit begründet, dass der Forscher eben nicht eine Tabula rasa sein kann, dass er sich nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld begibt und er immer schon entsprechende theoretische Ideen und Gedanken (mindestens implizit) entwickelt hat.“ (Lamnek 2010: 333).“

Also wird das Interview eher dialogisch ablaufen und schätzungsweise eine Stunde dauern.

Anhang 6b: Kurzfragebogen zur Erfassung Sozialdaten

Interviewnummer:

Als TrainerIn aktiv seit:

Schulabschluss in:

Frühere päd. Tätigkeit: Erwachsenenbildung – Schule – andere Institutionen

Anhang 6c: Interviewleitfaden

1. Wochenreflexion definieren
2. Reflexives Lernen – Erfahrungen
3. LehrerInnenrolle bei den Offenen Lernformen
4. Zur Kompatibilität der Offenen Lernformen und der Zielgruppe
5. Lernen lernen definieren
6. Lernkultur definieren
7. Zur Vermittlung der Lernstrategien/Lerntechniken
8. Herausforderungen und wie eine Lehrperson damit umgeht
9. Verbesserungsvorschläge

11.5. Interviewtranskripte

Anhang 7a: Interview 1

Interview 1_31.07.2020_LP1

- 1 I: Als erstes möchte ich mich bedanken, dass Du Dir für ein Gespräch Zeit nimmst!
- 2 B: Gerne!
- 3 I: Seit wann bis Du die Stammtrainerin der Gruppe B?
- 4 B: Seit März, mit Beginn des Sommersemesters habe ich die Gruppe B übernommen.
- 5 I: Sind die TN neu in dieser Institution?
- 6 B: Nein, die Gruppe wurde neu gemischt, 80 Prozent der Gruppe waren in der Abendform,
7 dann sind sie in die Vormittagsform aufgestiegen, anderen waren in unterschiedlichen
8 Gruppen, drei TN sind neu dazugekommen.
- 9 I: Also haben alle außer drei TN die Wochenreflexion bereits gekannt?
- 10 B: Bei der Abendform ist es anders und ist nicht so organisiert, wie in der Vormittagsform.
11 Ob es auch so gemacht wurde, kann ich gar nicht sagen.
- 12 I: Wenn Du an Deine ersten Wochenreflexionsstunden zurückdenkst, hattest Du das Gefühl,
13 dass die TN diese Form des Lernens gekannt haben oder musstest Du erklären, was eine
14 Reflexion ist?
- 15 B: In der ersten Kurswoche haben wir generelle Reflexion gehabt und in der zweiten
16 Woche, bevor das ganze mit dem Corona anfang, generell über Lernprozesse,
17 selbständiges Lernen gesprochen. Also theoretisch besprochen und erläutert. Und dann
18 halt verschiedene Arbeitsblätter zu dem Thema Reflexion und Selbstreflexion
19 durchgemacht. Es wurde besprochen, welche Formen es gibt. Ich habe versucht anhand
20 einiger Beispiele näher zu bringen. Wichtig zu erwähnen ist, dass ich TN aus dem
21 europäischen Raum habe. Im Vergleich zu anderen TN aus anderen Gruppen besuchten
22 TN aus meiner Gruppe länger eine Schule, die sind also lerngewohnt. Deswegen war
23 ihnen vieles bekannt. Aber dennoch wurde berichtet, dass in den Schulsystemen, in
24 denen sie waren und in den Ländern, wo sie herkommen, diese Formen des Lernens zu
25 kurz gekommen sind. Es ist also bekannt, aber ungewohnt.
- 26 I: Während meiner Recherche stieß ich vermehrt auf den Begriff der Lernkultur. Was ist für
27 Dich „Lernkultur“? Wie beeinflusst sie das Lernen?
- 28 B: Also man denkt gleich an das System, wie man selbst gelernt hat, glaube ich. Ich kann
29 von meiner Schulerfahrung ausgehend sagen. Ich bin nicht in Österreich in die Schule
30 gegangen. Reflexion als solche war bei uns in der Schule fast ein Tabu-Thema und hatte
31 keinen Platz im Unterricht, egal ob in der Volksschule oder später im Gymnasium. Ob das
32 jetzt kulturbedingt ist oder eher am Schulsystem liegt, ist glaube ich sehr schwer zu
33 sagen. Das Lernen, z.B. wie man schreiben lernt kann von einem System beeinflusst
34 werden, aber das Reflektieren erlernt man, meiner Meinung nach, schon lange vor der
35 Schule, von klein auf. Beispielsweise wenn ich meinen Kindern ein Buch vorlese, klappe
36 ich es zu, wenn ich fertig vorgelesen habe oder reflektiere ich über das Buch? So gesehen
37 zählt das Reflektieren für mich zur Allgemeinbildung, unabhängig von einer Kultur und
38 Schulsystem.
- 39 I: Da es vor den Covid-Maßnahmen nur Wochen Präsenzunterricht gab, habt ihr in diesem
40 Semester nur zweimal reflektiert?

41 B: Ja, wir haben nur zweimal Wochenreflexion durchführen können. Bei der Online-Lern-
42 Phase haben wir dies nicht gemacht. Das Online - Lernen war schon schwer für sie, da
43 blieb für die Reflexion kaum Zeit.

44 I: Hast Du in einem anderen Kontext reflexives Lernen als Lehrende praktiziert oder war es
45 auch für Dich neu?

46 B: Ja, es war neu für mich. Vorher habe ich in einem Alphabetisierungskurs unterrichtet.
47 Da fand diese Form des Lernens auf diese Weise nicht statt und hatte ehrlich gestanden
48 auch keinen Platz. Die TeilnehmerInnen wüssten wahrscheinlich nicht, wie man generell
49 mit dieser Art vom Unterricht umgehen sollte, weil sie dies einfach nicht so gelernt
50 hatten.

51 Es war schwer mit der damaligen Gruppe auch alltägliche Themen zu reflektieren. Im
52 Vergleich zu den jetzigen TeilnehmerInnen waren damals eher ältere Menschen.
53 Natürlich haben wir im Kurs darüber gesprochen, wie die Woche war usw. aber nicht im
54 Detail, wie heute, wo z.B. über einen Satz nachgedacht wurde. Es ist aber so, dass man
55 immer das Sprachniveau der TN berücksichtigen muss: wie können sie reflektieren in
56 einer fremden Sprache? Falls der Unterricht nicht so funktioniert, wie man es sich
57 vorstellt, kann einfach auch daran liegen, dass der Wortschatz nicht ausreicht, die Gefühle
58 und Gedanken auszudrücken.

59 Was ich noch sagen wollte: am Anfang, also in der ersten Schulwoche hat jeder TN ein
60 Brief an sich geschrieben. Diese bekommen sie jetzt in der letzten Kurswoche zurück. Es
61 gab keine Vorgaben, sie sollten einfach für sich ihre Ziele für dieses Semester definieren
62 und darüber schreiben. Was möchten sie am Ende des Semesters erreicht haben, was
63 benötigen sie dafür bzw. wie können sie ihre Ziele erreichen usw. Die Briefe sind in einem
64 Kuvert, was da drinnen steht wissen nur die TN selbst. Sie müssen nicht, aber wenn sie
65 möchten, können sie uns allen berichten, ob die Ziele erreicht wurden oder nicht. Sie
66 können es entweder präsentieren oder in zwei Worten sagen, ob sie mit der Leistung, die
67 sie erbracht haben, zufrieden sind. Dies könnte auch mithilfe eines
68 Stimmungsbarometers geschehen.

69 I: Das klingt sehr interessant! Woher kam die Inspiration?

70 B: Es wird nicht vorgeschrieben, wer in welcher Form etwas machen muss. Ich habe es
71 von den KollegInnen gehört, auch im alten Jugendcollege haben viele sowas Ähnliches
72 gemacht, was ich super fand und selbst ausprobieren wollte.

73 I: Man hört und liest vermehrt über Lernen lernen.

74 Was verstehst Du unter Lernen lernen?

75 B: Diese Definition stört mich. Beim „Lernen lernen“ denkt man sofort: „Warum sollte ich
76 Lernen lernen? Ich kann ja schon richtig lernen!“. Weil ich aber an der Universität darüber
77 einiges gelesen und durchgemacht habe, weiß Bescheid, was damit gemeint ist. Und ich
78 weiß Bescheid über Vorteile, wenn man sich bestimmte Art vom Lernen aneignet. Es ist
79 aber schwer, wenn man den Hintergrund davon nicht weiß, zu sagen: „Gut, jetzt lerne ich
80 mal Lernen“.

81 Es wird generell nicht so bewusst reflektiert. Als ich studiert habe, wusste ich zum
82 Beispiel was mir beim Lernen hilft, sei es bestimmte Textstellen markieren oder Notizen
83 schreiben. Aber wenn man nicht gewohnt ist, denkt man nicht darüber nach, was einem
84 beim Lernen hilft, das Lernen erleichtert. Man lernt auf eigene Art und Weise. Ich kann

85 nicht sagen, dass diese Weise falsch ist. Aber man versucht trotzdem ihnen zu zeigen, dass
86 es auch andere Weisen gibt. TN sollen experimentieren. Vielleicht würden sie für sich
87 eine neue Art des Lernens, wodurch sie den Lernstoff besser merken, entdecken.
88 Vielleicht sprechen sie mehr bei einem bestimmten Spiel, als ich sie zum Sprechen
89 auffordere. Gestern habe ich beispielsweise spontan drei Themen gegeben: Farbe, Mode,
90 Stress. Die TN wurden in Gruppen eingeteilt und mussten zusammen ein Kurzreferat und
91 ein Plakat vorbereiten. Heute kündigte ich an, dass wir das gleiche wie gestern machen.
92 Die TN sagten, dass es langweilig sei, das gleiche zu machen. Diesmal wurden sie aber
93 anders eingeteilt und durften keine der Begriffe verwenden, die auf den Plakaten zu
94 sehen waren. Diese Aufgabe schien für sie am Anfang sehr schwer zu sein. Aber dann
95 haben sie gesehen, dass sie aus einer anderen Perspektive sehen und zum gleichen
96 Thema auch komplett andere Gedanken bringen, also anders denken können. Am Ende

97 sind sehr gute und interessante Plakate rausgekommen. Das ist auch eine
98 Prüfungssituation. Du wolltest etwas sagen, aber ein Anderer hat es gesagt – tja, Pech
99 gehabt. In dieser Situation kann das Lernen lernen „umdenken“ bedeuten.

100 *I: Werden bestimmte Lernstrategien explizit vermittelt?*

101 B: Ich versuche immer, z.B. anhand Kurzpräsentationen zu zeigen, wie es situativ bei den
102 Prüfungen sein kann: schnell reagieren, spontan etwas beschreiben, über ein bestimmtes
103 Thema sprechen, argumentieren, etwas umformulieren usw. Das Ziel ist gezielt lernen,
104 Prüfungsangst nehmen, die ganze Gruppe für eine Prüfung vorbereiten und ihnen eine
105 Orientierung geben. In meiner Gruppe ist der Druck weniger, als bei den anderen TN aus
106 anderen Gruppen, weil meine TN haben alle schon ihr PSA (Pflichtschulabschluss). Das
107 ist schon eine große Entlastung, auch für mich.

108 Ja, wenn die TN z.B. bei den Spielen das Gefühl haben, dass es langweilig ist, erkläre ich,
109 dass die Spiele auch mit einem Ziel eingesetzt werden.

110 *I: Wie konkret sind die Lerninhalte vorgegeben? Wie frei darfst Du Themen aussuchen?*

111 B: Inhaltlich habe wir Großthemen, die behandelt werden müssen. Was Unterthemen
112 angeht, haben wir Vorschläge, aber ich kann diese durchaus selbst auswählen. Welche
113 Methode ich aussuche, wie ich sie in den Unterricht einbinde, wie ich die Vertiefung
114 präsentiere ist mir überlassen.

115 *I: Werden in den Teamsitzungen von TrainerInnen Ideen, Themen vorgeschlagen?*

116 B: Ja. Wir haben auch Kleinteam, z.B. zu den bestimmten Fächern, wo unter KollegInnen
117 Themen, Tipps und Erfahrungen ausgetauscht. Im Großteamsitzungen sind es vor allem
118 organisatorische Sachen, aber auch das Curriculum Besprechungen. Es gab schon immer
119 die Möglichkeit, zu den zuständigen Personen zu gehen und eigene Vorschläge, Gedanken
120 mitteilen. Ich finde es sehr gut, dass wir Mappen haben, wo jede/r TrainerIn
121 Arbeitsblätter oder Ähnliches, die man selbst erfolgreich in der eigenen Gruppe
122 durchgenommen hat, reingeben kann. So werden andere KollegInnen angeregt, das
123 gleiche auch in seinem/ihrer eigenen Unterricht auszuprobieren. Die Möglichkeit,
124 Meinungen von anderen KollegInnen einholen zu können ist natürlich super, denn jede
125 macht z.B. die Wochenreflexion anders und da ist immer interessant zu erfahren, wie ein
126 andere/r es handhabt. Und ja, im eigenen Unterricht kann man immer etwas verändern
127 und merken, dass etwas manchmal gut funktioniert, manchmal aber hat man das Gefühl,
128 man habe sich für den Unterricht gut vorbereitet, dennoch werden nicht alle Ideen so
129 ankommen, wie man es sich vorgestellt hat. Ich frage mich immer, was ich verändern und

130 verbessern, an die Gruppe anpassen kann. Ich denke, dass es für die TN schwierig ist mir
131 zu sagen, falls etwas nicht so gut ankommt und ich einiges vielleicht anders erklären
132 könnte. Ich möchte aber versuchen meine TN dorthin zu bringen, dass sie mir ein
133 Feedback geben, dass sie mir sagen, was und wie ich meinen Unterricht verändern oder
134 verbessern kann. Schwierig ist nur, dass wir meistens eine Gruppe nur ein Semester als
135 Stammgruppe haben, da ist eben diese Idee nicht wirklich durchsetzbar. Aber zumindest
136 wäre mir wichtig, dass die TN wissen, dass es für mich persönlich in Ordnung ist und
137 wünschenswert ist, dass sie ihre eigene Meinung äußern. Ja, ich möchte davon auch was
138 lernen, ja, Lernen lernen.

139 *I: Ich finde es schön, dass Du als Lehrkraft so eine Einstellung hast und für Anregungen und
140 Kritik seitens der TN offen bist! Wie kommst Du mit Deiner neuen Rolle als Lernberaterin
141 klar?*

142 B: Ja, ich bin offen für Kritik, Vorschläge, sonst würde ich es wahrscheinlich gar nicht
 143 anbieten. Denn wenn sie da mitmachen, lerne ich sie besser kennen, beispielsweise,
 144 werde ich wissen, was sie bevorzugen, ob sie lesen mögen usw. Andererseits lernen sie
 145 dabei nicht nur ihre Meinung zu sagen, sondern gleichzeitig darüber nachzudenken, zu
 146 reflektieren, ein verstecktes Reflektieren kann man sagen. Sie machen sich Gedanken
 147 darüber, wie sie lernen, also, was ich als Lehrerin mache und was das für sie bringt, so
 148 profitieren wir alle. Das ist mein Ziel, das will ich erreichen, für mich und für die TN. Ich
 149 finde es sehr gut, dass die Wochenreflexion auch explizit im Stundenplan steht und dafür
 150 extra eine Stunde eingeräumt ist.

151 I: Was den heutigen Unterricht betrifft: waren die TN schüchtern, weil ich da war? Sind sie
 152 normalerweise gesprächiger als heute?

153 B: Nein, die Gruppe ist eher schweigsam, sie sind sehr ruhig. Da muss ich mir was einfallen
 154 lassen. Deswegen habe ich heute die Tafel so gestaltet, mit Bildern und Redewendungen,
 155 damit sie anfangen zu sprechen. Sonst hätte man nur kurze und knappe Antworten
 156 bekommen. Auch die Kärtchen mit Fragen waren wichtig für die nächste Aufgabe mit den
 157 Arbeitsblättern. Hätte ich gleich Arbeitsblätter verteilt, wäre es noch schwieriger für sie,
 158 auf die Fragen zu beantworten bzw. Sätze zu formulieren, zu ergänzen. Reflektieren an
 159 sich funktioniert nicht so, wie man sich in der Theorie vorstellt. Da war z.B. eine Frage:
 160 „Möchtest Du über etwas noch länger nachdenken?“/„Gibt es etwas, worüber Du noch
 161 länger nachdenken möchtest?“, auf so eine Frage antworten alle immer: „Nein“.
 162 Da hat man das Gefühl, dass es in der ganzen Woche, egal in welchem Fach, nicht
 163 irgendetwas gibt, worüber man reflektieren, nachdenken kann. Es erfordert Zeit, dass die
 164 TN da mitmachen und anfangen mitzumachen.

165 I: Manchmal frage ich mich, ob wir als Jugendliche anders gewesen sind. Wir waren
 166 wahrscheinlich nicht viel anders, oder doch? Können wir von den Jugendlichen erwarten,
 167 dass sie freiwillig beispielsweise einen Aufsatz schreiben?

168 B: Ja, das habe ich mich auch mal gefragt. Ich war letzte Woche mit meiner Gruppe auf
 169 einer Exkursion. Sie waren so uninteressiert. Da sagte ich: „Ihr wohnt doch in Wien, wie
 170 kann es euch nicht interessieren?“. Das sie nicht wissen, wo der Heldenplatz ist oder was
 171 das für ein Gebäude ist usw. Aber ob mich in dem Alter dies auch interessiert hätte, weiß
 172 ich nicht. Oder z.B. heute, als ich fragte, was in dieser Woche schwierig war, sagten alle,
 173 ja, es hat alles gepasst, nichts war schwierig, dabei haben wir diese Woche
 174 Adjektivdeklinations gelernt, was für alle nicht leichtgefallen ist. Und da will ich mehr

175 daran arbeiten, dass sie wirklich reflektieren und wirklich ehrlich darüber nachdenken,
 176 wie es war.

177 Beim Offenen Lernraum machte ich Vertretungen und kann sagen, dass es fast nie dazu
 178 gekommen ist, dass die TN aus eigener Initiative zu mir kamen und sagten: „Ich habe
 179 dabei Schwierigkeiten, könnten wir heute das üben“. Nein, da hat man meistens
 180 Arbeitsblätter verteilt und diese wurden dann gemacht. Sie sind einfach ungewohnt und
 181 wissen nicht, wie sie mit dem selbständigen Lernen umgehen sollen. Andererseits ist es
 182 davon abhängig, wie ich als Lehrkraft dies präsentiere, wie ich es verpacke. Wenn ich jetzt
 183 sage: „Reflektiert mal eine Stunde“ werde ich gar nichts erreichen. Vor allem am Anfang
 184 habe ich gesehen, dass viele TN Schwierigkeiten bei der Mappenführung haben. Die
 185 Arbeitsblätter werden nicht systematisch oder logisch geordnet. Bei den anderen
 186 Fächern mussten sie auch mit Portfolios arbeiten, wobei ungewohnte Lernende schon
 187 etwas Zeit brauchen, bis sie mit dem Sortieren und Beschriften anfangen. Mit der Zeit
 188 gewöhnen sie sich daran und es entwickelt sich eine Routine, was das Lernen dann auch
 189 leichter machen soll. Arbeitsblätter ordnen ist ein erster Schritt zum organisierten
 190 Lernen, was auch eingeübt werden muss.

191 I: Ich danke Dir, dass Du für mich in Deiner Pause Zeit gefunden hast!

192 B: Gerne!

Anhang 7b: Interview 2

Interview2_7_August_2020_LP2

1 I: Danke, dass Du Dir für ein Gespräch Zeit nimmst! Wie schon erwähnt, würde ich gerne
2 über das reflexive Lernen sprechen. Wird die Wochenreflexion tatsächlich jeden Freitag
3 durchgeführt, wie es im Stundenplan steht?

4 B: Ja, als ich eine eigene Gruppe hatte, haben wir jeden Freitag reflektiert.

5 I: Jetzt hast Du keine Stammgruppe?

6 B: Nein, jetzt habe ich keine Stammgruppe. Aber heute zum Beispiel war ich als
7 Vertretung in einer Gruppe, wo ich eine Wochenreflexion hatte.

8 I: Ist es schwieriger als Vertretung Wochenreflexionen durchzuführen?

9 B: Da ich alle relativ gut kenne und weiß, welches Niveau sie haben und was ich den TN
10 machen könnte. Aber wäre das nicht der Fall, dann wäre es natürlich relativ schwer mit
11 ihnen eine Wochenreflexion durchzuführen. Erstens wären sie noch schüchterner, als sie
12 schon sind und würden generell nicht über ihre Woche erzählen wollen, wenn sie mich
13 nicht kennen würden. Und außerdem wüsste ich nicht, ob sie jetzt nicht mitreden, weil
14 sie nicht gewohnt sind, nicht können oder nicht wollen.

15 I: Hast Du bereits Erfahrungen mit den offenen Lernformen gemacht, egal ob Lernende oder
16 Lehrende?

17 B: Eher nicht, also in meiner Schulzeit waren mir offenen Lernformen nicht bekannt. Auch
18 im Studium war es ganz anders. Ich würde sagen, es war das alte System: wo der Lehrer
19 mehr spricht als die Schüler. Das Reflektieren war nicht üblich, nicht wirklich, nein. Also
20 ich kenne es als solches erst von hier.

21 I: Magst Du über Deine allererste Wochenreflexion als Trainerin erzählen? Wenn Du selbst
22 die offenen Lernformen nicht gewohnt warst – musstest Du Dich wahrscheinlich gesondert
23 für diese Stunde vorbereiten?!

24 B: Ja, für die allererste Wochenreflexion mit meiner Gruppe musste ich mich schon
25 gesondert vorbereiten. Zudem kannte ich die Gruppe erst vier Tage und am fünften Tag
26 mussten wir schon reflektieren. Ich kannte ungefähr deren Niveau, war mir aber nicht
27 sicher, ob sie sich sprachlich äußern könnten und vielleicht doch mehr Zeit haben,
28 darüber nachzudenken, wenn es schriftlich ist. Also das erste Mal bei mir war die
29 Wochenreflexion schriftlich. Wo wir dann danach darüber diskutiert haben und ich selbst
30 dann auch sehen konnte, in welche Richtung es läuft und wie ich dann meine nächsten
31 Unterrichtseinheiten gestalten könnte. Je mehr man sich kennt, je mehr man eine
32 Verbindung zueinander hat, wurde es dann immer spielerischer. Die TN waren dann sehr
33 offen, was das betrifft. Sie wussten schon, ok, jetzt kommt die Wochenreflexion und jetzt
34 werden wir dieses und jenes machen.

35 I: Musstest Du am Anfang genau erklären, wozu es geht? Haben die TN überhaupt gefragt,
36 wozu es gut sein soll?

37 B: Es gab zum Beispiel eine Frage „Was hast Du diese Woche gelernt?“ und da zählen sie
38 auf „Mathe, Englisch“, also nichts Konkretes. Ja, eigentlich war es in den ersten drei-vier
39 Wochen, glaube ich, immer wieder dasselbe, also musste man es den TN erklären, dass
40 sie konkreter sein sollen. Es hat wirklich lange gedauert, weil es eben nur einmal die
41 Woche ist und die nächste Woche haben sie wieder vergessen, was sie vor vier Tagen
42 gemacht haben. Also es hat gedauert, bis sie verstanden haben, was eine Wochenreflexion
43 ist und was von ihnen erwartet wird. Es ist nicht nur etwas, was Du gelernt hast, sondern

44 auch wie Du Dich dabei gefühlt, gedacht hast, hat es Dir gefallen, hat es Dir nicht gefallen,
45 was würdest Du verändern. Viele wissen nicht, was sie denken, was sie fühlen – das
46 schwierigste ist, zu reflektieren, also darüber reden zu können, was sie denken. Ob das
47 jetzt am Alter liegt, weiß ich nicht.

48 *I: Ich weiß noch, dass Du damals unterschiedliche Methoden ausprobiert hast, um die TN*
49 *zum Reden zu bringen, darunter besonders interessant und lustig fand ich das gemeinsame*
50 *Frühstück*

51 B: Ja, das gemeinsame Frühstück, es war mir besonders wichtig, man wächst irgendwie
52 zusammen, man hat sich gern nach einer Weile. Das gemeinsame Essen ist auch in einer
53 Familie sehr wichtig, dies kann auch eine Klasse, die Gruppendynamik in einer Klasse
54 positiv beeinflussen. Das Essen ist an sich etwas Schönes und wenn man gemeinsam eine
55 schöne Zeit verbringt, wird man offener und quatscht über Dieses und Jenes und erfährt
56 Vieles über die anderen TN und eigentlich auch über sich selbst.

57 *I: Wie Du bereits angedeutet hast, ist es schwer für die TN das Reflektieren an sich.*
58 *Abgesehen davon, dass es Jugendliche sind, die auf A2 Niveau reflektieren müssen, könnte es*
59 *auch daran liegen, dass die Schwierigkeiten kulturell bedingt sind?!*

60 B: Würde ich nicht sagen, dass Schwierigkeiten beim Reflektieren kulturell bedingt sind,
61 nein. Außerdem haben wir keine privaten Themen angesprochen, alles dreht sich um die
62 Schule, um das Lernen. Ich würde nicht sagen, dass es kulturell bedingt ist.

63 *I: Wie würdest Du Lernen lernen definieren und was glaubst Du, müssten Lernende in dieser*
64 *Institution Lernen lernen?*

65 B: Es gibt ja viele verschiedene Methoden, wie man lernt, Hauptsache man lernt etwas.
66 Hier haben wir auch Übungen zum Lernen lernen. Wenn ein TN beispielsweise nur
67 auswendig lernt und versucht, alles auswendig zu lernen, so zeigen wir, dass es auch
68 andere Methoden zum Lernen gibt, man kann auch anders lernen. In Mathe kann man es
69 sehr schön sehen, wo eine Aufgabe auf unterschiedliche Art und Weise gerechnet werden
70 kann: in Syrien wird so gerechnet, in Frankreich anders, man kommt aber immer zum
71 gleichen Ergebnis. Ich denke, beim Lernen geht es genauso, das was wir tun ist, den
72 Prozess zu erleichtern, damit die TN gewisse Sachen nicht nur auswendig lernen, sondern
73 auch verstehen, was sie auswendig lernen. Also ich bin nicht der Meinung, dass man
74 Lernen anders umformen muss, denke ich nicht. Man könnte es vielleicht erleichtern,
75 dass man etwas vielleicht schneller lernt. Tipps geben, die Möglichkeit geben, dass die TN
76 sich kennenlernen: was für ein Lerntyp bin ich, wie lerne ich schneller usw. Aber das
77 komplette Konzept bei einem Menschen ändern zu wollen – würde ich nicht.

78 *I: Sind Deiner Meinung nach die offenen Lernformen, konkret das reflexive Lernen, für diese*
79 *Zielgruppe geeignet?*

80 B: Naja, ich kann nur sagen: man lernt von anderen. Das heißt, einige können sich gut
81 ausdrücken, andere weniger, manche können es gut anschauen, also tricksen: „Okey, der
82 denkt so, ich hätte doch auch so denken können“, bzw. manche denken zu kompliziert,
83 dabei ist es ja gar nicht so kompliziert, man kann es viel einfacher machen. Ich denke,
84 durch die Reflexion und durch die ganzen Gespräche, durch den OLR die TN miteinander,
85 aber vor allem voneinander sehr gut lernen können. Und ich glaube, dazu dient es
86 eigentlich auch: die TN lernen, dass man in einer Gruppe von anderen auch etwas lernen
87 kann und so schneller vorankommt, als man als Einzelgänger einen bestimmten Weg
88 gehen möchte.

- 89 *I: Was würdest Du verbessern oder verändern wollen?*
- 90 B: Die Wochenreflexion würde ich gerne beibehalten. Man kann alles immer verbessern.
 91 Wir sind selbst am Anfang, das ist unser erstes Projekt, also ein Pilotprojekt. Ich bin mir
 92 sicher, dass wir in ein-zwei Jahren Profis dabei werden, weil wir sehr oft darüber auch
 93 sprechen. Natürlich, man kann vieles verbessern, jetzt fällt mir gerade nichts großes ein.
 94 Aber vielleicht, dass wir so bestimmte Rituale haben, die wir einhalten, wo wir sehen, „ja,
 95 in diesen Bereichen machen sie sich wirklich gut“, vielleicht sollten wir alle es beibehalten
 96 und jede Woche, jeden Freitag die Reflexion durchführen, weil es danach gute Outputs
 97 gibt.
- 98 *I: Wird es unter TrainerInnen ausgetauscht – Erfahrungen, Tipps usw.?*
- 99 B: Ja, schon, unter TrainerInnen wird ausgetauscht. Wir haben sehr wenig Zeit
 100 miteinander zu sprechen. Wir haben zwar Teamsitzungen, aber da sind bestimmte
 101 Themen, wofür wir nur zwei Stunden haben. Aber wir TrainerInnen haben kaum Zeit,
 102 dass wir zusammensitzen und die Details besprechen – eher wenig. Und ich glaube das
 103 fehlt uns besonders, dass wir uns gemeinsam hinsetzen, auch so eine Art Stammtisch
 104 haben, und einfach unsere Arbeit besprechen, damit alles rundherum noch besser wird.
- 105 *I: Ist es auch im Unterricht so, dass die Zeit knapp wird und man nicht alles durchgenommen
 106 hat, was geplant war?*
- 107 B: Ich würde nicht sagen, dass wir im Unterricht keine Zeit haben, mit den TN bestimmte
 108 Themen durchzugehen, weil die TN zwei, drei, vier Semester hier bleiben können. Den
 109 Deutschunterricht haben sie jeden Tag, zwei Unterrichtseinheiten. Im Gegenteil zu
 110 anderen Institutionen, haben wir hier doch jede Menge Zeit. Da passt auch die
 111 Wochenreflexion ganz gut, um alles zu wiederholen und nochmal ins Gedächtnis zu rufen,
 112 was alles in der Woche gemacht wurde. Auch für Lehrende: ob die TN alles verstanden
 113 haben oder nicht, was kann man eventuell wiederholen, wo sind die Schwächen, was
 114 genau war schwer usw.
- 115 *I: Erfährst Du aber tatsächlich, wo die Schwächen und Probleme sind? Ich habe die
 116 Erfahrung gemacht, dass die TN im OLR nicht aus eigener Initiative kommen und ein
 117 Thema vorschlagen, ein Problem ansprechen, wie man in einem OLR erwartet hätte.*
- 118 B: Wie gesagt, es fällt für die TN generell schwer zu reflektieren und nachzudenken: wo
 119 genau ist mein Problem, was genau muss ich lernen, um da besser zu werden. Es gab mal
 120 die Idee, dass der OLR von den TN selbst unterrichtet wird bzw. einige helfen den
 121 anderen. So würde vielleicht so eine Art Wettbewerb entstehen, dann würden sich
 122 vielleicht auch die anderen TN bemühen, mehr zu erfahren – vielleicht funktioniert es
 123 dann viel besser, wenn sie einander etwas erklären. Schauen wir mal, vielleicht wird es
 124 irgendwann passieren. So eine Art selbstbestimmtes Lernen, wir haben es zwar noch
 125 nicht ausprobiert, aber es könnte man ganz gut durchsetzen.
- 126 *I: In einer NMS in Wien, wo ich mal hospitiert habe, wurde es praktiziert – die älteren
 127 SchülerInnen haben jüngeren in unterschiedlichen Fächern Nachhilfestunden gegeben und
 128 waren sehr eifrig. Uns wurde berichtet, dass diese Art Mentoring bei den SchülerInnen
 129 sehr gut ankommt.*
- 130 B: Ja, da würden die TN als MentorInnen selbstbewusster werden und würden auch selbst
 131 bestimmen können, was und wie sie erklären. Ja, wir wollten auch KlassensprecherInnen
- 132 haben usw. Ich weiß nicht, ob es durchgeführt wird, auf jeden Fall waren sehr
 133 interessante Ideen dabei.
- 134 *I: Wenn offene Lernformen praktiziert werden, rückt die Lehrkraft eher in den Hintergrund
 135 und passiver als die TN – wie siehst Du das?*
- 136 B: Für einen Offenen Unterricht muss man sich ja als Lehrkraft sehr gut vorbereiten bzw.
 137 den Unterricht gut planen, das ist mal das eine, ich versuche so gut es geht den TN den
 138 Freiraum zu geben. Zumindest schaue ich, dass ich mehrere Sachen vorbereite, damit ich

- 139 eines davon auswählen lasse, worauf sie Lust haben. Das andere ist, manchmal
 140 funktioniert es einfach anders nicht, als an der Tafel vor der Gruppe zu stehen, zum
 141 Beispiel beim Erklären. Und viele kennen das selbständige Lernen nicht, kommen damit
 142 nicht klar, wissen nicht, wo sie anfangen sollen. Es kommt wiederum auf die Gruppe an.
 143 Bei manchen funktioniert super, bei anderen nicht. Zum Beispiel sage ich „Das Thema ist
 144 Stadtrundgang. Erzählt mir über den 1. Bezirk, recherchiert, macht Fotos“ usw. und es
 145 funktioniert super, ich bin nur da, um zu unterstützen, hier und da zu helfen. So ein
 146 Unterricht gefällt mir auch besonders gut, weil da kommen Sachen auf einmal raus, die
 147 Du selbst nicht gewusst hast, dass Du sowas kannst. Da lernen sie am besten. Das, was sie
 148 selbst recherchiert, gelesen haben, und das präsentieren, was sie ausgewählt haben, was
 149 sie interessant fanden, bleibt im Kopf. Ich finde schon, dass das die beste Methode ist. Nur
 150 die Vorbereitung dafür hat niemand von uns an der Uni gelernt, kommt mir so vor. Alle
 151 sprechen darüber, aber niemandem wurde gezeigt, wie eigentlich damit umzugehen ist.
- 152 *I: Ich kenne ein zehnjähriges Kind, welches im Kindergarten Mappen geführt und mit*
 153 *Smiley-System Ausflüge und gewisse Aktivitäten im Kindergarten bewertet hat. In der*
 154 *Grundschule machte es Referate und Präsentationen. Sie ist mit 10 Jahren organisierter und*
 155 *selbständiger als ich es bei meinem Bachelorstudium war. Da ich aus einem anderen*
 156 *Schulsystem komme, wo bis vor kurzem auch in den Hochschulen das alte System herrschte,*
 157 *musste mir das selbstständige Lernen als solches erst im erwachsenen Alter beibringen.*
 158 *Könnten wir also sagen, dass das selbstständige Lernen eine Fähigkeit ist, die man erlernen*
 159 *kann?*
- 160 B: Ja, man kann sagen, dass man das selbstständige Lernen erlernen kann und es braucht
 161 Zeit und außerdem, wie Du meinst, manche lernen von klein auf, andere wiederum ab
 162 16-17 und ich, wo ich es nie gelernt habe, muss es ihnen beibringen. Auch ein bisschen
 163 absurd, aber ich denke schon, dass man es lernen kann. Wenn man offen dafür ist und
 164 bereit etwas weiterzuentwickeln, was Neues zu lernen, natürlich, ich denke schon.
- 165 *I: Ich danke Dir für das interessante Gespräch und für die Möglichkeit in Deinem Unterricht*
 166 *teilnehmen zu dürfen! So habe ich nicht nur Deine Gedanken und Einstellung gegenüber*
 167 *dem reflexiven Lernen erfahren, sondern habe es auch in der Praxis miterlebt, wie die*
 168 *Wochenreflexion durchgeführt wird.*
- 169 B: Gerne, ich hoffe, ich konnte Dir helfen!

Anhang 7c: Interview 3

Interview3_7_August_2020_LP3

- 1 *I: Danke, dass Du Dich bereit erklärst mir ein Interview zu geben, obwohl Du für heute ein*
 2 *volles Programm hast! Gleich möchte ich Dich fragen, seit wann Du (neu)zugewanderte*
 3 *Jugendliche und junge Erwachsene unterrichtest?*
- 4 B: Als DaZ-Trainer aktiv bin ich seit 2016. Zum Unterrichten habe ich angefangen am
 5 alten Jugendcollege, auch bei Interface bin ich seitdem durchgehend als DaZ-Trainer tätig.
 6 Das neue Jugendcollege unterscheidet sich vom alten insofern, dass jetzt vielmehr TN aus
 7 der EU oder auch aus Drittstaaten sind, die aber, fast alle, einen positiven Bescheid haben,
 8 dass sie hier sein dürfen. Somit haben sie ein ruhigeres Leben als die TN am alten
 9 Jugendcollege. Fast alle hier sind mit der Familie da, was fürs Lernen schon sicher einen
 10 positiven Einfluss hat. Die meisten TN sind eigentlich lerngewohnt, im Gegensatz zum
 11 alten Jugendcollege. Alle 14 TN aus meiner Gruppe haben schon einen
 12 Pflichtschulabschluss.
- 13 *I: Übrigens, fand ich sehr interessant, wie im Unterricht die Wochenreflexion reflektiert*
 14 *wurde.*

15 B: Ja, da war ich auch ganz glücklich. Jetzt im Unterricht war so eine Art Reflexion über
16 Reflexion, als wir darüber gesprochen haben, wie wir früher, also, vor dem Lockdown,
17 Wochenreflexion geführt haben. Da hat ein TN seine alten Reflexionen, Notizen gelesen
18 und geschmunzelt.

19 *I: Hast Du früher mit dem reflexiven Lernen Erfahrungen gehabt? Vielleicht als Lernende?*

20 B: Ich muss wirklich sagen, dass das Reflektieren und über Lernprozesse nachdenken bei
21 mir eigentlich erst im Studium gekommen ist. Ich habe es in der Schule nicht so erfahren.
22 Ich meine, vielleicht tue ich jetzt ein bisschen Unrecht, vielleicht hat es mich damals auch
23 nicht so interessiert. Zumindest weiß ich jetzt nicht mehr bewusst. Kann mich nicht
24 erinnern, dass wir irgendwo besonders reflektiert hätten. Was wir schon gemacht haben,
25 war so Lernen lernen. Ich habe dann auch oft gedacht, auf der anderen Seite als Lehrer,
26 auch wenn ich jetzt nicht mehr bewusst weiß, aber wie wahnsinnig viele Schritte gelernt
27 wurden. Eher von frühester Zeit, wie Sachen ordnen, Sachen ablegen. Dann eben auch
28 zum Beispiel ab wann wir im Gymnasium eigene Mappe haben durften und nicht mehr
29 ein Heft haben mussten. Und das war aber irgendwie auch so, dass das dann ja leichter
30 geht, weil man vorher jahrelang schon Erfahrung mit den Heften hatte. Aber das geht
31 glaube ich jetzt ein bisschen zu weit von der Reflexion.

32 *I: Nein, nein, ich finde es ganz gut. Da könnten wir eine gute Verbindung mit den
33 Lerngewohnheiten herstellen. Ich kann auch von mir sagen, dass ich in der Schule anders
34 gelernt habe als später an der Universität. Und beim Zurückdenken werden mir gewisse
35 Sachen klar, zum Beispiel, wieso ich an der Universität mit dem selbstständigem Lernen
36 Schwierigkeiten hatte. Vielleicht habe ich „falsch“ gelernt?! Was würdest Du sagen, wenn
37 jemand behaupten würde, dass gewisse Lernende „falsch“ lernen würden?*

38 B: Das ist eine sehr schwierige Frage. Es ist sicher für alle auch anders, das „richtige“
39 Lernen. Aber ich habe schon das Gefühl, was jetzt Wochenreflexion angeht, dass eine
40 gewisse Regelmäßigkeit, eine Routine da ist. Deswegen finde ich es sehr gut, dass es im
41 Stundenplan steht und quasi als ein gewisses Muster sich wiederholt. Das bringt dann
42 eben eine gewisse Ordnung. Das bin halt ich, ich weiß, dass es ein subjektiver Zugang ist
43 und andere Leute vielleicht darauf nicht so viel Wert legen, aber mir ist zum Beispiel
44 immer wichtig, dass wir am Anfang eine Mappe haben. Wie genau die TN dann die Mappe
45 in Wirklichkeit führen und gestalten, das überprüfe ich nicht. Ob alle Arbeitsblätter in die

46 Mappe landen, also das ist mir dann irgendwie wieder egal. Aber die Tatsache, dass jeder
47 eine Mappe hat, wo sie sagen, ja, das ist meine Mappe, wo mein Name oben steht und
48 meine Arbeitsblätter drinnen sind, also diese Ordnung – das ist wichtig. Und habe schon
49 das Gefühl, dass das beim Lernen hilft, wenn man seine Sachen wiederfindet. Aber
50 trotzdem ist jeder Typ anders. Ich muss zum Beispiel alles immer aufschreiben,
51 mitschreiben, wenn ich auf einer Teamsitzung bin, ich schreibe einfach gerne alles auf,
52 andere brauchen es aber vielleicht nicht. Jeder macht es halt anders.

53 *I: Ist also „Lernen“ eine Fähigkeit, die man erlernen kann? Wenn Du an Deine ersten
54 Wochenreflexionsstunde denkst, glaubst Du haben die TN jetzt gelernt, über das Lernen
55 nachzudenken?*

56 B: Heute musste ich daran denken, speziell auch deswegen, weil Du heute bei uns im
57 Unterricht warst, wie es am Anfang war. Ich glaube absolut, dass man das lernen kann.
58 Konkret gesagt, war es am Anfang überhaupt nicht klar. Was das eigentlich soll usw. Wir
59 habe in der ersten Woche mit dem Titelblatt angefangen. Ich sagte, dass es ein Heft gibt.
60 Es sei ein besonderes Heft, denn wir immer freitags benutzen werden. Es war aber am
61 Anfang gar nicht so wichtig, warum, oder zumindest konnte ich es gut genug verkaufen,
62 dass sie da mitgemacht haben. Am Anfang war das Reflexionsblatt ein weißes Blatt mit
63 einigen beschrifteten Feldern, also Fragen. Diese Felder waren noch komisch für alle. Ich
64 glaube, geholfen hat wirklich die Ansage, dass sie die Felder auch in deren

65 Muttersprachen ausfüllen können. Es war wichtig, dass sie verstehen, dass es dabei nicht
 66 um Deutsch oder um ein schönes Deutsch geht, sondern dass es etwas Persönliches ist,
 67 etwas für sich. Zuerst mussten wir die Begriffe klären zum Beispiel was heißt „ablenken“,
 68 „Lob“ usw. Wir hatten heute nicht so viel Zeit, aber am Anfang habe ich auch gesagt: „Wir
 69 machen das 20 Minuten. Wenn Du ein Wort schreibst, dann hast Du ein Wort geschrieben,
 70 wenn Du viel schreibst, dann schreibst Du viel“. Also, es gibt kein richtig oder falsch, voll
 71 oder nicht voll. Es hat mich auch heute gefreut, dass sie nach so langer Zeit wieder die
 72 Hefte nahmen und wirklich alles so gut geklappt hat und alle, ich meine es waren ja nur
 73 drei TN, aber trotzdem alle geschrieben haben. Und das war wirklich schon so, also am
 74 Anfang natürlich nicht, mit der Zeit war es dann wirklich so, dass die TN diese 20 Minuten
 75 auch verwendet haben. Für viele Leute war es am Anfang sehr komisch, dass es auch im
 76 Stundenplan steht und was das überhaupt soll, aber mittlerweile gefällt es ihnen
 77 irgendwie. Ich weiß nicht, ob sie das als notwendig erachten, aber sie finden es nicht blöd.
 78 Es gibt also keinen TN der sagt: „Ach, schon wieder Wochenreflexion!“.

79 Wochenreflexion ist ja nur ein Teil vom Lernen lernen, aber ja, das kann man erlernen,
 80 man braucht Zeit, aber es geht.

81 *I: Heute war ich bei einer sehr guten PowerPoint Präsentation dabei. Wie ist die*
 82 *Teilnehmerin auf das Thema „Spinnen“ gekommen?*

83 B: Die Themen für die Referate wurden selbstausgewählt. Sie haben frei ein Thema
 84 ausgewählt, darüber recherchiert und erzählt.

85 *I: Wenn Du Deinen Unterricht und konkret das selbstständige Lernen evaluieren müsstest:*
 86 *sind die TN dort angekommen, wo Du sie haben wolltest?*

87 B: Ich kann leider die Zeit in der Quarantäne nicht weglassen, weil wir fast das ganze
 88 Semester lang Online gelernt haben. Und das erfordert schon selbstständiges Lernen. Ja,
 89 eigentlich bin ich zufrieden, ich glaube schon, dass wir viel erreicht haben. Seit fast
 90 Oktober waren wir zusammen. Man hört ja nie auf zu lernen und ich weiß jetzt auch

91 wieder mehr. Es war jetzt auch mit diesem komischen Rhythmus: eine Woche die halbe
 92 Gruppe, andere Woche die andere halbe Gruppe, ein bisschen komisch. So waren die
 93 Referate eigentlich ein Experiment, dadurch, dass wir keine Zeit hatten und nicht
 94 gemeinsam vorbereiten konnten, war es jetzt bei jeder Person anders. Aber es ist alles
 95 gut gegangen. Jeder hat viel Arbeit und Zeit investiert und gute Referate präsentiert.

96 *I: „Jede Person lernt anders“ – wenn ich aber behaupten würde, dass das Lernen von*
 97 *„Lernkultur“ abhängig ist, wie würdest Du es kommentieren? Vielleicht ist Dir aufgefallen,*
 98 *dass jemand mit einer bestimmten Erstsprache oder aus einer bestimmten Kultur anders*
 99 *lernt als andere? Es ist keine Fangfrage – mich würde tatsächlich Deine Meinung und*
 100 *Erfahrung aus der Praxis interessieren!*

101 B: Naja, manchmal ertappe ich mich schon dabei, dass ich an solche Sachen denke, habe
 102 meine Bilder und dann denke ich, ok, in manchen Regionen oder in manchen Städten oder
 103 manchen Schulen etwas gemacht wird und in anderen nicht. Zum Beispiel TN aus dem
 104 Iran in meinem Kurs sind alle irrsinnig gut selbstorganisiert. Und andere wirklich viel
 105 weniger und brauchen vielmehr Anleitung, Vermittlung, zum Beispiel TN aus Syrien. Das
 106 fällt mir schon manchmal auf, ja. Es ist aber wieder eine Altersfrage, denn die einen waren
 107 18, die anderen waren 15 Jahre alt.

108 Und was die unterschiedlichen Methoden angeht, so muss eine Lehrkraft eine
 109 ungewöhnliche, für TN noch unbekannte Methode gut rüberbringen. Beispielsweise lesen
 110 wir das etwas kindische Buch, wenn ich dahinterstehe und sag: „Ich finde es aber gut“ –
 111 dann geht es. Wenn ich begründen kann, wieso das Buch jetzt zum Lesen gut ist, dann
 112 machen die TN auch mit. Nicht immer, nicht mit jedem, das sowieso, aber grundsätzlich
 113 schon.

- 114 *I: Dann können wir das Interview mit dieser positiven Bemerkung abschließen. Ich bedanke*
 115 *mich nochmal für den interessanten Wochenreflexionsunterricht und das informative*
 116 *Gespräch!*
 117 **B: Gerne!**

Anhang 7d: Interview 4

Interview4_7_August_2020_LP4

- 1 *I: Als erstes möchte ich mich für die Zusage bedanken! Wenn ich es richtig verstanden habe,*
 2 *sind Sie momentan nicht als TrainerIn aktiv?*
 3 **B: Nein, nicht mehr. Ich habe einige Jahre unterrichtet, jetzt bin ich nur**
 4 **Vertretungslehrkraft. Aktiv bin ich bei den organisatorischen Sachen.**
 5 *I: Das kommt mir sehr gelegen, denn ich wollte wissen, wie es dazu kam, dass die*
 6 *Wochenreflexion im Lehrplan steht*
 7 **B: Bevor das Projekt gestartet wurde, haben wir eine grobe Planung unternommen: was**
 8 **soll im Projekt drinnen sein, was sollten wir abdecken, welche Zielgruppe wir haben und**
 9 **was die TN alles brauchen könnten. Dann war es klar, dass wir so etwas wie eine**
 10 **Wochenreflexion brauchen, nach all diesen Fächern, die sie innerhalb einer Woche haben.**
 11 **Aus Erfahrung können wir sagen, dass die TN etwas brauchen, wo sie sich dessen bewusst**
 12 **werden, was sie schon können, was sie noch nicht können. Früher im alten Projekt hatten**
 13 **wir auch sowas Ähnliches, aber es war keine Wochenreflexion, sondern eine**
 14 **Selbstreflexion, welche am Anfang und am Ende des Kurses durchgeführt wurde: „Wie**
 15 **siehst Du Dich im Kurs? / Wie schätzt Dich Deine LehrerIn ein? / Wo bist Du gut?“ usw.**
 16 **Es war nicht konkret auf ein bestimmtes Thema abgeschnitten. Diesmal haben wir uns**
 17 **gedacht, weil sie viel lernen und viele Informationen bekommen, dass sie am Ende der**
 18 **Woche bewusst darüber nachdenken, was sie gelernt haben, was sie gut gelernt haben,**
 19 **wo es noch bedarf ist, etwas nachzulernen. In der Praxis hat sich dann gezeigt, dass die**
 20 **TN, die mehr lerngewohnt sind, natürlich das auch schneller begreifen und schneller**
 21 **damit arbeiten können. Die, die nicht lerngewohnt sind, die brauchen noch eine**
 22 **Einleitung, was eine Wochenreflexion ist. Aber das gehört irgendwie dazu.**
 23 *I: Also ist es im Endeffekt, wie auch bei allen anderen Lernformen, von verschiedenen*
 24 *Faktoren, wie Sprachniveau und Lernerfahrung abhängig?*
 25 **B: Richtig, auch Wochenreflexion, wie anderes Lernen, ist von einigen Faktoren abhängig,**
 26 **Und jeder Trainer und Trainerin macht die Wochenreflexion auf ihre eigene Art und**
 27 **Weise, weil sie die Gruppe kennen und Methoden so anpassen, wie sie es für richtig**
 28 **halten. Ein Kollege hat beispielsweise einen Bogen für seine eigene Gruppe entwickelt**
 29 **und hat diesen anderen KollegInnen zur Verfügung gestellt. Als Vertretungslehrende**
 30 **habe ich mit seinem Bogen in seiner Gruppe gearbeitet und sah, dass alle TN bereits**
 31 **aufgeklärt waren und selbstständig gearbeitet haben - ich musste kaum was sagen und**
 32 **erklären. Ich fand es gut. Sie mussten Themen aufschreiben, die sie in der Woche gelernt**
 33 **haben, auch an der Tafel festgehalten und auch die Vokabeln, die für sie neu waren, die**
 34 **sie entweder lustig oder komisch waren. Da waren die TN sehr gut geschult und machten**
 35 **aktiv mit. Aber die sind lerngewohnt, also die TN in dieser Gruppe.**
 36 *I: Im Vergleich zum alten Jugendcollege sind die TN hier lerngewohnt, oder nicht? In der*
 37 *Broschüre steht, dass eine der Voraussetzungen für die Teilnahme mindestens acht Jahre*
 38 *Schulbesuch ist?*
 39 **B: Ja, aber sie müssen kein Zeugnis vorlegen, weshalb wir nicht überprüfen können, ob**

40 sie tatsächlich acht Jahre eine Schule besucht haben. Deswegen war die Idee, dass wir
41 gleich beim Clearing Grundkenntnisse in Englisch und Mathe überprüfen. Sobald es sich
42 herausstellte, dass die Kandidaten weniger als 50% der Ergebnisse erzielten, gingen wir
43 davon aus, dass die Kandidaten keine acht Schuljahre hinter sich haben. Es könnte ja sein,
44 dass sie Einiges vergessen, aber die Aufgaben waren auf Volksschulniveau, trotzdem
45 konnten viele Jugendliche beispielsweise kein Kopfrechnen, vor allem was zweistellige

46 Divisionen angeht. Der Bogen wurde ein bisschen überarbeitet, aber es zeigt schon, ob
47 die Person in der Schule war oder nicht.

48 *I: Kann ESF als einer der Förderer das Projekt beeinflussen, wie der Stundenplan aussehen*
49 *muss oder besser ausgedrückt, folgen die Offenen Lernformen u.a. Wochenreflexion und*
50 *Offener Lernraum den vorgegebenen europäischen Richtlinien wie etwa „die Empfehlung zu*
51 *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“?*

52 B: Naja, Beeinflussung seitens ESF, als einen der Förderer des Projekts, würde ich es nicht
53 nennen, wir hätten die Lernformen sowieso in den Stundenplan mitgenommen. Aber die
54 Richtlinien gibt es. Das Projekt unterlag dem freien Wettbewerb, man musste sich
55 bewerben und in groben Zügen das Curriculum vorlegen. Das Curriculum in dem Sinne
56 war es noch nicht, aber es sollte im Großen und Ganzen das Projekt vorstellen und da war
57 das Lernen lernen schon von Anfang an ein großes Thema, welches abgedeckt werden
58 musste.

59 *I: Aus der Erfahrung, sagten Sie, hätten viele TN das Konzept des Offenen Lernraums nicht*
60 *verstanden. Ich kann mich noch erinnern, dass im alten Jugendcollege die TN nichts machen*
61 *wollten, weil es hieß: „in dieser Stunde kann man machen, was man will“.*

62 B: Ja, ich glaube, dass sie viel zu Hause lernen, d.h. nicht nur aus der ehemaligen Schule
63 was mitbringen oder nicht, sondern auch von zu Hause, wie es zu Hause gehandhabt wird.
64 Was zum Beispiel Hausübungen angeht oder andere Sachen, das selbstständige Lernen
65 eben. Natürlich auch aus dem schulischen Kontext, ob alles vorgeschrieben war oder ob
66 man auch das Recht und die Möglichkeit auf Meinungsfreiheit hatte: darf man darüber
67 reflektieren oder auch kritische Meinungen äußern usw. Das haben wir auch sehr stark
68 gemerkt. Oft sind es sehr kleine Sachen, wie zum Beispiel, dass sie sich nicht entscheiden
69 können, welche Aufgabe sie jetzt machen wollen. Für die TeilnehmerInnen war es
70 aufwendig, beim OLR zum Beispiel selbstständig zu lernen und arbeiten, genauso wie für
71 TrainerInnen und freiwillige MitarbeiterInnen, die beim ORL involviert waren.

72 Es gab dann eine Abstimmung, warum wir nicht einfach ein OLR mit Hausübungen
73 anbieten. Es schien für alle einfacher zu werden, wenn die StammtrainerInnen extra
74 Hausübungen geben würde, welche dann im OLR gemacht werden müssten. So würde
75 jede/jeder wissen, was zu tun ist, dann wäre die Aufgabe für die ganze Gruppe klar.
76 Einerseits, mit Rücksicht auf die TN, andererseits auch auf die KoordinatorInnen.

77 *I: Also ist es jetzt eher ein Raum zum zusammenlernen bzw. Hausaufgaben zu machen?*

78 B: Genau, jetzt werden im OLR Hausaufgaben gemacht. Wir haben uns überlegt, wenn wir
79 thematischen OLR anbieten oder das Konzept von altem Jugendcollege weiterführen,
80 dann bräuchten wir mehr Betreuung. Zudem fand zu dieser Zeit die Teamsitzung statt,
81 wo alle TrainerInnen dabei sind und weil wir nicht so viele freiwillige MitarbeiterInnen
82 organisieren können, mussten wir es so lösen. Nachher konnten wir wegen Covid-
83 Maßnahmen sowieso nichts mehr wie früher machen.

- 84 *I: Ich würde gerne wissen, ob der Unterricht für die Gruppen, wo TN noch keinen*
 85 *Pflichtschulabschluss haben, anders geplant ist oder nicht. Bzw. wie genau, wie detailliert*
 86 *ist das Curriculum?*
- 87 B: Vorher hatten wir gemischte Gruppen: einige TN hatten bereits einen ePSA, andere
 88 noch nicht. Da kann man aber nicht von einem Kurs mit einer integrierten Vorbereitung
 89 auf die ePSA-Prüfung sprechen. Jetzt sind die TN so aufgeteilt, dass in Stammgruppen
-
- 90 entweder nur TN mit oder ohne Pflichtschulabschluss sitzen. Wobei einige Gruppen dann
 91 doch vereinzelt gemischt werden mussten, weil es wegen dem Sprachniveau nicht anders
 92 geht. Nicht nur in DaZ-Stunden, sondern auch in Mathe und Englisch wurden sie gemischt,
 93 weil es anders nicht möglich war: es müssen viele Kriterien berücksichtigt werden. Aber
 94 natürlich schauen wir und versuchen alles so zu regeln, dass die TN möglichst gut
 95 eingeteilt sind, damit sie auch von den direkten Prüfungsvorbereitungskursen profitieren
 96 können.
- 97 *I: Können wir da von einem prüfungsorientiertem Lernen sprechen?*
- 98 B: Ja, prüfungsorientiertes Lernen könnte man auch sagen, aber vor allem ist es ein
 99 prozessorientiertes Lernen. Es geht also darum, dass man für das Leben lernt, dass man
 100 weiß, wie man später in der weiterbildenden Schule, bei den anderen
 101 Bildungsmaßnahmen oder bei der Arbeit zurechtkommt. Mittlerweile kennen die
 102 TrainerInnen die TN und wissen ungefähr, wann die TN für den ePSA bereit sind.
- 103 Jetzt im dritten Semester sind wir erfahrener und machen Einiges anders. Anfangs war
 104 die Aufteilung schwierig.
- 105 Es gibt das Projekt JuBiTa, mit den KollegInnen hatten wir einen Austausch, aber vor
 106 allem aus unserer Erfahrung haben wir Vieles gelernt.
- 107 *I: Es gibt auch andere ähnliche Maßnahmen, wie das erwähnte JuBiTa. Werden*
 108 *verschiedene Projekte als Konkurrenz angesehen?*
- 109 B: Einigermassen können andere Projekte als Konkurrenz angesehen werden. Es soll aber
 110 nicht negativ aufgefasst werden. Man kann zum Beispiel andere Projekte als Inspiration
 111 sehen, im Sinne, als Anregung zum Überlegen, was wurde dort mitgenommen und was
 112 wurde nicht berücksichtigt, was müsste noch bedeckt werden, was wir anbieten könnten
 113 usw. Ich glaube, das könnte neue Ideen bringen.
- 114 *I: Sie meinten, die TN würden Vieles aus den früheren Schulen und von Zuhause mitbringen.*
 115 *Ist also das Lernen der TN kulturabhängig?*
- 116 B: Das Lernen der TN ist Schulsystemabhängig würde ich sagen. Ich spreche vor allem
 117 von verschiedenen und unterschiedlichen Schultypen und letztendlich von einem
 118 Regierungssystem, wo die TN eine Schule besucht haben, weil diese unmittelbar
 119 miteinander verknüpft sind. In einem demokratischen Land gibt es auch eine
 120 Meinungsfreiheit, auch in den Schulen. Wenn es aber alles kontrolliert wird, was man
 121 sagen darf, was man lernen und lehren darf und was nicht, kann natürlich nicht von
 122 kritischen Meinungen gesprochen werden.
- 123 *I: Es müssen aber nicht nur einige TN sich an die offenen Lernformen und selbstbestimmten*
 124 *Lernen gewöhnen, sondern auch Lehrkräfte, nicht wahr?*
- 125 Oder waren alle TrainerInnen bereits erfahren bzw. sind sofort mit der Umstellung
 126 zurechtgekommen?
- 127 B: Noch vor zwei Wochen hätte ich auf diese Frage vielleicht anders geantwortet. Aber
 128 letzte Wochen hatte ich die Gelegenheit zu beobachten, wie die TN im Fach Kreativität
 129 und Gestaltung ein Portfolio und eine Präsentation vorbereitet haben. Es wurde
 130 präsentiert, als Übung für die PSA-Prüfung. Ich kann nur sagen: es braucht einen
 131 kleineren Rahmen - es kommt keineswegs zu Überforderung, wenn man gut aufbereitet.
 132 Natürlich ist da vielmehr Arbeit für die TrainerInnen, als bei einem Frontalunterricht,

133 aber das zählt sich aus. Die Lehrende war nicht nur als Kontrollinstanz da, sondern hat
 134 eine beratende Rolle übernommen und es hat wunderbar funktioniert. Es waren aber nur
 135 sechs TN anwesend, die an dem Fach interessiert sind – das muss auch erwähnt werden.
 136 Ich fragte die Trainerin, ob sie die Themen vorgegeben hat und erfahren, dass die TN nur
 137 bestimmte Themenrichtungen bekamen und alles andere selbstständig vorbereitet
 138 haben. Mit einem richtigen Input ging es sehr gut.

139 *I: Also ist es möglich?*

140 B: Ja, es ist möglich, mit viel Arbeit und Interesse ist es möglich.

141 *I: Dann können wir unser Gespräch mit dieser positiven Note schließen. Danke nochmal für*
 142 *das interessante und informative Interview!*

143 B: Gerne!

Anhang 7e: Interview

InterviewS_12_August_2020_LP5

1 *I: Wenn ich es richtig verstanden habe, sind Sie die erfahrenste Lehrperson im Bereich der*
 2 *DaZ-Unterricht für (Neu)Zugewanderte?*

3 B: Ja, ich unterrichte seit vielen Jahren. In den Zielgruppen waren tschetschenische und
 4 afghanische Jugendliche – lernungsgewohnte, mit Fluchterfahrung, traumatisierte
 5 Jugendliche. Zum Teil waren sie auch allein, also ohne Familie oder Begleitung.

6 *I: Haben Sie hier eine Stammgruppe?*

7 B: Früher schon, jetzt habe ich keine Stammgruppe. Dann hatte ich Gruppen, die bei mir
 8 Computerunterricht genossen haben bzw. Sprache in den technischen Berufen, es sind
 9 aber keine Stammgruppen. Beim Fach Sprache in den technischen Berufen sind TN aus
 10 verschiedenen Gruppen, die sich für technische Berufe interessieren.

11 *I: Wurden früher irgendwelche Formen des offenen Lernens praktiziert?*

12 B: Es gab damals keine Offenen Lernformen explizit und geplant, wie heute, aber ich
 13 glaube, alles war offenes Lernen, ohne es so zu nennen. Eine Gruppe kann man nicht
 14 vereinen, weil sie sehr unterschiedliche Vorkenntnisse haben und der Fortschritt auch
 15 dementsprechend unterschiedlich ist, dass man sie tatsächlich einzeln betreuen muss.
 16 Damit jeder genau das bekommt, was er braucht. Das war immer eine Herausforderung.

17 *I: Bei meiner Recherche habe ich unterschiedlichsten Gedanken und Perspektiven, was das*
 18 *Offene Lernen betrifft, gelesen und fand den Widerspruch interessant: einerseits müssen die*
 19 *Lernenden, die immer heterogen waren und heterogener werden, unterschiedlich gefördert*
 20 *werden, andererseits werden die Lernenden, aufgrund ihrer Heterogenität nicht auf*
 21 *unterschiedlicher Weise gefördert, weil sie bestimmten Methoden nicht gewohnt seien.*
 22 *Was würden Sie dazu sagen?*

23 *Aus Ihrer Erfahrung: wie findet man die goldene Mitte?*

24 B: Im Mittelpunkt stehen für mich genau die Lernenden und was sie erfüllen müssen.
 25 Wenn sie zum Beispiel eine bestimmte Prüfung bestehen müssen, für mich ist genau das
 26 ausschlaggebend, was die TN brauchen, was sie wirklich benötigen. Alle müssen sich in
 27 diese Richtung bewegen, auch die schwachen, ungeübten. Das ist das Minimum. Von mir
 28 wird nur so weit gelenkt, dass ich sage, ok, in diese Richtung müssen alle, aber dann offen,
 29 individuell - für die, die schneller sind und mehr können, muss man einiges extra zur
 30 Verfügung stellen, damit sie auch Fortschritte machen. Es ist ein Widerspruch, stimmt,

31 ich sehe das auch als Widerspruch, weil die Prüfungen dann nicht mehr offen sind,
32 sondern eher vorgegeben. Trotzdem bleiben Nischen bzw. die Möglichkeiten, wo der
33 Raum zusätzlich für die, die mehr können und wollen, angeboten werden kann. Und so
34 gesehen, brauchen sie das, auf jeden Fall.

35 *I: Einerseits wird zielgerichtet gelernt, wo, wie Sie auch angemerkt haben, mehr oder*
36 *weniger alles vorgegeben wird, andererseits aber wird von den Lernenden selbstbestimmtes*
37 *Lernen und Handeln erwartet. Was glauben Sie, wie kommen die (neu)zugewanderte*
38 *Jugendliche damit klar?*

39 B: Ich kritisiere sehr stark die Unterscheidung zwischen den hier geborenen und neu
40 kommenden Jugendlichen. In den Schulen wird wohl berücksichtigt, dass die Mehrheit
41 der Jugendlichen ihre Ziele noch nicht klar definiert haben und dementsprechend wird in
42 der Schule daran gearbeitet. Ich sehe den Unterschied, weil ich mit Erwachsenen
43 gearbeitet habe, mit Männern und Frauen, die bestimmte Ziele erreichen wollen und da

44 ist natürlich ein Offener Lernraum ganz anderer als mit Jugendlichen, weil die
45 Erwachsenen sich in diese Richtung bewegen wollen. Und ich denke mir, es kann nicht
46 sein, dass es nicht differenziert werden kann, dass die Jugendlichen genau in der Initiative
47 Erwachsenenbildung als Erwachsene eingestuft sind und genauso agieren sollen. Das
48 funktioniert nicht, aus meiner Sicht.

49 *I: Ja, einerseits sind es keine Erwachsene, andererseits wurden sie in einer anderen*
50 *Umgebung sozialisiert.*

51 B: Ich selbst habe hier in Österreich gelernt, dass man auf eine andere Art und Weise
52 besser lernen kann, also nicht unbedingt tabellarisch oder Aufsätze schreibend, sondern
53 auch spielerisch. Ich sehe das auch im *Natur und Technik* Unterricht.

54 Diese Erfahrung, die ich in all diesen Jahren gesammelt habe, habe ich auch und bei der
55 Entwicklung von Curriculum für das Projekt Jugendcollege genutzt. Damals hat keiner
56 der KollegInnen sich in den Fächern ausgekannt, durch meine technische Ausbildung und
57 Vorliebe zu den Fächern habe ich mich dafür gemeldet und habe sehr stark auf
58 Experimente und Praxis gesetzt. Da habe ich manchmal gedacht, ob die Schule, die die
59 Prüfungen abnehmen soll, mich eigentlich auslachen würde, auf der anderen Seite, hatte
60 ich den Druck, Fächerbündel innerhalb von sechs Monaten so zu vereinen, dass sie all das
61 lernen, was die Kinder hier vier Jahre lang in vier verschiedenen Fächern zweimal die
62 Woche lernen. Es war dann eine Überlegung, wie kann ich es am besten vermitteln, weil
63 es ist ja auch etwas, was sie für das Leben brauchen und deshalb habe ich mich so stark
64 auf diese Experimente konzentriert, in der Hoffnung, dass sie das auch tatsächlich
65 genehmigen und abnehmen. Dann kam ein positives Feedback von der Schule, sie waren
66 so begeistert.

67 Eigentlich ist es eine Aufgabe von einer NMS auf diese Art und Weise den Jugendlichen
68 Sachen beizubringen, was eigentlich nicht getan wird. Zu meiner Zeit damals wurde das
69 auch nicht getan, das habe ich später gesehen, dass Physik um mich herum ist und nicht
70 irgendwas in den Büchern, was man so schwer verstehen kann und auswendig lernen
71 muss. Es ist eigentlich alles greifbarer, als es vorkommt. Deswegen habe ich versucht
72 vermeintlich komplexe und schwere Sachen auf diese Art und Weise zu vermitteln. Dass
73 man auch dann in den Augen tatsächlich sieht, dass sie endlich etwas, was sie vielleicht
74 in einer Schule irgendwo, in einer Muttersprache gelernt haben, das erste Mal im Leben
75 probieren und begreifen und sehen, dass es greifbar ist.

76 *I: Wenn wir davon ausgehen würden, dass in anderen EU-Ländern Offenen Lernformen nicht*
77 *üblich sind, würden die TN in dieser Institution diese Formen nicht kennen, nicht wahr?*

78 B: Das Projekt war für ZuwanderInnen aus den EU-Ländern und Drittstaaten konzipiert.
79 Im ersten Durchlauf haben wir das beabsichtigte Zielpublikum nicht erreicht. Plötzlich

80 standen Jugendliche vor der Tür, die eigentlich hier länger sind, gerade aus den NMS oder
 81 Polytechnischen Schulen, durch die mangelnden Sprachkenntnisse von der Schule
 82 verwiesen wurden. Aber jetzt kommen immer mehr neue TN dazu, also aus den EU-
 83 Ländern, wie geplant. Nicht alle haben in ihren Heimatländern acht Jahre eine Schule
 84 besucht und haben versucht hier in diesem Schulsystem Fuß zu fassen, was vielen nicht
 85 gelungen ist, mehrere Jahre sind vergangen und jetzt stehen sie, wo sie stehen, sind
 86 mittlerweile 17-18 und brauchen einen Schulabschluss.

87 *I: Was ist für Sie Lernen lernen? Müssen die Jugendlichen zuerst das Lernen lernen?*

88 B: Das tun wir alle, wir müssen alle zuerst Lernen lernen. Es gibt welche, die dann
 89 irgendwann später, vielleicht an der Universität erst daraufkommen, wie sie lernen. Also
 90 wenn man sich bewusst mit dem Lernen auseinandersetzt. Bei den Kindern und
 91 Jugendlichen soll diese Funktion von Lehrkräften und Eltern übernommen werden. Man
 92 soll schauen, wer wie lernt, denn nicht jeder lernt auf die gleiche Art und Weise.

93 *I: Wird hier den TN alles immer erklärt und explizit beigebracht oder lernen sie gewisse
 94 Sachen einfach während des Lernens, was Offene Lernformen betrifft beispielsweise?*

95 B: Ja, ich glaube schon, dass vieles im Prozess des Lernens geschieht. Dass sie am Anfang
 96 etwas gar nicht verstehen, es dauert für manche sicher länger, als sie beim Projekt sind,
 97 für manche schneller, dass sie verstehen und sagen, wo bin ich jetzt, wo war ich vor zwei
 98 Monaten, wie gut habe ich etwas gelernt. Ich glaube, gerade was Sprachlernen betrifft,
 99 sind sie wohl in der Lage zu reflektieren, wo sie im Moment stehen und wo sie vor einiger
 100 Zeit waren. Ich glaube schon, dass man als ein Neuzugewandelter, ich habe auch die
 101 Erfahrung gemacht, ich habe auch Deutsch hier gelernt, das eigentlich andauernd macht.
 102 Auch allein, für sich, dass man versucht genau zu reflektieren, schau, vor zwei-drei
 103 Monaten habe ich noch jemanden gebraucht und jetzt gehe ich allein zu einem Amt und
 104 erledige Sachen selbstständig, oder zum Arzt usw. Ich denke, dass sie darüber schon
 105 nachdenken, vielleicht nicht bewusst, vielleicht nicht auf dieser Art und Weise – wo stehe
 106 ich, was mache ich, aber vollkommen indirekt, im privaten Leben wird immer wieder
 107 reflektiert. Sie werden es nicht als reflektieren bezeichnen, aber das tun sie alle, das tun
 108 wir alle.

109 *I: Was aber auch oft vergessen wird – die TN sind Jugendliche, egal, welche Sprache sie
 110 sprechen, in welcher Familie sie aufwachsen, in welcher Stadt sie Leben – es sind Jugendliche
 111 und keine Erwachsenen.*

112 B: Ja, das ist sowieso etwas, was ich in diesem ganzen System kritisiere, dass man genau
 113 das vergisst und es dafür auch kein Platz in den Maßnahmen da ist – es sind Jugendliche
 114 und keine Erwachsene. Es sind Jugendliche, welche wie Erwachsene behandelt werden
 115 und von denen etwas erwartet wird, wie von einem Erwachsenen. Da werden
 116 verschiedene Service angeboten, wie etwa *Rat auf Draht* usw., aber man vergisst oft, dass
 117 sie auch Jugendliche sein dürfen und müssen eigentlich, ja.

118 Das vergesse ich auch manchmal, das muss ich schon sagen, weil wir auf der anderen
 119 Seite bestimmte Vorgaben haben, die Ziele, also Projektziele, die erreicht werden müssen.
 120 Da vergessen wir auch auf dem Weg dorthin, dass es tatsächlich Jugendliche sind. Ich bin
 121 aber dankbar, dass es in unserer Gruppe unter den KollegInnen immer wieder Menschen
 122 gibt, die in den Austauschgesprächen sagen: „Es ist ja normal in diesem Alter“ usw., das
 123 holt uns dann auch zurück, dass man sich auf das Wesentliche konzentrieren kann und
 124 sagen kann, ja, ok, es ist normal, dass zum Beispiel jemand mit 16-17 nicht weiß, was sein
 125 Traumberuf ist, oder dass sie keinen Plan A, Plan B, Plan C haben. Man hat andere
 126 Prioritäten, so ist es.

127 *I: Sie haben in all den Jahren unterschiedlichste Geschichten, Sprachen, Kulturen
 128 kennengelernt und mit unterschiedlichsten Menschen gearbeitet. Wenn Sie jetzt bewusst
 129 reflektieren würden, was ist jetzt anders, was vielleicht vor 17 Jahren, als sie anfangen in
 130 dieser Branche zu arbeiten, nicht so war?*

131 B: Ganz am Anfang gab es ganz wenig Angebot, dann aber mit der Zeit habe ich alles
 132 positiv erlebt, da gab es mehr Öffnung, mehr Angebot. In der Gesellschaft wurde es

133 problematisch gesehen, d.h. die Problematik erkannt, besser gesagt, dass die Jugendliche
 134 jetzt zum Teil tatsächlich auch in Österreich bleiben, aber ohne Erfolg in einer
 135 Leistungsgesellschaft und als Last gesehen und getragen werden vom System. Das führte
 136 damals zu einer Öffnung und mehr Angebot.

137 In einem Moment hatte ich wirklich ein positives Gefühl, dass das Problem
 138 wahrgenommen wird und es dementsprechend gehandelt wird und gehofft, dass eben
 139 diese Öffnung kommt. Auch im Sinne, ja, ihr müsst das und das Lernen, aber ihr dürft auch
 140 Jugendliche sein – also, dass es Platz dafür gibt und das Alter auch berücksichtigt wird.

141 In der letzten Zeit sehe ich aber, dass das Korsett enger geschnürt wird.
 142 Ja, es sind politische Entscheidungen. Das kann man erkennen, was die neuen
 143 Zugewanderten aus dem Jahre 2015-16 betrifft – es tut sich was in der Gesellschaft,
 144 politisch. Ich habe Hoffnung gehabt, dass es ein wenig breiter geführt wird, aber ich habe
 145 das Gefühl, dass es doch eher in der Richtung verkleinern, verkürzen geht. Die Projekte,
 146 die es gibt, sind machbar, aber für viele nicht in sechs Monaten, für viele vielleicht auch
 147 nicht in einem Jahr, weil man wiederum vergessen hat, dass es Jugendliche sind, die auch
 148 jung sein müssen und nicht perfekt organisiert alles in kurzer Zeit schaffen können.

149 *I: Dieses Projekt ist auf zwei Jahre angelegt, oder?*

150 B: Bis Sommer 2021 haben wir Budgetierung, dann werden unsere Erfolge oder
 151 Misserfolge evaluiert, dementsprechend wird entweder verlängert, vergrößert,
 152 verkleinert, also da steht alles im Raum und natürlich ist es eine politische Entscheidung,
 153 nach den Wahlen wird man sehen, wie viel Geld zur Verfügung gestellt wird. Der Bedarf
 154 ist groß, meiner Meinung nach, größer als das tatsächliche Angebot. Ich befürchte aber,
 155 dass künftig, vor allem nach der Corona-Krise usw. weniger Geld zur Verfügung gestellt
 156 wird.

157 *I: Hätten Sie konkrete Lücken aufzuzeigen bzw. bestimmte Vorschläge, was man in den*
 158 *Kursen verbessern, verändern könnte?*

159 B: Es wird nicht genügend Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt, die genau für diese
 160 Art von Bildungsinstitutionen konzipiert ist. Es gibt genug Bücher zum Beispiel Deutsch
 161 als Zweitsprache für Erwachsene, die bestimmte Ziele haben und mit bestimmten
 162 Büchern arbeiten können. Für Jugendliche gibt es viele Bücher, die in der Summe wirklich
 163 keine sind. Im deutschsprachigen Raum gibt es unzählige Jugendliche und es wird immer
 164 der Bedarf bestehen, weil es nun mal Zuwanderungsländer sind, da hätte man schon
 165 Bücher gebraucht, damit sich die Jugendliche daran orientieren können und besser
 166 lernen können.

167 Ich bin mir sicher, dass die Jugendlichen sich leichter tun würden, wenn sie ein Buch in
 168 der Hand hätten, wie in der Schule. Man würde dann wissen, was zu lernen ist, wir
 169 würden dann nach dem Buch gehen, vielleicht nicht Seite für Seite, zwischendurch kann
 170 man auch mit den Arbeitsblättern arbeiten.

171 Aber wenn man nur mit den Blättern arbeitet, die dann immer irgendwo liegen gelassen
 172 werden, es bringt wenig was. Wenn man fertige Bücher oder Lehrwerke hat, kann man
 173 auch immer was nachschauen, man hat dann alles beisammen, was man mitnehmen
 174 kann. Das ist für mich ein Kritikpunkt, da sehe ich Verbesserungsbedarf. Auch was andere
 175 Fächer betrifft, auch was in Richtung Pflichtschulabschluss geht, wo man sagt, ich kann
 176 jetzt keine acht Bücher nehmen, von allen acht Klassen, sondern eben in kleinem Format
 177 das wesentliche für den ePSA habe.

178 Der nächste Punkt ist der Faktor Zeit - alle Projekte sind sehr kurz konzipiert. Wenn ein
179 Jugendliche beispielsweise in der Maßnahme ist, dann sind es drei Semester, aber was
180 sind drei Semester im Vergleich zur acht Jahre Schule? Wo man ja erst die Sprache
181 erlernen muss, also das ist meiner Meinung nach auf jeden Fall besserungswürdig. Das
182 da mehr Zeit sein muss und nicht alle es auch schaffen können. Es gibt natürlich auch
183 Jugendliche, die in drei Monaten die Prüfung schaffen, die Sprache relativ schnell lernen,
184 aber den Erfolg darf man nicht an den Ausnahmefällen messen, sondern an der Mehrheit,
185 weil es langsame, lernungsgewohnte usw. gibt, die mehr Zeit bräuchten.

186 *I: Neulich habe ich eine Diskussion miterlebt, wo die DiskussionsteilnehmerInnen empört*
187 *waren, dass jemand, der die Sprache erst im Zielsprachenland erlernt in zwei Jahren einen*
188 *Pflichtschulabschluss schaffen soll und kann, wenn es möglich ist, sei im Schulsystem was*
189 *schiefgelaufen, wurde behauptet.*

190 B: Ja, es ist ein Widerspruch und eine schwierige Lage – wie kann jemand in zwei Jahren
191 eine neue Sprache lernen und in dieser Sprache eine Schule positiv abschließen bzw. den
192 Pflichtschulabschluss erlangen? Wenn mir eine Lehrperson erzählt, dass die
193 SchülerInnen 80% von dem, was sie in der Schule lernen, nicht mitnehmen und den
194 Abschluss gerade noch schaffen, dann denke ich mir, die 20% kriegen die Jugendlichen
195 bei uns in kurzer Zeit. Also, ich sehe jetzt keinen großen Unterschied. Was ich stark
196 kritisiere sind die Stufen, Sprachstufen. Für einen Außenstehenden wie mich sind A1, A2,
197 B1, B2 nur Schritte und dass diese Schritte nicht gleich groß sind, sehen sie ja nicht. Die
198 Komplexität, dass man von B1 zu B2 einen großen Sprung machen muss, wird nicht so
199 wahrgenommen. Für mich ist es ein nächster große Kritikpunkt – kann man es nicht
200 anders benennen? Kann man es nicht anders bezeichnen, dass den Lernenden auch der
201 Umfang mit einer Stufe klar ist? Dass sie sehen können, ok, von A1 und A1+ schaffe ich in
202 relativ kurzer Zeit zum A2, es sind ja bestimmte Themenbereiche, Wörter, aber als ein
203 Außenstehender sieht man es ja nicht. Man denkt, dass man genauso schnell und leicht
204 B1 und B2 schafft. Ich glaube, wenn es klarer definiert wäre, würden die Jugendlichen das
205 Sprachenlernen an sich ganz anders wahrnehmen, also nicht auf die leichte Schulter
206 nehmen und nicht denken, dass sie genauso leicht und mit wenig Anstrengung den
207 Übergang von B1 zu B2 schaffen würden.

208 Zu erwähnen ist auch, dass die Jugendlichen bei Misserfolg in sechs Monaten die Fächer,
209 die sie nicht schaffen, wiederholen müssen. Ich sehe das als Strafe. Wenn es in einer
210 Gesellschaft auf das Fördern wertgelegt wird, sollte niemand runtergestuft werden. Jeder
211 braucht ein Erfolgserlebnis, um motiviert weitermachen zu können, genau wie unsere
212 Jugendlichen. Für sie heißt es nicht nur, dass sie weitere sechs Monate verlieren, sondern
213 das Gefühl des Versagens, dass alles, was sie bis jetzt geschafft haben, nichts Wert ist und
214 sie von vorne anfangen müssen, dass sie gescheitert sind. Das ist nicht der richtige Weg!
215 Dieser Aspekt müsste bei der Planung unbedingt mitberücksichtigt werden.

216 *I: Danke, hoffentlich werden künftig andere Projekte noch mehr an die Zielgruppen und*
217 *deren Bedürfnisse angepasst. Ich bedanke mich für das informative und sehr interessante*
218 *Gespräch!*

219 B: Gerne.

Anhang 7f: Interview 6

Interview6_12_August_2020_LP6

1 *I: Danke, dass Du für mich Zeit nimmst!*

2 *B: Gerne!*

3 *I: Mit den KollegInnen sprach ich bereits über Wochenreflexion und ein wenig über den OLR.*
4 *Könntest Du bitte kurz über die Heterogenität der TeilnehmerInnen erzählen?*

5 *B: Die TeilnehmerInnen, die älter sind, haben oft eine andere Einstellung als die jüngeren.*
6 *Bei den Jugendlichen ist es leicht zu merken, dass sie überfordert von einem neuen Land*
7 *sind und sie verstehen oft nicht, dass man ja Hausübungen immer machen soll, selbst*
8 *wenn sie langweilig sind, oder die ganzen Arbeitsblätter auch wiederholen soll.*

9 *I: Hast Du Offene Lernformen bereits gekannt, vielleicht als Lernende?*

10 *B: Aus meiner Schulzeit – eher wenig. In meiner Schule war sehr vieles vorgegeben und*
11 *selbst die Lehrende haben sehr wenig Einfluss darauf, was sie unterrichten können oder*
12 *dürfen. Aber wir mussten schon eine Abschlussarbeit abgeben. Das Thema konnte man*
13 *auswählen, darüber dann recherchieren und ungefähr 20 Seiten schreiben. Es gibt aber*
14 *zum Beispiel bestimmte Schulen für bestimmte Minderheiten im Land, wo die*
15 *Landessprache für die Zentralmatura auswendig gelernt wird.*

16 *I: Interessant! Wird die Landessprache wie eine Fremdsprache unterrichtet?*

17 *B: Ja, die Landessprache wird meist frontal gestaltet, da ist alles sehr strikt vorgegeben.*
18 *Aber ich hatte zum Beispiel eine gute Deutschlehrerin, die schon kreativer war, sie hat*
19 *uns Aufgaben gegeben, wo wir unsere Lieblingsband vorstellen konnten, andere Sachen*
20 *recherchieren oder kleinere Projekte, Aufsätze über berühmte Personen oder klassische*
21 *Musik zum Beispiel oder wer ist unser Lieblings Autor usw. Aber vorwiegend gab es eher*
22 *Frontalunterricht.*

23 *Hier in der Institution habe ich gesehen, dass die Organisation und Aufteilung für*
24 *Lernende eine gute Orientierung sein kann - wo sollte ich mit dem Sprachlernen anfangen,*
25 *man gibt sich Zeit und man weiß, ok zuerst mache ich die erste Stufe und da habe ich diese*
26 *und jene Fächer. Und man weiß, wo man ist, die Sprache steht nicht vor einer Person als*
27 *großes Etwas, was man nicht begreifen kann. Darum ist es sehr hilfreich und man*
28 *bekommt auch teilweise Einzelunterricht, ja, OLR ist so eine Art Einzelunterricht und*
29 *Nachhilfe, denn da kann man nicht nur Spiele spielen und Hausaufgaben machen, sondern*
30 *auch für die Prüfungen extra Übungen bekommen. Da sind die TrainerInnen und*
31 *freiwillige MitarbeiterInnen hilfreich.*

32 *I: Wie war Deine Erfahrung als OLR - TrainerIn?*

33 *B: Auch in Corona-Zeiten, wo kein OLR als solches gab, hatten wir eine Lernbetreuung*
34 *angeboten, eine Lernhilfe sozusagen. Die Jugendliche konnten zu mir kommen und hier*
35 *die Hausaufgaben machen oder mir erzählen, was sie generell brauchen und das war auch*
36 *ganz offen und ähnlich wie OLR eigentlich, weil wir immer gemeinsam bestimmt haben,*
37 *was wir machen wollen.*

38 *Beim OLR frage ich immer zuerst die Jugendlichen, wie sie lernen. Was für Methoden sie*
39 *anwenden, was finden sie eher fad, welche Themen sind eher langweilig und ich sage, ok,*
40 *wenn es euch langweilig ist, dann müssen wir es gar nicht machen. Wir machen das, was*
41 *euch Spaß macht. Dann erfinde ich sehr oft Grammatikspiele, wir spielen eigentlich schon*
42 *viel. Ich mag auch spielen und spielend zu lernen macht auch mehr Spaß, als die ganze*
43 *Zeit die Arbeitsblätter auszufüllen und in der Corona-Zeit hatten die Jugendliche meistens*
44 *nur eben mit Arbeitsblättern zu tun. Wir sprechen über unsere Erfahrungen im*

- 45 Lockdown, unsere Gefühle, wie wir mit dieser Zeit umgehen. Ich habe dann auch Tipps
46 gegeben, was mir hilft im Lockdown, meine Zeit einzuteilen zum Beispiel, wie man es am
47 besten machen könnte.
- 48 *I: Was ist die größte Herausforderung für Dich bei der Betreuung der Jugendlichen?*
- 49 B: Wenn sie nicht mitmachen. Das ist wirklich am schwersten. Ich gehe mit Enthusiasmus
50 hin und ich erzähle die ganze Zeit und es ist ganz schwer, wenn sie mir nicht antworten
51 oder ich muss dann die einzelnen Lernenden ansprechen, um eine Antwort auf meine
52 Fragen zu kriegen. Das ist für mich auch fad und ich glaube auch für die Jugendliche sehr
53 fad, ich versuche es zu vermeiden. Wenn sie gar nicht reden, dann versuche ich wieder die
54 Atmosphäre zu lockern, wieder einige Aktivitäten, Spiele einzubauen, dann machen sie
55 mit, dann können wir weiterarbeiten.
- 56 Kulturelle Unterschiede würde ich nicht als eine Herausforderung bezeichnen,
57 umgekehrt, finde ich es interessant und gut nutzbar als eine Gesprächsgelegenheit. Ich bin
58 zum Beispiel ein Filmfan und bin immer im Austausch mit Jugendlichen, die auch gerne
59 Filme schauen. Ob sie mir Regisseure empfehlen können oder Filme, welchen Film haben
60 sie vor kurzem gesehen usw. Ich finde, es ist wichtig, wenn Lehrkräfte auch über ihre
61 eigenen Interessen und Hobbys erzählen. Man hat zum Beispiel viel in eigener Schulzeit
62 gelesen, viel Literatur oder Filme geschaut. Oft hat man das Gefühl, dass die Menschen in
63 einem neuen Land und insbesondere Lernende nicht daran interessiert sind, was für
64 Vorlieben andere haben. Lange Zeit dachte ich so und habe nicht darüber gesprochen, was
65 meine Interessen sind und was ich so von zu Hause sozusagen oder eben aus meiner
66 Schulzeit mitbringe. Jetzt bin ich in Österreich und das zählt, es ist wichtig, was ich über
67 Österreich kann und über die österreichische Kultur lerne, was ich vorher erlebt habe ist
68 unwichtig, dachte ich vor einigen Jahren. Aber jetzt versuche ich den Jugendlichen das
69 Gefühl zu geben und auch offen zu sagen - es ist nicht egal, was ihr alles bei euch zu Hause
70 oder in der Schule gelernt habt, ihr könnt es mir oder auch anderen erzählen. Es ist
71 wichtig, was man alles gelernt hat, was man alles schon kann oder früher nicht konnte.
- 72 *I: Interessant, die andere Perspektive also?*
- 73 B: Ja, irgendwie kenne ich die andere Perspektive auch. Und ich habe das Gefühl, dass ich
74 eine gute Beziehung mit den Jugendlichen aufbaue und aufgebaut habe. Wir reden viel
75 miteinander, bei mir geht es hauptsächlich nicht nur um Deutsch und Übungen machen
76 und Arbeitsblätter ausfüllen, sondern um unsere Erfahrungen. Ich erzähle zum Beispiel
77 was ich falsch gemacht habe, was ich falsch gedacht habe und was ich aus dieser Zeit
78 gelernt habe. Und sie hören mir zu, ich habe das Gefühl, dass sie mir zuhören.
- 79 *I: Musstest Du erklären was OLR ist?*
- 80 B: Ich musste nicht erklären, was OLR ist, nein. Am Anfang dachten die Lernende, dass ich
81 keine echte Lehrkraft bin, sie dachten, ich sei eine freiwillige Mitarbeiterin, deswegen
82 haben sie mich am Anfang nicht ernst genommen. Naja.
- 83 Wenn man eher offen ist und viel erzählt, stellen Jugendlichen auch manchmal sehr
84 persönliche Fragen, über mein privates Leben oder so. Über manche Sachen spreche ich
85 schon mit den Jugendlichen, sie sind sehr neugierig. Zum Beispiel über Religion, ja, ich
86 habe keine Religion. Es bedeutet aber nicht, dass man keinen Moralkompass hat. Man
87 kann aber darüber sprechen, dass man auch ohne Religion ein guter Mensch sein kann,
88 gute Sachen tun kann. Es zu vermitteln, darüber zu sprechen und diskutieren ist auch
89 interessant und wichtig, denke ich.

90 Wie ich schon sagte, ich frage immer an Anfang, wie sie lernen und was für Themen sie
 91 bearbeiten möchten. Ich hatte zum Beispiel einen Jugendlichen, der gar nicht lernen
 92 wollte und nicht lesen wollte. Er liest gerne Koran, sagte er. Er sagte, Europäer hätten eine
 93 sehr falsche Vorstellung von dem Koran. Dann habe ich für ihn Lernvideos auf Deutsch
 94 über Koran gesucht und wollte ihm dadurch Aufgaben geben. Er soll zum Beispiel sagen,
 95 was falsch ist. Er sollte uns erklären und sagen was im Video nicht stimmt. Ich habe
 96 versucht ihm zu erklären, alles was du auf Deutsch liest und tust, ist lernen. Lernen ist
 97 nicht nur die Listen, Tabellen, Arbeitsblätter und auswendig lernen, sondern auch eine
 98 einfache Beschäftigung mit der Sprache. Zumindest ein paar Mal hat er schon mitgemacht,
 99 weil er uns was erklären wollte, da hat er sich schon Mühe gegeben. Also sind die
 100 Interessen sehr wichtig.

101 *I: Ich danke Dir für das interessante Gespräch!*

102 B: Gerne!

Anhang 7g: Interview 7

Interview7_26_November_2020_LP7

1 *I: Ich bedanke mich nochmal, dass Du für mich Zeit nimmst!*

2 B: Gerne!

3 *I: Ich habe versucht, alles was ich untersuchen will so transparent wie möglich zu halten,*
 4 *aber falls Du Fragen, Anmerkungen hast, bitte sage es, unterbrich mich ruhig oder schreibe*
 5 *mir bitte auch später per E-Mail.*

6 B: In Ordnung.

7 *I: Wie schon erwähnt, will ich herausfinden, wie die Offenen Lernformen für neu*
 8 *zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen umgesetzt werden und vor allem die*
 9 *Erfahrungen der Lehrpersonen damit. Könntest Du bitte zunächst Offene Lernformen, die in*
 10 *eurer Institution praktiziert werden, aufzählen?*

11 B: Jetzt spontan fallen mir drei Offene Unterrichtsformen ein, und zwar eben der Offene
 12 Lernraum, den gibt es für Deutsch, Englisch und Mathe. Dann gibt es die Wochenreflexion
 13 und die Projektwoche, die wir bis jetzt nur ein Mal durchgeführt haben, aber vor haben,
 14 die wieder durchzuführen.

15 Bei uns wurde die Projektwoche auch als partizipative Form genannt, aber ich kenne aus
 16 der Theorie auch als Offene Unterrichtsform.

17 Es ist vorgesehen, dass der Offene Lernraum für Deutsch, Mathe und Englisch, vor allem
 18 für Deutsch, von den ehrenamtlichen MitarbeiterInnen unterstützt werden. Die Idee bei
 19 allen drei OLR ist, dass alle Jugendlichen, die bei uns 30 Stunden in der Woche sind, nicht
 20 immer neuen Stoff bekommen, sondern eben auch die Möglichkeit haben, das Gelernte
 21 selbstständig zu wiederholen, eben mit Unterstützung von Ehrenamtlichen
 22 TrainerInnen.

23 Bei der Wochenreflexion, also bei der Planung der Wochenreflexion war ich jetzt nicht so
 24 involviert. Was ich mitbekommen habe von Kolleginnen und Kollegen aus dem
 25 Vorprojekt einfach immer wieder der Wunsch da war, dass man mit den Schülerinnen
 26 und Schüler bespricht, wie man ganz praktische Sachen wie die Mappe strukturieren,
 27 aber auch wie man reflektiert, was gelernt wurde. Und einfach ein Raum da ist, wo man
 28 Zeit dafür nimmt, wie man Wünsche und Probleme in der Gruppe behandelt. In der Schule
 29 gibt es ja auch eine KlassenlehrerIn und eine Klassenstunde, wo Probleme und
 30 Herausforderungen von den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortlich besprochen
 31 werden. So was Ähnliches sollte auch bei uns geschaffen werden, wo die Gruppe mit dem
 32 Stammtrainer oder Stammtrainerin die Zeit dafür hat.

33 *I: Warst Du von Anfang an dabei bzw. hast Du mitentschieden, ob es eine Reflexionsstunde*
34 *ins Curriculum kommen soll?*

35 B: Bei der Wochenreflexion war ich nicht involviert. Unser jetziges Projekt ist vom
36 Personalaufbau ein Zusammenschluss aus zwei ehemaligen Projekten und der Wunsch
37 von der Wochenreflexion kam von dem Teil von Kollegium zu den ich nicht gehöre, ich
38 komme von anderem Projekt, sofern kann ich nicht viel dazu sagen, wie es zur
39 Konzeption der Wochenreflexion gekommen ist. Ich kann nur kurz dazu sagen, wir hatten
40 vor kurzem eine Evaluation zum Thema Partizipation, wo auch die Wochenreflexion
41 besprochen wurde. Dass es eben unterschiedliche Formen gibt, wie man die Stunde so
42 gestalten kann: es kann ein gemeinsames Frühstück sein, es gibt einen Leitfaden zur
43 Wochenreflexion, welche Fragen man stellen kann. Da kam aber auch die Rückmeldung,

44 dass es für die Schülerinnen und Schüler irgendwann zu langweilig wird, wenn jede
45 Woche dieselben zehn Fragen kommen. Es gibt eine Sammlung von Methoden, wie man
46 Reflexion abwechslungsreich gestalten kann.

47 *I: Könntest Du bitte über der OLR erzählen?*

48 *Ist Offener Lernraum ein Ort zum Lernen oder mehr?*

49 B: Es ist wirklich schwierig den OLR zu definieren. Im jetzigen Projekt ist OLR tatsächlich
50 ein Fach und kein Raum als solches. Im Vorgängerprojekt war OLR tatsächlich ein Raum.
51 Ich finde man muss diese Konzepte voneinander unterscheiden: entweder ist es ein
52 Raum, wo man hingehen und Lernen kann oder eben als Stunde in dem man sich befindet.
53 Für mich hat OLR sehr viel mit Freiwilligkeit zu tun, zwar auf beiden Seiten. Wir müssen
54 immer auf die Freiwilligkeit der Schülerinnen und Schüler aufbauen, in Kombination mit
55 Lernen wollen. Es ist eine Stunde, wo Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden
56 können, will ich dahin und wenn ja, was will ich in dieser Stunde machen. Die Geschichte
57 hat sich so entwickelt, dass OLR-Deutsch zuerst geteilt war: in der ersten Stunde haben
58 alle Schülerinnen und Schüler teilgenommen und wurden von einer TrainerIn und
59 freiwilligen MitarbeiterInnen unterstützt. Die zweite Stunde OLR-Deutsch war nur für die
60 Schülerinnen und Schüler, die sich dafür angemeldet haben. In der zweiten Stunde
61 wurden sie von freiwilligen MitarbeiterInnen betreut und konnten entweder weiter
62 lernen, über oder etwas anderes machen. Der Wunsch der StammtrainerInnen war, dass
63 die Schülerinnen und Schüler bei den Hausaufgaben im Fach Deutsch betreut werden.
64 Für die zweiten Stunde angemeldeten Schülerinnen und Schüler konnten, wenn sie
65 langsam waren, die Hausaufgaben fertigstellen oder andere Sachen üben. Sehr beliebt
66 war Sprechen, weil die Schülerinnen und Schüler in größeren Gruppen nicht so gut und
67 viel sprechen können oder wollen, wie in einer kleineren Gruppe. Und dann kam Corona,
68 dementsprechend mussten wir online Unterricht anbieten. Im ersten Lockdown war es
69 unmöglich die Offenen Unterrichtsformen umzusetzen. Erst als wir vor Ort Unterricht
70 hatten, haben wir aus diesen zwei Stunden OLR eine Stunde gemacht, wo es wirklich nur
71 noch wie gesagt auf die Freiwilligkeit auf beiden Seiten beruht hat. Es gab zum Beispiel
72 einige Schülerinnen und Schüler, die für eine bestimmte Prüfung üben wollten. In dieser
73 Stunde können sie also Deutsch sprechen. Für manche Schülerinnen und Schüler ist
74 einfacher mit jemanden zu sprechen, wenn sie in einer kleineren Gruppe sind als in der
75 Klasse. Also der OLR hat sich, wie gesagt, anders entwickelt - OLR-Deutsch als eine
76 Lernstunde, wo alle gemeinsam Lernen, Hausaufgaben gemeinsam diskutieren und als
77 ein Lernraum, wo die individuellen Wünsche der freiwillig gebliebenen Schülerinnen und
78 Schüler berücksichtigt werden.

79 Ich bin am Anfang des Semesters durch die Klassen durchgegangen und gefragt, was sie
 80 denn im OLR machen wollen. Da kamen alle Themen: mehr Musik, mehr Bewegung,
 81 einige wollten schreiben üben, die anderen wollten zeichnen, also mehr in Richtung
 82 Kunst. Die Wünsche waren sehr groß und vielfältig. Wir fragten dann, wer sich tatsächlich
 83 anmelden will, es waren dann aber eine Handvoll freiwillige. Dementsprechend bieten wir
 84 jetzt sowohl vor Ort als auch im distance learning OLR. Für die, die Musik machen wollen,
 85 gibt es eine Stunde Musik, oder eine Stunde Kunst, für die, die Deutsch in Bewegung
 86 wollen, gibt es eine Kombination aus Deutsch und Bewegungs-Konzentrationsübungen.
 87 Ich glaube das war es schon, genau, das sind die drei Dinge, die wir anbieten. Ist insgesamt
 88 ein sehr kleines, aber feines Angebot.

89 *I: Wegen Corona kam jetzt ja alles anders, aber weil wir jetzt auch von altem Jugendcollege*
 90 *gesprachen haben, wollte ich sagen, dass Ich die ursprüngliche Form von OLR sehr gut fand.*

91 *Schade, dass es nicht mehr so weitergeführt werden kann. Was die Zielgruppe betrifft, wenn*
 92 *wir jetzt davon ausgehen, dass die TN, je nachdem wie lange sie in Österreich sind, in*
 93 *Österreich auch eine Schule besucht haben, aber eben als SeiteneinsteigerInnen. Kann man*
 94 *also selbständiges Lernen von den TN erwarten oder voraussetzen, dass sie diese Formen*
 95 *wie Projektwoche, Referate usw. kennen?*

96 B: Es ist schwer pauschal zu beantworten, wer schon wie viel Vorerfahrung hat. Weil es
 97 bei uns gemischt ist, manche haben daheim, manche in Österreich die Pflichtschule
 98 besucht. Ich denke mir, da müssen wir davon ausgehen, dass die Erfahrungen ganz
 99 unterschiedlich sind. Ich kann mir vorstellen, dass viele in Österreich in der Schule waren,
 100 meistens in einer Mittelschule. Die eine oder andere Unterrichtsform haben sie dort
 101 schon kennengelernt haben, würde ich sagen. Das würde ich nicht ausschließen.
 102 Herausforderungen gibt es sehr viele. Du wolltest über die Zeit vor dem Lockdown
 103 sprechen, ich finde es aber eigentlich gerade diese Zeit sehr spannend, weil die
 104 Schülerinnen und Schüler im distance learning jeden Tag Offenes Lernen haben. Sie
 105 müssen alles selbst strukturieren, wie es ja eigentlich im Offenen Unterricht ist - selbst
 106 entscheiden, womit beginne ich, was mache ich als nächstes. Ich habe insgesamt drei
 107 Aufgaben: Englisch, Deutsch und Natur und Technik und ich habe den ganzen Tag Zeit
 108 und ich muss diese drei Aufgaben machen. Das ist eigentlich ungewollte Offene
 109 Unterrichtsform. Und die Herausforderung, die wir da beobachten, im Großen und
 110 Ganzen genauso, wie im OLR ist - viele Schülerinnen und Schüler das nicht gewohnt sind.
 111 Noch nie versucht haben, selbst ihr Lernpensum zu kontrollieren, zu strukturieren. Auch
 112 beim OLR sind die Schülerinnen und Schüler irgendwie immer auf so eine Art
 113 Warteposition, dass jemand sagt, was sie tun sollen. Das scheint mir, die häufigste
 114 Lernkultur, wenn man so will, zu sein, ich setze mich und warte, dass man mir sagt, was
 115 ich tun soll. Selbst entscheiden und selbst was angeht ist für viele eine große
 116 Herausforderung, egal ob es in einem OLR ist oder im ungewollten distance learning. Sie
 117 haben da wenig Erfahrung.

118 *I: Klingt spannend! Ja, das habe ich ehrlich gesagt, gar nicht so betrachtet. Und wie läuft es?*
 119 *Melden sich die Lernenden, wenn sie Schwierigkeiten haben?*

120 B: Wir bekommen schon, die Rückmeldung, dass viele sich zurück in den normalen
 121 Unterricht wünschen. Umso mehr schulerfahrener die Schülerinnen und Schüler sind
 122 umso leichter ist es für sie zu Hause zu lernen, und die, die eben in Richtung Basisbildung
 123 gehen, die tun sich dementsprechend schwer, allein zu lernen.

124 *I: Sind die Hausaufgaben vom Umfang her gleichgeblieben?*

125 B: Der Unterschied ist halt, dass jetzt alles Hausübungen sind. Es gibt dafür die
 126 klassischen Hausübungen nicht mehr, weil alles, was im distance learning gemacht wird,
 127 Hausübungen sind.

- 128 I: Bei den Gesprächen ist mir das Begriffspaar „lerngewohnt“ und „lernungsgewohnt“
 129 aufgefallen. Könntest Du bitte kurz erläutern, wer mit „lerngewohnt“ bzw. „lernungsgewohnt“
 130 bezeichnet wird?
- 131 B: Im Berufsalltag hat es ganz einfach damit zu tun, wie viele Jahre jemand in der Schule
 132 war. Weil das auch unterschiedliche Projekte sind, in der Basisbildung sind die
 133 Schülerinnen und Schüler die lernungsgewohnt sind – von keine bis wenig Schulerfahrung
 134 haben, im Vergleich zu denen, die schulerfahren sind, d.h. unabhängig davon, wo- es kann
- 135 in der Heimat oder in Österreich sein, dass man die Schule besucht hat. Und eben erfahren
 136 ist, wie es ist, einen Schulalltag zu haben.
- 137 I: Also sind im laufenden Projekt eher lerngewohnte Lernende?
- 138 B: Die zwei Projekte, die beide Jugendcollege heißen, haben sehr unterschiedliche
 139 Zielgruppe. Das Konsortium Jugendcollege wurde mit verschiedenen Organisationen
 140 gemeinsam geführt - mit dem Namen „StartWien das Jugendcollege“ umfasste das Projekt
 141 verschiedene Zielgruppen, nämlich schulgewohnten, schulungsgewohnten, geflüchteten,
 142 wie auch die zugewanderten Jugendliche. Im jetzigen Projekt „Jugendcollege StartWien“
 143 sind eben nur noch die Jugendlichen, die schulerfahren, dennoch aber sehr gemischt sind.
 144 So haben viele Fluchthintergrund, Fluchtbiografie, einige aus den EU und Nicht-EU-
 145 Staaten oder aus den Drittstaaten zugewandert sind.
- 146 I: Seit wann im Durchschnitt sind die Jugendlichen in Österreich?
- 147 B: Das kann ich nicht beantworten. Müsste man statistisch auswerten, wir fassen das
 148 schon bei der Anmeldung, beim Clearing. Es sind alle ZuwanderInnen, aber wann sie
 149 zugewandert sind, ist ganz unterschiedlich. Beim Jugendcollege kann man erst ab A2
 150 anfangen, weil unter A2 schwierig ist, andere Fächer als Deutsch zu unterrichten. Manche
 151 Schülerinnen und Schüler sind schon länger in Österreich. Ich betreue jetzt
 152 beispielsweise eine Schülerin, die schon in einer Neuen Mittelschule war, zwei vielleicht
 153 sogar drei Jahre. Dann noch ein Jahr Gymnasium abgebrochen und zu uns gelandet ist.
 154 Also das sind schon so 4-5 Jahre würde ich jetzt sagen.
- 155 I: Im Laufe der Gespräche wurde auch das Thema Lernen lernen erwähnt. Was würdest Du
 156 darüber sagen, was ist für Dich Lernen lernen?
- 157 B: Lernen lernen ist auch ein sehr großes Thema. Das beginnt damit, wie ich eingangs
 158 erwähnt habe, wie ich meine Mappe strukturiere, welche Materialien ich brauche, wie
 159 sortiere ich diese, das ist sozusagen mal der erste Schritt. Bis hin zu was habe ich für
 160 Vokabellern Apps, mit denen ich neue Wörter lernen kann. Es gibt sowohl im analogen
 161 als auch im digitalen Bereich verschiedene Strategien. Lernen lernen heißt für mich auch
 162 wie ich meinen Stundenplan im Blick habe, dass ich meine Termine organisieren und
 163 koordinieren kann.
- 164 Und weiß, wie ich am besten neu gelerntes wiederholen kann, wie oft muss ich das
 165 wiederholen, damit ich es mir wirklich gemerkt habe. Lernen lernen heißt für mich auch,
 166 rauszufinden, was für ein Lerntyp ich bin. Ich habe zum Beispiel in meinem Studium
 167 gemerkt, ich kann Vokabeln lernen, wenn ich spazieren gehe. Manche sind
 168 Bewegungstypen, andere sind auditiv oder audio-visuell, manche möchten lieber allein
 169 lernen, andere wiederum in einer Gruppe. Als erstes versuchen wir das rauszufinden, wie
 170 jedeR im Selbststudium lernen kann, und danach versuchen wir es im Unterricht
 171 einzubinden.
- 172 Ich bin ja auch für Nachbetreuung im Projekt zuständig. Es ist sehr spannend, wenn
 173 unsere Schülerinnen und Schüler in einer Schule oder in einer Lehre sind, das ist dann
 174 der Moment, wo es sich zeigt, ob es sich gelohnt hat, selbstständiges Lernen zu trainieren.
 175 Gerade in den Abendschulen, wo sehr viel verlangt wird. Dort ist ein Bisschen wie in der
 176 Uni, man erarbeitet sich den Lernstoff selbst und wiederholt alles selbst. Und da können
 177 sie sagen, ja, das kenne, so kann ich lernen.
- 178 I: Sehr spannend! Unterrichtest Du jetzt aktiv?

179 B: Ich habe keine Stammgruppe, ich bin nur Vertretungslehrkraft. Nicht nur im Fach
180 Deutsch, sondern auch Englisch, Mathe, Natur und Technik.

181 I: Wie werden gewöhnlich die Lernstrategien vermittelt? Wie erkennt man als eine
182 Lehrperson, ob irgendeine Methode gut rüberkommt oder effizienter ist als andere?

183 B: Weil ich keine eigene Gruppe habe, und nicht wöchentlich eine Wochenreflexion
184 mache, kann ich nur berichten, wie die OLR - Anmeldungen organisiert wurden. Da hat
185 man eine Methode angewandt, wo es um Lernen lernen geht, das sogenannte Lerncocktail.
186 Es war ein großes Plakat, wo ein großes Glas gemalt war. Mit Schülerinnen und Schülern
187 gemeinsam wurde erarbeitet, welche Zutaten sie zum Lernen brauchen. Die einen
188 nannten Ruhe, die anderen nannten mit jemanden zusammen Arbeiten, die anderen
189 bräuchten ein gutes Buch, die anderen wollten Vokabeln lernen usw. Und mit diesem
190 Lerncocktail wurde, ich nenne es mal Werbung für den OLR gemacht. Es wurde erzählt,
191 dass der Offene Lernraum ein freiwilliges Angebot ist, und genau das alles, was man zum
192 Lernen braucht, bekommt man dort. In dieser Zeit könnten Schülerinnen und Schüler
193 dort in Ruhe lernen, aussuchen - will ich lieber sprechen, Vokabeln lernen oder meine
194 Hausübungen machen usw.

195 Und ja, wie gehe ich als Lehrkraft damit um, wenn da Desinteresse ist - ich kann mir nur
196 denken, es ist ein Angebot und die, die es wirklich wollen, nehmen es an und mir ist auf
197 lange Sicht lieber, wenige, die es wirklich nutzen, in der Klasse zu haben, als 10
198 angemeldete TeilnehmerInnen, welche dann nur jede zweite Woche kommen. Es ist kein
199 großes Interesse, da muss man ganz ehrlich sagen, es sind Jugendliche, die wollen nicht
200 zusätzlich in der Schule bleiben, egal ob sie zugewandert sind, oder nicht.
201 Dementsprechend ist das Interesse auch nicht riesig, ich konzentriere mich also auf die,
202 die es trotzdem wollen und versuchen, obwohl diese Form für sie ungewöhnlich ist.

203 Einige Schülerinnen und Schüler haben sich auch abgemeldet. Umgekehrt gab es auch
204 einige Schülerinnen und Schüler, die verstanden haben, dass man in dieser Stunde Hilfe
205 bekommt, wollten sich nachmelden. Es ist tatsächlich schwierig rauszufinden bei Offenen
206 Lernformen, ob das, was wir uns von unserer Seite erwarten auch bei den Schülerinnen
207 und Schülern ankommt. Es kommt vielleicht erst mit der Zeit, sie brauchen Zeit, um zu
208 verstehen, was der Mehrwert ist.

209 I: Wenn man bestimmte Fächer nicht besteht, muss man alles komplett wiederholen?

210 B: Wir haben im jetzigen Projekt zwei Schienen, die die den Pflichtschulabschluss haben
211 und die, die den PSA anstreben. Insgesamt sind es drei Stufen. In der ersten Stufe haben
212 sie noch keinen PSA, in Stufe 2 und 3 eben schon. In der dritten Stufe werden die
213 Schülerinnen und Schüler in eine Lehre oder eine weiterführende Schule vermittelt.
214 Wenn man eine Prüfung für den PSA, zum Beispiel im Fach Mathe nicht besteht, muss
215 man dieses Fach wiederholen. Wir haben tatsächlich nur eine Person, die ein Fach nicht
216 bestanden hat, alle anderen haben alle Fächer bestanden.

217 I: Werden die Gruppen jedes Semester neu gemischt?

218 B: Nicht zwingend, manche Gruppen ändern sich minimal, manche schon deutlich.
219 Beispielsweise braucht eine Stufe den PSA, wenn ich die bestanden habe, dann komme
220 ich in die Stufe 2. Die Stufen sagen nichts über den Sprachniveau der Schülerinnen und
221 Schüler aus. Man kann in der Stufe 1 sein und schon sehr gut mündlich Deutsch sprechen
222 und während jemand in der Stufe 3 es viel schlechter kann. Es ist sehr komplex und
223 verwirrend. Also die Stufen sind nicht mit dem europäischen Referenzrahmen begründet,

224 sondern mit den Vorkenntnissen der Schulbildung. Das Ziel ist in der Stufe 3 vermittelt
225 zu werden.

226 I: Ich danke Dir für das informative Gespräch!

227 B: Gerne!

Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Offenen Lernformen in einer schulanalogen Bildungseinrichtung für (neu)zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene aus der Lehrendenperspektive. Die Institution kann als eine Brücke zwischen einer Schule und weiterbildenden (Beruf)Schule gesehen werden. Hier strebt die Zielgruppe einen Pflichtschulabschluss zu erlangen und in eine Lehre vermittelt zu werden.

Die Erfahrungen der Lehrenden werden mithilfe qualitativen Forschungsmethoden untersucht. Die Kombination von Befragung in Form von problemzentriertem Interview und Unterrichtsbeobachtung liefert ein umfassendes Bild: es werden sowohl die Außen- als auch die Binnenperspektive der Lehrenden berücksichtigt. Im Mittelpunkt der Beobachtungen steht kein DaZ-Unterricht als solches, sondern die Offenen Lernformen, welche in der schulanalogen Bildungseinrichtung im Lehrplan angeführt sind.

Da die Lernende in anderen Lernkulturen bzw. Bildungssystemen sozialisiert wurden und dementsprechend unterschiedliche Lernbiographien aufweisen, wird gefragt, welche Schwierigkeiten und Herausforderungen entstehen können, wenn Lernende selbstbestimmt lernen sollen. Darüber hinaus werden Gemeinsamkeiten zwischen Lernkultur und Habitus Konzept von Pierre Bourdieu erläutert.