

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Sommerschule 2021 als Maßnahme zur
Deutschförderung“

verfasst von / submitted by
Antonia Mayer, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch UF Geschichte und
politische Bildung

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die mich beim Schreiben meiner Masterarbeit unterstützten.

Besonders sollen meine Interviewpartner*innen hervorgehoben werden, die sich die Zeit nahmen, mir von ihren Erfahrungen und Eindrücken zum Distance Learning und zum Besuch der Sommerschule zu erzählen.

Weiters möchte ich mich auch bei den Lehrer*innen und Direktor*innen bedanken, die mich bei der Suche nach den Interviewpartner*innen tatkräftig unterstützten.

Außerdem danke ich meinem Betreuer Hannes Schweiger, der mich bei der Themenfindung und beim Verfassen dieser Arbeit geduldig begleitete.

Ich möchte mich auch insbesondere bei meiner Familie, meinen Freund*innen und meinen Kolleg*innen der Antonigasse bedanken, die mich immer wieder aufs Neue dabei unterstützten, Klarheit in mein Gedankenchaos zu bekommen und mir auf dem Weg des Schreibprozesses viel Kraft gaben.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	3
1.2.	Aufbau der Arbeit.....	5
2.	Theoretische Arbeitsbegriffe und -definitionen.....	6
2.1.	Coronapandemie.....	6
2.2.	Distance Learning vs. Homeschooling.....	6
2.3.	Sommerschule	7
2.4.	Die Bedeutung von Sprache im Bereich Schule	8
3.	Schule während der Coronapandemie	11
3.1.	Zeitlicher Überblick über das Distance Learning und den Schichtbetrieb.....	11
3.2.	Schule und Coronapandemie – ein dynamisches Forschungsfeld.....	13
3.2.1.	Bedingungen für ein erfolgreiches Distance Learning	14
3.2.2.	Auswirkungen des Distance Learnings	17
4.	Deutschförderung im Sommer mit Sommerschulen, Summercamps & Co	22
4.1.	Projektbeispiele aus Deutschland.....	23
4.1.1.	Jacobs Sommercamp	23
4.1.2.	Tübinger Theaterprojekt „Stadt der Kinder“	28
4.1.3.	Hamburger TheaterSprachcamp	31
4.1.4.	Mercator-Ferriencamp in Berlin	33
4.1.5.	Ferrienschule der Universität zu Köln	35
4.2.	Faktoren eines erfolgreichen Sprachförderprojekts	36
4.2.1.	Gemeinsamkeiten zuvor erwähnter Sprachförderprojekte	37
4.2.2.	Weitere Faktoren erfolgreicher Sprachförderung in Ferienzeiten.....	39
5.	Die Sommerschule in Österreich	42
5.1.	Organisatorische Rahmenbedingungen.....	42
5.2.	Konzept Sommerschule im Vergleich.....	46
5.3.	Meinungen und Perspektiven zur Sommerschule	48
6.	Methodisches Vorgehen.....	53
6.1.	Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens.....	53
6.1.1.	Forschungsinteresse, Forschungsfragen und Forschungsfeld	53
6.1.2.	Qualitative Sozialforschung	54
6.2.	Forschungsdesign.....	55
6.2.1.	Beschreibung des Forschungsprozesses	55
6.2.2.	Gütekriterien	56
6.2.3.	Ethische Überlegungen.....	57
6.3.	Datenerhebung.....	58
6.3.1.	Das problemzentrierte Interview	59
6.3.2.	Der Leitfaden.....	60
6.3.3.	Sampling.....	62
6.4.	Datenaufbereitung	63
6.5.	Datenanalyse	65
6.5.1.	Die qualitative Inhaltsanalyse.....	65
6.5.2.	Kategorien	67
7.	Ergebnisse der Analyse.....	69
7.1.	Die Interviewpartner*innen.....	69
7.2.	Distance Learning.....	74
7.2.1.	Aufbau des Unterrichts.....	74
7.2.2.	Kontakt zu den Lehrpersonen.....	75

7.2.3.	Lernsituation daheim.....	76
7.2.4.	Hilfe(n).....	76
7.2.5.	Motivation.....	77
7.2.6.	Verständnis des Lernstoffes.....	77
7.2.7.	Auswirkungen auf schulische Leistungen.....	78
7.2.8.	Veränderungen der Sprachgewohnheiten.....	79
7.2.9.	Positive Seiten.....	79
7.2.10.	Herausforderungen.....	80
7.3.	Sommerschule.....	82
7.3.1.	Grund für die Teilnahme.....	82
7.3.2.	Erwartungen an und Vorfreude auf die Sommerschule.....	83
7.3.3.	Eindruck der Organisation.....	84
7.3.4.	Arbeit mit den Lehrpersonen.....	84
7.3.5.	Freizeit- und Nachmittagsangebot.....	85
7.3.6.	Projektarbeit.....	86
7.3.7.	Deutschunterricht der Sommerschule.....	86
7.4.	Feedback zur Sommerschule.....	89
7.4.1.	Erkennbare Effekte im Unterricht.....	89
7.4.2.	Positives.....	91
7.4.3.	Negatives.....	92
7.4.4.	Weiterempfehlung und erneuter Besuch.....	94
7.4.5.	Verbesserungsvorschläge.....	95
7.4.6.	Schulnote.....	96
7.4.7.	Abschließende Worte.....	98
8.	Beantwortung der Forschungsfragen.....	99
9.	Fazit und Ausblick.....	109
10.	Literaturverzeichnis.....	114
11.	Anhang.....	120
A.	Elterninformation und Einverständniserklärung.....	120
B.	Information und Einverständniserklärung Direktion.....	122
C.	Schüler*innenbrief.....	123
D.	Interviewleitfaden.....	124
E.	Interviewtranskripte.....	128

Abbildungen

Abbildung 1	Fernunterricht in Schulen März 2020 – Februar.....	13
Abbildung 2	Fernunterricht im Schuljahr 2020/21.....	13
Abbildung 3	Graphische Darstellung des Forschungsprozesses.....	55
Abbildung 4	Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen.....	66
Abbildung 5	Benotung der Sommerschule.....	97
Abbildung 6	Abschließende Worte der SuS zur Sommerschule.....	98

Tabellen

Tabelle 1	Übersicht Konzept Tübinger Theaterprojekt "Stadt der Kinder".....	29
Tabelle 2	Übersicht Leitfaden.....	62
Tabelle 3	Codierleitfaden.....	68

1. Einleitung

Die Coronapandemie führte weltweit zu einschneidenden Auswirkungen auf viele Bereiche des täglichen Lebens, so auch in Österreich. Selbstverständliche Dinge unseres Alltags waren auf einmal nur eingeschränkt oder gar nicht mehr möglich. Abstand halten, Maske tragen, soziale Kontakte reduzieren und vieles mehr bestimmten während dieser Zeit – in wechselnder Intensität – unser Zusammenleben. Die Einschränkungen und Auswirkungen der Coronapandemie machten ebenso vor der Institution Schule keinen Halt. Der bisher ortsgebundene Schulalltag wurde im Zuge des ersten Lockdowns, der im März 2020 begann, in den privaten Bereich verlagert, die erste Phase des Distance Learnings begann. Die darauffolgenden eineinhalb Jahre waren geprägt von einem wiederholten Wechsel zwischen Präsenzunterricht, Distance Learning und Schichtbetrieb in Gruppen. Direktor*innen, Lehrer*innen, Eltern, aber vor allem Schüler*innen wurden mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert, auf die das österreichische Schulsystem nicht ausreichend vorbereitet war. Bereits normale Schuljahre bringen für Schüler*innen Stolpersteine mit sich, die Zeit des Distance Learnings verstärkte diese jedoch und verursachte darüber hinaus zusätzliche Schwierigkeiten. Hiervon waren insbesondere Schüler*innen aus niedrigeren sozio-ökonomischen und schwierigen familiären Verhältnissen betroffen, denen von zu Hause weniger Unterstützung geboten werden konnte (OECD, 2020, S. 3). Persönliche Ressourcen – wie beispielsweise eine entsprechende technische Ausrüstung, ein Arbeitsbereich daheim sowie die Unterstützung seitens der Eltern – spielten bei der Sicherung der Bildungskontinuität im Distance Learning eine wichtige Rolle. Voraussetzungen wurden entscheidend, auf die nicht alle Schüler*innen gleichermaßen Zugriff hatten (Köpping & Leitner, 2022, S. 113; Steiner et al., 2020). Neben den fachlich zu vermittelnden Inhalten litt in der Zeit des Distance Learnings aber auch die sprachliche Bildung vieler Schüler*innen, die in normalen Schulzeiten – teils gezielt, teils implizit – parallel zum Unterricht gefördert werden kann (Wilde & König, 2021). Besonders betroffen waren hiervon Schüler*innen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen. Jene Schüler*innen sind auch bereits in regulären Schuljahren einem permanenten Spagat zwischen fachlichen Inhalten und sprachlichen Kompetenzen ausgesetzt. Dies stellt eine große Leistung dar, der selbst im Präsenzunterricht oftmals nicht ausreichend Unterstützung entgegengebracht werden kann. Eine kontinuierliche sprachliche Bildung ist für sämtliche Lebensbereiche wichtig, da ausgeprägte (bildungs-)sprachliche Kompetenzen eine Grundvoraussetzung beim Bildungserfolg, der Teilhabe am Arbeitsmarkt sowie dem politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben darstellen (Gogolin, 2016, S. 215ff.).

Es stellte bereits vor der Coronapandemie eine große Herausforderung dar, den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen, durch das Distance Learning sowie den Schichtbetrieb wurde dies weiter erschwert. Daher sollte bei den Auswirkungen der Coronapandemie auf Schüler*innen – neben fachlichen Lücken und der psychischen Belastung – auch die Verschlechterung sprachlicher Kompetenzen mitberücksichtigt werden. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass sich die bestehende Bildungsbenachteiligung durch die Coronapandemie verstärkte und das Thema Bildungs(un)gerechtigkeit an zusätzlicher Relevanz gewann (Schrodt, 2021; Wößmann et al., 2020, S. 30f.).

Bremm & Recherbäumer (2020) machen darauf aufmerksam, dass die pandemiebedingte Verdeutlichung der Bildungsungerechtigkeit aber auch Chancen für die Zukunft bringen könnte.

Die Corona-Pandemie [sic] legt nun jedoch in einer solchen Wucht und Deutlichkeit die großen Missstände von Bildungssystemen hinsichtlich der Kompensation von Armut, Bildungsbenachteiligung und strukturellen Ungleichheiten offen, dass die Chance besteht, lang und breit geführte Diskurse endlich in grundlegende Veränderungsprozesse zu überführen, die dabei helfen können, Bildungsungleichheiten abzubauen oder zumindest – wie es bisher droht – nicht noch größer werden zu lassen. (Bremm & Recherbäumer, 2021, S. 203)

Als solche positive Veränderung kann beispielsweise die vom Bildungsministerium ins Leben gerufene Sommerschule gesehen werden. Diese fand erstmals in den Sommerferien 2020 österreichweit statt. Ziel war es, Bildungsnachteilen, die sich durch die Coronapandemie verstärkt hatten, entgegenzuwirken, entstandene Lerndefizite vor dem nächsten Schuljahr aufzuholen und insbesondere sprachliche Bildung zu forcieren. Die Teilnahme war freiwillig und der Unterricht wurde von Lehrer*innen sowie Lehramtsstudierenden abgehalten. Letztere konnten im Zuge dessen ECTS für ihr Studium sammeln (Huemer & Ponath, 2021, S. 61).

Sprachliche Förderung in Ferienzeiten stellt an sich keine revolutionäre Fördermaßnahme dar, derartige Fördermöglichkeiten werden mittlerweile seit Jahrzehnten in den USA aber auch erfolgreich in Deutschland, wie zum Beispiel beim Jacobs Sommercamp Projekt, angeboten (Rötger, 2005). Die ursprüngliche Etablierung dieser ist auf Untersuchungen zurückzuführen, die zeigten, dass sich über längere Ferienzeiten Lernverluste – vor allem bei Schüler*innen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status und lernschwachen Schüler*innen – bemerkbar machen und zu Bildungsbenachteiligung beitragen können (Rösch, 2008, S. 33).

Demnach kann es als wichtiger – jedoch seit langem überfälliger – Meilenstein erachtet werden, dass sich eine solche (Sprach-)Fördermaßnahme nun auch in Österreich etabliert hat.

1.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Die Ziele der Sommerschule klingen erstrebenswert, da Sprachförderung im Sommer nachweislich sehr fruchtbare und positive Effekte bei Schüler*innen erwirken kann (Bryant, 2012; Laackmann, 2008; Stanat et al., 2005). Doch konnte das Projekt Sommerschule in seiner bisherigen Umsetzung das erzielen, was es verspricht und das bei (Sprach-)Förderung in Ferienzeiten mögliche Potential ausschöpfen?

Da ich im Sommer 2020 als Lehrperson an der Sommerschule tätig war, konnte ich mir bereits selbst einen Eindruck dieser Fördermaßnahme machen und bin der Meinung, dass das Potential dieser noch nicht vollkommen ausgeschöpft wird. Aus diesem Grund ist es mir ein Anliegen, mich im Zuge meiner Masterarbeit mit der Fördermaßnahme der Sommerschule auseinanderzusetzen. Vergleichbare Sprachförderprojekte in Deutschland zeigten bereits, dass derartige Projekte durchaus positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung sowie auf die Steigerung des Selbstkonzepts von Schüler*innen haben können (Knecht et al., 2021, S. 91; Petz, 2021, S. 1). Bei solchen „Good-Practice-Beispielen“, wie beispielsweise dem Jacobs Sommercamp, gestaltet sich die Form der Umsetzung jedoch anders als bei der Sommerschule in Österreich. Diese Angebote finden großteils ganztätig statt und Phasen des expliziten Lernens werden durch Sport, Kunst sowie Kultur ergänzt und von gut ausgebildeten Fachkräften begleitet (Schrodt, 2021). Daher möchte ich im Zuge der vorliegenden Masterarbeit zum einen bereits etablierte und zum Teil auch evaluierte Projektbeispiele aus Deutschland vorstellen, bei denen Sprachförderung erfolgreich in ein vielfältiges und unterhaltsames Ferienangebot integriert werden konnte. Außerdem möchte ich wiederkehrende Elemente herausarbeiten, die für eine erfolgreiche Sprachförderung im Sommer verantwortlich erscheinen. Diese werden mit dem Konzept der österreichischen Sommerschule verglichen, um Parallelen und Unterschiede in ihrer Umsetzung herausarbeiten zu können. Zum anderen interessiere ich mich dafür, wie die Sommerschule als Deutschfördermaßnahme beurteilt wird. Dahingehend wurden beispielsweise bereits Erfahrungen und Eindrücke Studierender, die an der Sommerschule unterrichteten gesammelt. Fraglich erscheint jedoch, weshalb der Perspektive von Schüler*innen, die die Sommerschule besuchten, bisher kaum Interesse geschenkt wurde. Weiters existieren bis dato auch keine Evaluierungen, die sich mit tatsächlichen Kompetenzzuwächsen

auseinandersetzen, die durch die Sommerschule erzielt werden konnten. Da es in meinen Augen besonders spannend erscheint, wie die eigentliche Zielgruppe die Fördermaßnahme beurteilt, möchte ich im Zuge meiner Masterarbeit Interviews mit Schüler*innen, die die Sommerschule 2021 besuchten, führen. Ziel ist es, ihre Meinungen und Erfahrungen zur Sommerschule sichtbar zu machen. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf das Unterrichtsfach Deutsch und die Sprachförderung gelegt. Da ich mich bei den geführten Interviews auf die Sommerschule 2021 beziehe, spielt das Distance Learning in diesem Kontext ebenfalls eine wichtige Rolle, weshalb sich auch mit der Thematik Schule während der Coronapandemie auseinandergesetzt werden wird. Demnach gliedert sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene in zwei Schwerpunkte: Zum einen wird das Thema Schule während der Coronapandemie als Ursprung der Sommerschule behandelt. Dadurch soll verdeutlicht werden, mit welchen Herausforderungen Schüler*innen während dieser Zeit konfrontiert waren. Die theoretischen Ausführungen werden im methodischen Teil mit den Erfahrungen der interviewten Schüler*innen ergänzt. Zum anderen möchte ich einen Schwerpunkt auf das Thema Sprachförderung in Ferienzeiten legen. Hierfür werden exemplarische Sprachförderprojekte aus Deutschland vorgestellt und mögliche Erfolgsfaktoren als Vergleichswert zur österreichischen Sommerschule herausgearbeitet, um diese dann mit den Rahmenfaktoren der Sommerschule in Österreich vergleichen zu können. Weiters wird der Frage nachgegangen, was die befragten Schüler*innen über ihren Besuch der Sommerschule berichten. Sowohl die theoretischen als auch die empirischen Ausführungen zur Sommerschule sollen letztlich dazu führen, sich ein Bild über diese Fördermaßnahme machen und aufzeigen zu können, wie das vorhandene Angebot noch verbessert werden kann. Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende zentrale Forschungsfrage:

- *Inwiefern konnte die Sommerschule 2021, aus Schüler*innensicht, durch die Coronapandemie entstandenen schulischen und sprachlichen Schwierigkeiten entgegenwirken?*

Zusätzlich stehen folgende Unterfragen, die zur Beantwortung der Hauptfrage wichtig erscheinen, im Zentrum des Forschungsvorhabens:

- *Wie haben Schüler*innen die Zeit des Distance Learnings erlebt?*
- *Von welchen Erfahrungen und Eindrücken berichten Schüler*innen, die am Deutschunterricht der Sommerschule 2021 teilgenommen haben?*

- *Welche Effekte können sie, mit Blick auf den Regelunterricht in der Schule, beobachten?*
- *Was kann ihrer Meinung nach am Konzept der Sommerschule noch verbessert werden?*

1.2. Aufbau der Arbeit

Um die zentrale Forschungsfrage beantworten zu können, wird das Forschungsvorhaben zunächst auf theoretischer Ebene behandelt und kontextualisiert. Hierfür werden für die Arbeit wichtige Begriffe und Themenschwerpunkte genannt, um deren Gebrauch für die fortlaufende Arbeit festzulegen und eventuellen Unklarheiten vorbeugen zu können. Im nächsten Schritt rückt die Thematik Schule während der Coronapandemie in den Fokus. Ein chronologischer Überblick soll das Ausmaß der Einschränkungen im Bereich Schule von März 2020 bis Juni 2021 veranschaulichen. Anschließend wird thematisiert, welche Auswirkungen diese Zeit auf Schüler*innen hatte. Im nächsten Schritt wird das Thema Deutschförderung in Ferienzeiten in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang werden zunächst bereits erfolgreich etablierte und teils auch erforschte Projektbeispiele vorgestellt, da diese Anhaltspunkte zum Thema Sprachförderung in Ferienzeiten liefern. Davon ausgehend möchte ich das Konzept der Sommerschule näher in den Blick nehmen. Hier wird zunächst ein Einblick in die organisatorischen Rahmenbedingungen gegeben, um diese mit Elementen, die für eine erfolgreiche Durchführung eines Sprachförderprojekts verantwortlich zu sein scheinen, vergleichen zu können.

Um die Forschungsfragen beantworten und sich der aufgezeigten Forschungslücke nähern zu können, werden neben den theoretischen Ausführungen qualitative Interviews mit Schüler*innen geführt, die die Sommerschule 2021 besuchten. Ziel ist es hierbei, Erkenntnisse darüber gewinnen zu können, wie die Schüler*innen die Sommerschule 2021 als Maßnahme zur Deutschförderung wahrnahmen. Neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ist es auch für mich als Lehrperson spannend, was Schüler*innen vom Distance Learning berichten, wo sie Nachteile aber auch Vorteile sehen und wie sie die Sommerschule als Fördermaßnahme beurteilen.

2. Theoretische Arbeitsbegriffe und -definitionen

Es ist sowohl für die theoretischen als auch für die empirischen Inhalte der Masterarbeit wichtig, einige relevante Begriffe zu präzisieren. Dadurch soll eventuellen Unklarheiten und Missverständnissen vorgebeugt und ermöglicht werden, den anschließenden Ausführungen leichter folgen zu können. Da nicht für alle Begriffe eine einzige und allgemeingültige Definition existiert, erheben die folgenden Arbeitsbegriffe keinen Anspruch auf universale Gültigkeit, sondern legen lediglich fest, wie sie im Rahmen dieses Forschungsvorhabens zu verstehen und interpretieren sind.

2.1. Coronapandemie

Da sich in der vorliegenden Arbeit unter anderem mit den Auswirkungen der Coronapandemie auf den Bereich Schule auseinandergesetzt wird, erscheint es wichtig, auch den Begriff Coronapandemie kurz in den Blick zu nehmen. Es handelt sich bei Corona – auch unter COVID-19 bekannt – um eine Infektionskrankheit, die durch das Virus SARS-COV-2 verursacht wird (Bendel, 2021). Durch die Globalisierung konnte sich die Viruserkrankung, ausgehend von der chinesischen Stadt Wuhan, rasch weltweit ausbreiten. Hierbei handelt es sich um ein typisches Kennzeichen einer Pandemie, bei der sich eine Krankheit weltweit ausbreiten und zu großen gesellschaftlichen Krisen führen kann (Weerth, 2020). Daher wurden weltweit Maßnahmen zur Eindämmung des Coronavirus gesetzt. Auf schulischer Ebene waren dies unter anderem flächendeckende Schulschließungen, die durch Distance Learning kompensiert werden sollten. In der vorliegenden Arbeit wird bei der Begriffsverwendung Coronapandemie konkret der Zeitraum zwischen März 2020 und Juni 2021 in den Blick genommen, da es während dieser drei Semester bundesweit zu flächendeckenden Schulschließungen und Schichtbetrieben kam, weshalb auch die Fördermaßnahme der Sommerschule ins Leben gerufen wurde.

2.2. Distance Learning vs. Homeschooling

Weiters wird auf die Unterrichtsform eingegangen, mit der während der Lockdowns versucht wurde, Unterrichtskontinuität aufrechtzuerhalten. Hierbei wurden – insbesondere in der medialen Berichterstattung – mehrere Bezeichnungen, wie Homeschooling, Distance Learning, bzw. Fernunterricht, synonym verwendet (Tengler et al., 2020, S. 5). Daher erscheint es wichtig, auf diese Begriffe kurz einzugehen und für die fortlaufende Arbeit eine Begriffsverwendung festzulegen.

Der Begriff Homeschooling stellt die Unterrichtsform dar, bei der Unterricht, aufgrund einer bewussten Entscheidung der Erziehungsberechtigten, von daheim aus stattfindet (Tengler et al., 2020, S. 5). Zwar gilt für alle Schüler*innen in Österreich die allgemeine Schulpflicht, jedoch kann „die allgemeine Schulpflicht ferner durch die Teilnahme an häuslichem Unterricht erfüllt werden, sofern der Unterricht jenem an einer im § 5 genannten Schule – ausgenommen die Polytechnischen Schule – mindestens gleichwertig ist“ (Schulpflichtgesetz, 1985, § 11 Abs. 2). Erziehungsberechtigte haben dies vor Beginn des Schuljahres der Bildungsdirektion zu melden und sind verantwortlich, eine entsprechende Bildung zu gewährleisten, die nachgewiesen werden muss (Schulpflichtgesetz, 1985, § 11 Abs. 3- 4).

Der Unterricht, der während der Lockdowns praktiziert wurde, fand zwar ebenfalls von daheim aus statt, dies wurde jedoch aus pandemischen Gründen bundesweit, durch einen Beschluss, festgelegt. Der Präsenzbetrieb wurde vorübergehend eingestellt und durch Distance Learning ersetzt, ein Betreuungsangebot wurde lediglich für „dringenden Bedarf“ vor Ort an der Schule angeboten (Beschluss des Nationalen Sicherheitsrates vom 11. März 2020 betreffend Coronavirus, 2020). Es beziehen sich demnach zwar beide Begriffe auf Unterricht zu Hause, jedoch wird beim Distance Learning weiterhin „gemeinsam“ – als Klassenverband – mittels verschiedener Kommunikationskanäle und Lernplattformen gearbeitet. Außerdem wird der Unterricht weiterhin von Lehrer*innen geleitet und durch digitale und teils analoge Unterrichtsmaterialien unterstützt (Kerres, 2018, S. 520).

Zwar existieren auch Meinungen darüber, dass Homeschooling durch die Coronapandemie einfach eine veränderte Bedeutung erhalten habe (Meyer, 2020), dennoch möchte ich in der vorliegenden Arbeit gezielt den Begriff Distance Learning verwenden und dadurch eine bewusste Grenze zu der Unterrichtsform des häuslichen Unterrichts – dem Homeschooling – ziehen. Weiters wurde diese Bezeichnung auch bei entsprechenden Beschlüssen der Bundesregierung – sprich auf offizieller Ebene – verwendet (Beschluss des Nationalen Sicherheitsrates vom 11. März 2020 betreffend Coronavirus, 2020).

2.3. Sommerschule

Bei der Verwendung des Begriffs Sommerschule geht es um die österreichische Fördermaßnahme, die erstmals im Sommer 2020 stattfand. Sie hatte „die Festigung der Unterrichtssprache Deutsch zum Ziel, damit Schülerinnen und Schüler dem Unterricht im kommenden Schuljahr besser folgen können. So soll[te] einer drohenden

Bildungsbenachteiligung aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen während der Corona Pandemie entgegengewirkt werden“ (Knecht et al., 2021, S. 91).

Im ersten Durchgang konzentrierte man sich ausschließlich auf die Deutschförderung, mittlerweile wurde das Angebot um weitere Fächer ergänzt und vom Nationalrat als jährlich wiederkehrende Fördermaßnahme beschlossen. Nähere Details zur Konzeption werden im Kapitel zur Sommerschule thematisiert.

2.4. Die Bedeutung von Sprache im Bereich Schule

Da ich mich bei der vorliegenden Arbeit mit dem Thema Deutschförderung in Ferienzeiten beschäftige und dies unter anderem Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache betrifft, erscheint es wichtig, kurz auf die Situation von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache an Österreichs Schulen einzugehen. Im Schuljahr 2020/21 gaben 27,2% der Schüler*innen österreichweit an, dass Deutsch nicht die Sprache sei, die sie im Alltag vorrangig verwenden. In Wien waren es sogar 53,3% (Statistik Austria, 2021). Diese Zahlen machen auf die mehrsprachige Alltagssituation vieler Schüler*innen in Österreich aufmerksam. Trotz allem ist unser Schulsystem weiterhin vorrangig monolingual ausgerichtet.

In der Institution Schule sollen Schüler*innen bestmöglich ausgebildet werden. Da schulischer Erfolg jedoch stark von den Kompetenzen in der jeweiligen Unterrichtssprache abhängt, gelten sprachliche Kompetenzen oftmals als Hürde beim schulischen Arbeiten (Heppt et al., 2012, S. 349). Hierbei werden bildungssprachliche Kompetenzen entscheidend (Gogolin & Lange, 2011). Die Unterscheidung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache geht auf Cummins zurück, der zwischen den sprachliche Kompetenzen BICS – Basic Interpersonal Communication Skills – und den CALPS – Cognitive/Academic Language Proficiency – unterscheidet (Cummins, 2000). Die sogenannten BICS reichen bei der Alltagskommunikation aus, die durch den sozialen und situativen Kontext unterstützt wird. Bei kognitiv anspruchsvolleren Inhalten, „mit geringer sozialer und situativer Einbettung“, werden die CALPS entscheidend. Im Unterricht handelt es sich oftmals um „kontext-reduzierte Interaktionen, in denen komplexe Sachverhalte sprachlich anspruchsvoll ausgedrückt werden“ (Heppt et al., 2012, S. 350). Für eine erfolgreiche Bildungsteilhabe ist demzufolge der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen notwendig, dies stellt für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine besondere Herausforderung dar (Gogolin, 2013). Dies kann mitunter damit erklärt werden, da bildungssprachliche Kompetenzen im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch in den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch fallen.

Die Bezeichnung „konzeptionell schriftlich“ bezieht sich auf das Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache, es handelt sich hierbei um das Konzept von Koch und Oesterreicher, mit der Sprache in ihrer Verwendung konzeptionell – ob sich auf einen Nähe- oder einen Distanzpol des Kommunikationsempfängers bezogen wird – und medial – ob das Medium Lautsprache oder Schriftsprache verwendet wird – kategorisierbar wird (Ulrich & Michalak, 2019).

Bei konzeptioneller Mündlichkeit spielen Kommunikationsbedingungen wie Privatheit, Vertrautheit, physische Nähe, Emotionalität etc. eine Rolle. Bei konzeptioneller Schriftlichkeit geht es hingegen um Faktoren wie Öffentlichkeit, Fremdheit, keine Emotionalität, physische Distanz etc. (Bryant, 2012, S. 36). Jene sprachliche Mittel, die für die Bildungssprache entscheidend sind, orientieren sich eben an konzeptioneller Schriftlichkeit und verlangen ausgeprägte und gezielte Sprachkenntnisse (Bryant, 2012, S. 38). Um entsprechende bildungssprachliche Kompetenzen aufbauen zu können, wäre es somit wichtig, möglichst oft und gezielt am konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch zu arbeiten. Schüler*innen aus einer gehobeneren Bildungsschicht haben hier „die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der schulischen Fach- oder Wissenschaftssprache geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben“, Schüler*innen aus bildungsferneren Schichten oder Schüler*innen bei denen zu Hause in einer anderen Sprache kommuniziert wird, bleibt dies verwehrt. Sie sind darauf angewiesen, die geforderten sprachlichen Kompetenzen in der Schule erlernen und konstant üben zu können (Gogolin, 2013, S. 40f.).

Da das Vermitteln von fachlichen Kompetenzen untrennbar mit sprachlichen Kompetenzen verbunden ist, stellen jene sprachliche Hürden ein Grundproblem bei der Bildungsbenachteiligung dar (Gogolin, 2016, S. 215–217; Winklhofer et al., 2009, S. 164). Daher sollte es in allen Fächern Bestrebungen geben, an jenen sprachlichen Schlüsselkompetenzen zu arbeiten, „da die verschiedenen Fächer und Lernbereiche unterschiedliche Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten stellen“ (FörMig Kompetenzzentrum, 2015). Es ist erwiesen, dass die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen nur umfassend gelingt, wenn sie „systematisch, koordiniert und kontinuierlich durch die Bildungsbiographie hindurch“, über alle Fächer hinweg erfolgt (FörMig Kompetenzzentrum, 2015). Demnach wäre es wichtig, wenn es Lehrer*innen aller Fächer als Aufgabe sehen würden, einen Teil zur täglichen Sprachförderung beizutragen.

Neben der Sprachförderung, die während des Regelunterrichts stattfinden sollte, existieren seit dem Schuljahr 2018/19 auch Deutschförderklassen, bzw.

Deutschförderkurse, die sich gezielt an „außerordentliche Schüler*innen“ richten. Die Entscheidung, ob ein Schüler/eine Schüler*in als „außerordentlich“ eingestuft wird, erfolgt auf Basis des österreichweit einheitlichen und standardisierten Testverfahrens MIKA-D, das im Rahmen der Schuleinschreibung stattfindet (BMBWF, 2018). Wenn ein „ao. Status“ vergeben wird, erhält das Kind in einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs – außerhalb der Stammklasse – additive Deutschförderung, die restlichen Stunden finden im regulären Klassenverband statt (BMBWF, 2019, S. 7). Dadurch sollte die Unterrichtssprache Deutsch möglichst rasch erworben und ein Übergang in den regulären Klassenverband ermöglicht werden. Die Meinungen zu dieser Fördermaßnahme gehen stark auseinander, da man sich hier durchaus die Frage stellen sollte, ob Deutsch nicht innerhalb eines Klassenverbands, mit gleichaltrigen Mitschüler*innen als Sprachvorbilder immersiv – durch das Eintauchen in eine neue Sprache – besser und effektiver erlernt werden könnte (*ÖFEB-Stellungnahme – Deutschförderklassen*, 2020).

3. Schule während der Coronapandemie

Da die Sommerschule ursprünglich aufgrund der Lernlücken, die nach dem Distance Learning befürchtet wurden, ins Leben gerufen wurde, wird sich im Folgenden mit dem Themenbereich Schule während der Coronapandemie auseinandergesetzt.

3.1. Zeitlicher Überblick über das Distance Learning und den Schichtbetrieb

Hierfür wird zunächst ein chronologischer Überblick über die coronabedingten schulischen Einschränkungen in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 gegeben. Nachdem die Ausbreitung des Coronavirus am 11. März 2020 zur Pandemie erklärt wurde, sollten auch in Österreich Einschränkungen in allen gesellschaftlichen Bereichen dazu beitragen, die Ausbreitung der Viruserkrankung einzudämmen – so auch im Bereich Schule. Der reguläre Schulbetrieb fand bis auf Weiteres nicht mehr vor Ort, sondern von zu Hause aus – im Distance Learning – statt. An den Schulen sollte lediglich eine Notbetreuung eingerichtet werden (Beschluss des Nationalen Sicherheitsrates vom 11. März 2020 betreffend Coronavirus, 2020). Der 13. März 2020 war der vorerst letzte Schultag des „normalen“ Regelschulbetriebs. Erst im Mai startete man mit Öffnungsschritten im Schul- und Kindergartenbereich, jedoch fanden diese lediglich stufenweise und zielgruppenorientiert statt. Schüler*innen der Matura- und Abschlussklassen starteten Anfang Mai wieder mit Unterricht vor Ort, um sich auf die Matura – die unter geänderten Rahmenbedingungen stattfand – vorzubereiten (Nimmervoll, 2020a). Die Schüler*innen der Volksschulen und der Sekundarstufe I starteten am 18. Mai 2020 in reduziertem Modus, in Form eines Schichtbetriebs. Die Klassen wurden in zwei Gruppen geteilt und nahmen abwechselnd am Präsenzunterricht am Schulstandort teil. An den restlichen Tagen wurde weiterhin von zu Hause aus gearbeitet. Schüler*innen weiterführender Schulen folgten in derselben Form erst mit dem 3. Juni 2020 (Fickermann & Edelstein, 2021, S.91). Um die sozialen Kontakte weiterhin gering zu halten, blieb die Form des Schichtbetriebs bis zum Ende des Schuljahres 2019/20 erhalten – der Unterricht fand das verbleibende Schuljahr über in hybrider Form statt.

Da der Unterricht während des Schuljahres zwischen acht und zehn Wochen lang im Distance Learning stattfinden musste, wurde im Juni 2020 angekündigt, dass in den letzten beiden Ferienwochen die Sommerschule als Fördermaßnahme im Fach Deutsch stattfinden werde, um entstandene Lernlücken abfedern zu können (Krutzler, 2020).

Auch das darauffolgende Schuljahr 2020/21 wurde von den pandemischen Entwicklungen auf den Kopf gestellt. Durch die steigenden Infektionszahlen mussten die

Oberstufenklassen Anfang November 2020 wieder ins Distance Learning wechseln, mit dem 17. November folgten auch die restlichen Schüler*innen (Nimmervoll, 2020b). Diese Phase des Distance Learnings endete für die Schüler*innen der Volksschulen, der Sekundarstufe I sowie der Matura- und Abschlussklassen mit dem 7. Dezember 2020, die Schüler*innen der Sekundarstufe II mussten weiterhin im Distance Learning bleiben. Da sich die Lage des Infektionsgeschehens nicht entspannte, wurden zunächst verlängerte Weihnachtsferien und anschließende Massentests vor Schuleintritt in Erwägung gezogen, man entschied sich jedoch dafür, den Schulbetrieb bis zu den Semesterferien weiterhin im Distance Learning zu führen. Im Anschluss daran fand Unterricht lediglich im Schichtbetrieb statt, die Freitage wurden zusammen als gesamter Klassenverband im Distance Learning verbracht (BMBWF, 2021c). Nach den Osterferien mussten die Schüler*innen der Ostregion erneut bis zum 26. April ins Distance Learning wechseln – lediglich Schüler*innen aus Abschlussklassen der Volksschulen, Mittelschulen und der AHS durften in Form des Schichtbetriebs in die Schulen kommen (Altrichter & Helm, 2022, S. 305). Ab dem 17. Mai waren erstmals alle Schüler*innen wieder gemeinsam vor Ort in der Schule (Nimmervoll, 2021). Demnach befanden sich auch im Schuljahr 2020/21 alle Schüler*innen mehrfach – jeweils für mehrere Wochen – im Distance Learning und kamen zusätzlich über einen Zeitraum von knapp drei Monaten ausschließlich in Form eines Schichtbetriebs in die Schulen. 2020 und 2021 verbrachten Schüler*innen demnach zwischen 40 und 60% ihrer Schultage (teilweise) im Distance Learning (Altrichter & Helm, 2022, S. 300). Dies verdeutlicht, wie durchwachsen diese beiden Schuljahre für alle Beteiligten waren und wie viel Zeit außerhalb des „normalen“ Regelunterrichts gearbeitet werden musste. Die beiden Graphiken sollen den zeitlichen Umfang des Distance Learnings und der Schichtbetriebe während der beiden Schuljahre 2019/20 und 2020/21 verdeutlichen.

Weiters muss angemerkt werden, dass auch das Schuljahr 2021/22 noch stark von der Coronapandemie beeinflusst wurde. Zur Eindämmung des Virus wurde ein intensives Testangebot umgesetzt, sodass zwar viele Infektionsfälle früh erkannt werden konnten, jedoch unterbrach dies den Regelschulbetrieb ganzer Klassen ebenfalls laufend, weshalb letztlich die Quarantäneregelungen angepasst wurden (Altrichter & Helm, 2022, S. 307).

Überblick März 2020 – Februar 2021

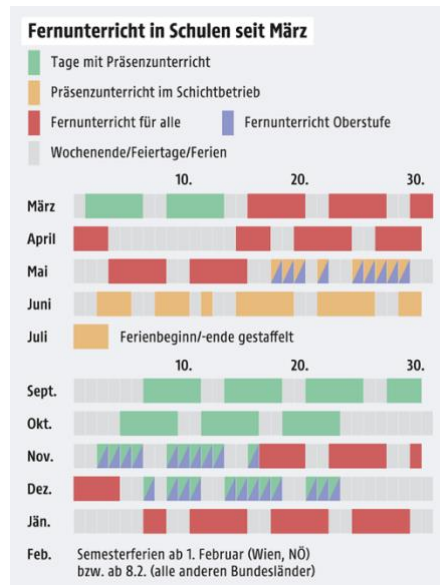
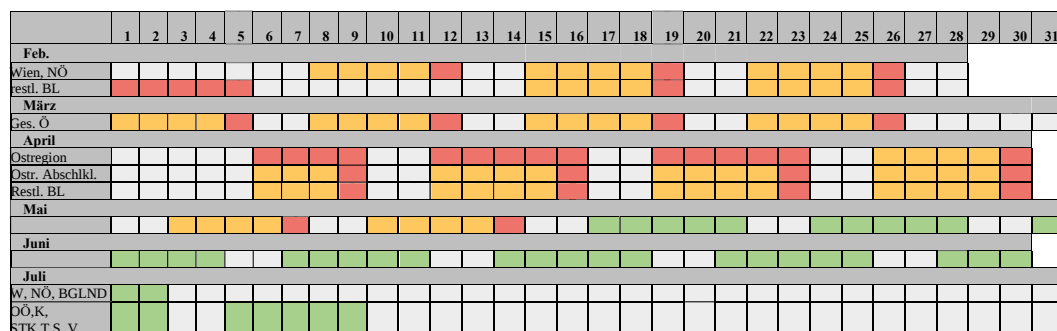


Abbildung 1 Fernunterricht in Schulen März 2020 – Februar

Quelle: (ORF, 2021)

Überblick Februar 2021 – Juli 2021



Ausnahmen: Ab Jänner hatten VS keinen Schichtbetrieb mehr und ab 4. Mai Maturant*innen und alle Abschlussklassen im Bereich der Berufsbildung (Bock-Schappelwein & Famira-Mühlberger, 2021, S. 3).

Abbildung 2 Fernunterricht im Schuljahr 2020/21

3.2. Schule und Coronapandemie – ein dynamisches Forschungsfeld

Die beiden Abbildungen zeigen, dass der Schulalltag in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 erheblichen Einschränkungen ausgesetzt war. Ein wiederholter Wechsel zwischen Schulschließungen, Distance Learning und Schichtbetrieb stellte den Schulalltag für fast eineinhalb Jahre auf den Kopf. Vergleicht man den Umgang mit der Pandemie auf schulischer Ebene mit anderen Staaten, wird ersichtlich, dass die Maßnahmen in der ersten Phase der Pandemie großteils ähnlich gesetzt wurden, zwischen September 2020 und Juni 2021 blieben die Schulen in Österreich jedoch vergleichsweise lange geschlossen (Bock-Schappelwein & Famira-Mühlberger, 2021, S. III).

Wie gestaltete sich nun diese Form des Unterrichts und wie funktionierte die Lehre auf Distanz? Wie erging es insbesondere Schüler*innen während dieser Zeit? Brachte diese Zeit auch Positives mit sich? All diesen Fragen wird seit dem Beginn der

Coronapandemie intensiv nachgegangen. Man begann rasch, die Auswirkungen des Ausnahmezustandes auf den Schulalltag zu untersuchen, was dazu führte, dass sich ein intensiv beforschtes Forschungsfeld entwickelte (Altrichter & Helm, 2022, S. 300). Dies kann mitunter dadurch begründet werden, dass jene Erkenntnisse als Informationsbasis für Entscheidungen und für das Handeln in den Bereichen Politik, Verwaltung und Schulpraxis dienten (Helm et al., 2021, S. 237). Einen wichtigen Bereich stellten hierbei Erfahrungsberichte von Schüler*innen dar, da sie während dieser Zeit mit besonders vielen Herausforderungen konfrontiert waren. Losgelöst aus dem gewohnten Klassenverband, allein von daheim aus arbeiten zu müssen, setzte Eigenständigkeit, Selbstorganisation und auch Motivation voraus. Neben den regulären Lerninhalten mussten sie auch digitale Herausforderungen meistern. Zusätzlich unterlag auch die gewohnte Freizeitgestaltung erheblichen Einschränkungen. Neben organisatorischen und politischen Aspekten lieferten die Forschungsprojekte somit auch wichtige Informationen, zur psychischen Belastung und zu Problemen von Schüler*innen während dieser Zeit.

3.2.1. Bedingungen für ein erfolgreiches Distance Learning

Aus dem umfangreichen Forschungsmaterial lassen sich Rahmenbedingungen ableiten, die das Gelingen des Distance Learnings für Schüler*innen beeinflussten.

Als erster Punkt ist die **Unterstützung von zu Hause** zu nennen. Das Distance Learning führte dazu, dass das Lernen in den privaten Bereich verschoben wurde. Schüler*innen mussten während dieser Zeit lernen, sich selbst zu organisieren und eigenständig, von zu Hause aus, zu arbeiten. Wie gut dies funktionierte, hing unter anderem davon ab, welche Hilfestellung die Schüler*innen aus dem familiären Umfeld bekamen. Familiäre Rahmenbedingungen und Möglichkeiten waren demnach (mit-) verantwortlich, wie sich das Distance Learning für Schüler*innen gestaltete (Altrichter & Helm, 2022, S. 300). Neben fehlenden zeitlichen Ressourcen spielte hierbei auch der sozioökonomische Status der Eltern eine entscheidende Rolle (Holtgrewe et al., 2020, S. 18). Weiters muss an dieser Stelle auch der Faktor der sprachlichen Heterogenität der Schüler*innen und somit auch ihrer Familien mitbedacht werden, weshalb auch sprachliche Hürden seitens der Eltern ein Problem bei Hilfestellungen darstellen konnten.

So berichten beispielsweise laut der Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“, die von der Fakultät für Psychologie der Universität Wien durchgeführt wurde, 21 % der Schüler*innen zwischen zehn und neunzehn Jahren davon, während der ersten Phase des Distance Learnings keine bzw. nicht ausreichend Unterstützung von daheim aus erhalten

zu haben (Schober et al., 2020a).¹ Die Studie „COVID-19 und Bildung: Was tun, damit aus der Gesundheits- keine Bildungskrise wird?“ versuchte genau jene Schüler*innen zu erreichen, die während der Zeit des Distance Learnings mit Nachteilen aufgrund von Wohnverhältnissen, fehlender technischer Ausstattung oder mangelnder Unterstützung durch die Eltern konfrontiert waren. Da die Studie im Frühjahr 2021 durchgeführt wurde, konnte die gesamte Zeit des Distance Learnings in den Blick genommen werden (Steiner et al., 2021, S. 111). Es konnte aufgezeigt werden, dass die Coronapandemie von den befragten Schüler*innen durchaus als Belastung wahrgenommen wurde. Themen wie fehlende soziale Kontakte, Überforderung – vor allem hinsichtlich der selbstständigen Zeiteinteilung und Arbeitsplanung – und auch Sorgen die Gesundheitskrise betreffend, spielten eine Rolle (Steiner et al., 2021, S. 112f.). Vor allem jene Schüler*innen, die von daheim weniger Unterstützung erhielten, berichten davon, dass die Situation für sie mit der Zeit immer schwieriger wurde und die Motivation nachließ, was wiederum Auswirkungen auf ihr generelles Erleben während der Lockdowns hatte. Demgegenüber fiel es Schüler*innen, die aus dem privaten Umfeld Unterstützung erhielten, einfacher, Strategien zu entwickeln, um mit der Situation besser umgehen zu können (Steiner et al., 2021, S. 113-123). Der schulische Erfolg im Distance Learning wirkte sich somit auch allgemein auf das Wohlbefinden der Schüler*innen aus – Schüler*innen mit einem weniger guten Wohlbefinden erhielten auch tendenziell weniger Unterstützung und fühlten sich mit der Situation insgesamt überfordert (Schober et al., 2020b). Fehlende elterliche Unterstützung stellte demnach ein Kernproblem des Distance Learnings dar und führte dazu, dass das Thema Bildungs(un)gerechtigkeit während des Distance Learnings aktueller denn je wurde (Helm et al., 2021, S. 272f.).

Weiters wurden im Zuge des Distance Learnings Rahmenbedingungen entscheidend, die im „gewohnten“ Schulalltag keine allzu große Rolle spielen. Dazu zählen beispielsweise eine entsprechende **technische Ausrüstung und ein Arbeitsbereich**, um effektiv am Unterricht teilnehmen und seine Aufgaben erledigen zu können. Diese Voraussetzungen bestimmten ebenfalls mit, wie sich die Zeit des Distance Learnings für Schüler*innen gestaltete und wie gut sie an dieser neuen Form des Unterrichts teilhaben konnten. Es wurden materielle Voraussetzungen wichtig, auf die nicht alle Schüler*innen gleichermaßen Zugriff hatten (Steiner et al., 2020). Daher wurden mögliche Auswirkungen der Schulschließung eher bei Schüler*innen aus weniger privilegierten

¹ Exakte Zahlen lassen sich hierzu schwer fassen, da bei keiner der durchgeführten Befragungen „alle Schüler*innen“ befragt werden konnten. Der genannte Wert soll demnach lediglich einen Richtwert darstellen, da bei dieser Studie ein breites Feld an Schüler*innen abgedeckt wurde.

Familien befürchtet (Köpping & Leitner, 2022, S. 113). Das Vorhandensein dieser Arbeitsmittel sowie die Unterstützung seitens der Eltern spielten bei der Sicherung der Bildungskontinuität während dieser Zeit eine wichtige Rolle.

Ein weiterer Aspekt, der im Kontext der Rahmenbedingungen ebenfalls berücksichtigt werden sollte, sind die **sprachlichen Ressourcen** der Schüler*innen sowie ihrer Familien. Neben den zuvor beschriebenen Schwierigkeiten stellten auch sprachliche Hürden Herausforderungen im Distance Learning dar. Bei der Studie „Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken“ wurde beispielsweise festgehalten, dass sich 39% der Schüler*innen aus mehrsprachigen Haushalten beim Lernen daheim überdurchschnittlich häufig verunsichert fühlten (Holtgrewe et al., 2020, S. 2). Daher sollte berücksichtigt werden, dass sich die Lernbedingungen für Schüler*innen anderer Erstsprachen während des Distance Learnings noch schwieriger erwiesen als während „gewöhnlicher Schuljahre“.

Dies verdeutlicht die Wichtigkeit der sozioökonomischen Rahmenbedingungen beim Funktionieren des Distance Learnings und macht darauf aufmerksam, dass davon ausgegangen werden muss, dass die Coronapandemie bestehende Bildungsbenachteiligung weiter verstärkte (Steiner et al., 2021, S. 113-123; Wößmann et al., 2020, S. 30f.).

Neben den persönlichen Rahmenbedingungen war außerdem die **Organisation seitens der Schule** entscheidend, wie gut das Distance Learning für Schüler*innen funktionierte. Hier scheint für die Schüler*innen vor allem eine klare und vorgegebene Struktur hilfreich gewesen zu sein. Es wurde als positiv und hilfreich beurteilt, wenn Aufgabenstellungen und eine allgemeine Vorgehensweise klar und transparent – im Idealfall schulintern – geregelt waren. Die Organisation dürfte sich – im Vergleich zum ersten Distance Learning im Frühjahr 2020 – während der zweiten Phase des Distance Learnings, die im November 2020 begann verbessert haben, an vielen Schulen wurden einheitliche Lernplattformen verwendet. Schüler*innen berichten, dass das Lernen in dieser Phase besser oder zumindest gleich gut wie im Frühjahr funktioniert habe (Schober et al., 2020b; Steiner et al., 2021, S. 124).

Durchaus positiv wurde außerdem bewertet, wenn regelmäßig gemeinsame online-Stunden stattfanden, diese boten mehr Struktur und man war beim Lernen dennoch als Klasse „zusammen“. Dies zeigt, wie sehr Schüler*innen die gewohnten sozialen Interaktionen im Klassenzimmer – wie, sich in Gruppen Dinge gemeinsam zu erarbeiten, Lehrpersonen um einen herum zu haben, das gegenseitige Messen im Unterricht etc. –, die für die Lernmotivation wichtig sind, während des Distance Learnings vermissten

(Steiner et al., 2021, S. 121f.). Außerdem hatte man bei online-Stunden die Chance, direkt Fragen stellen zu können. Schüler*innen sind es gewohnt, ihre Anliegen Face-to-Face in der Schule mündlich und auch einfach zwischendurch klären zu können. Daher stellte auch die veränderte Kommunikation zu den Lehrpersonen während des Distance Learnings eine große Umstellung dar, da sich das Medium des Fragens im Kontakt mit Lehrpersonen von konzeptioneller Mündlichkeit hin zur konzeptionellen Schriftlichkeit verschob. Dies muss auch insbesondere hinsichtlich Schüler*innen mit eingeschränkteren Sprachkompetenzen berücksichtigt werden, da es eine größere Hürde darstellt, eine Frage schriftlich im Chat zu formulieren oder ein Mail an eine Lehrperson zu verschicken, als einfach mündlich eine Frage im Unterricht zu stellen (Steiner et al., 2021, S. 128). Demnach trugen auch Lehrpersonen eine sehr große Verantwortung: Nämlich zum einen dahingehend, wie sie ihren Unterricht aufbauten und wie sie den Schüler*innen während diesen extremen Umständen auch hinsichtlich eines adäquaten Arbeitspensums entgegenkamen. Zum anderen aber auch dahingehend, inwieweit sie für ihre Schüler*innen als Hilfe greifbar waren, beispielsweise eben auch, wenn es um mögliche sprachliche Hürden ging.

3.2.2. Auswirkungen des Distance Learnings

Weiters ist es wichtig, sich zu überlegen, welche Auswirkungen das Distance Learning im Bereich Schule, insbesondere auf Schüler*innen, hatte.

Hier erscheint es für das vorliegende Forschungsvorhaben beispielsweise relevant, ob das Distance Learning in Österreich nachweislich zu Lernverlusten, insbesondere hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen, führte. Diesbezüglich muss festgehalten werden, dass bisher keine groß angelegte Studie existiert, die Rückschlüsse auf Bildungsverluste und erhöhte Bildungsungleichheit durch die Coronapandemie im österreichischen Bildungssystem erlauben würde (Altrichter & Helm, 2022, S. 301). Als exemplarisches Beispiel kann jedoch die Studie von Weber, Helm und Kemethofer herangezogen werden. Bei dieser wurde untersucht, ob die soziale und ethnische Herkunft von Grundschüler*innen ihre Leseleistung nach den Schulschließungen im Frühjahr 2020 beeinflusste. Es konnte gezeigt werden, dass sich ein niedriger sozioökonomischer Status und die Verwendung einer nichtdeutschen Sprache zu Hause, negativ auf die Leseleistung nach dem Lockdown auswirkte (Weber et al., 2021). Dies deckt sich mit den zuvor erwähnten Annahmen, dass die Coronapandemie Bildungsungerechtigkeit weiter verstärkte. Aus der Studie kann geschlossen werden, dass das Distance Learning auch potenzielle Auswirkungen auf sprachliche Kompetenzen von Schüler*innen gehabt haben könnte.

Diesbezüglich machen Gamper, Hövelbrinks und Schlauch (2021) außerdem darauf aufmerksam, dass einer „Gruppe mit ebenso besonderen, aber anders gelagerten Lernbedarfen“ in den zahlreich geführten Diskursen Corona und Schule betreffend, vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Nämlich neu zugewanderten Schüler*innen, die im schulpflichtigen Alter migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder zu geringe Deutschkenntnisse verfügen, um am Regelunterricht teilnehmen zu können. Sie stehen am Anfang ihres Deutscherwerbs und sind daher „in außerordentlich hohem Maße auf soziales Miteinander, das die Voraussetzung für jegliches sprachliches Lernen darstellt, angewiesen“. Die pandemiebedingten mittel- und langfristigen Folgen könnten sich für sie besonders stark auswirken, da die Kontakteinschränkungen in ihren „elementaren Sprachlernprozess eingreifen, der die Weichen für individuelle Bildungsbiographien stellt“ (Gamper et al., 2021, S. 10f.).

Im Schuljahr 2020/21 gab es in Österreich knapp über dreizehntausend Schüler*innen, „die in einer Deutschförderklassen oder in ihren regulären Klassen integrativ nach dem Lehrplan der Deutschförderklasse unterrichtet“ wurden (Statistik Austria, 2021). In der ersten Zeit des Distance Learnings wurden die Deutschförderklassen ausgesetzt und die Schüler*innen nicht mehr von den Lehrer*innen der Deutschförderklassen, sondern von den Lehrer*innen der Regelklassen unterrichtet. Es musste während dieser Zeit der reguläre Stoff mitgemacht werden, was für viele Schüler*innen nicht bewältigbar war. Zwar war durch die Deutschförderklassen-Lehrer*innen eine Unterstützung vorgesehen, diese war aus verschiedenen Gründen aber oftmals nicht umsetzbar, weshalb sich die Förderung während dieser Zeit sehr schwierig gestaltete. Daher bemühte man sich bei den darauffolgenden Phasen des Distance Learnings explizit darum, dass Schüler*innen der Deutschförderklassen weiterhin zur Schule kommen durften und bis zu 15 Wochenstunden Förderunterricht in der Unterrichtssprache erhielten (Die Presse, 2021). Das wochenlange Distance Learning und das Abkapseln von deutschsprachigen Kindern hinterließ sowohl bei den Schüler*innen als auch bei ihren Lernerfolgen Spuren (Tomaselli, 2021; ÖDaF, 2020). „Aus vielen Untersuchungen ist bekannt, dass Lernen ein aufeinander aufbauender dynamischer Prozess ist, bei dem Stillstand Rückschritt bedeutet“ so wurde durch die Schulschließungen nicht nur weniger Neues vermittelt, sondern bereits erworbene Fähigkeiten gingen verloren (Wößmann, 2020, S. 39). Diese Annahme kann auch für den Spracherwerb übernommen werden, da der erfolgreiche Erwerb einer zweiten Sprache ausreichend Input und möglichst viele Gelegenheiten zur authentischen Kommunikation benötigt (Bianzer et al., 2022, S. 146). Der Frage „ob und wie sich die pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020

auf die sprachliche Entwicklung neu zugewanderter Schüler*innen in Vorbereitungsklassen“ in Deutschland – diese sind mit den Deutschförderklassen in Österreich vergleichbar – ausgewirkt haben, gehen daher Schlauch und Gamper nach (Schlauch & Gamper, 2021, S. 135). Hierfür wird der Erwerb der Verbstellung in den Blick genommen, „ein in der Zweitspracherwerbsforschung besonders gut dokumentierter Erwerbsgegenstand (Schlauch & Gamper, 2021, S. 136). Hierbei festgehalten werden, dass die Schulschließungen bei einigen Schüler*innen eine Lernunterbrechung im Spracherwerb darstellten, die jedoch durch lernerinterne und -externe Faktoren beeinflusst werden konnte (Schlauch & Gamper, 2021, S. 155).

Neben den Auswirkungen auf fachliche sowie sprachliche Kompetenzen erscheint es weiters spannend, von welchen Herausforderungen Schüler*innen selbst berichten. Besonders hervorgehoben wurde hierzu der Verlust der sozialen Kontakte zu Freunden und Klassenkameraden. Es wurde aber auch von zu schwierigen Aufgaben, Ablenkung beim Lernen, Mangel an ruhigen Lernplätzen, Selbststrukturierung sowie technischen Problemen beim online-Lernen berichtet (Holtgrewe et al., 2020; Schober et al., 2021). Weiters darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die Erfahrungen dieser Zeit bei einigen Schüler*innen auch psychisch auswirkten. Das Distance Learning führte für manche Schüler*innen zu einem steigenden psychischen Druck. Retrospektive Auswertungen von Schüler*innen weiterführender Schulen zeigen, dass sie Stress ausgesetzt waren, der sich über die Phasen des Distance Learnings verstärkte (Altrichter & Helm, 2022; Helm & Lenz, 2021). Darüber hinaus konnten fehlende soziale Kontakte zu einer psychischen Belastung führen, die ebenfalls Folgen in der Entwicklung von Schüler*innen haben könnten (Wößmann, 2020, S. 39).

Neben den negativen Auswirkungen der Coronapandemie auf den Bereich Schule, dürfen aber auch positive nicht unerwähnt bleiben. Die Coronapandemie führte beispielsweise zu einer Beschleunigung der Digitalisierung im Bereich Schule. Zum einen war man aufgrund dieser Situation viel eher dazu gezwungen, sich mit Fragen der Lehre auf Distanz und diversen online-Tools im Bereich Schule auseinanderzusetzen. Es konnten viele Erfahrungen gesammelt werden und so von der Zeit, in der Lehre auf Distanz stattfand, auch ein Nutzen gezogen werden (Janschitz et al., 2022, S. 387; OECD, 2020, S. 3). Seither werden Schüler*innen beispielsweise auch sukzessive – gegen einen geringen Selbstbehalt – mit digitalen Endgeräten ausgestattet und das Fach „Digitale Grundbildung“ wurde im Lehrplan verankert. Zwar finden sich diese Punkte auch bereits im Regierungsprogramm verankert, dennoch ist davon auszugehen, dass die tatsächliche

Umsetzung durch die Coronapandemie beschleunigt wurde (Bundesregierung, 2020, S. 203).

Weiters waren Schüler*innen dazu gezwungen „Selbständigkeit, [den] Umgang mit digitalen Medien, [die] Strukturierung der Aufgaben und Arbeitsaufträge, [die] Orientierung auf Lernplattformen, Präsentationen in Webmeetings und Webkonferenzen uvm“ zu lernen (Puchinger, 2021, S. 138). Festzuhalten ist aber unbedingt, dass diese Vorteile vor allem in guten Lernumfeldern zu vermuten sind.

Schneider, Huber und Berger (2021) führten beispielsweise auch eine großangelegte Studie zu positiven Aspekten des ersten Lockdowns durch, es wurden insgesamt über 7500 Leute – darunter Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen – in Deutschland, Österreich und der Schweiz befragt (Schneider et al., 2021). Auch hier wird von der Beschleunigung der Digitalisierung berichtet, besonders wird auch hervorgehoben, dass sich die digitalen Kompetenzen der Schüler*innen als auch der Lehrer*innen verbesserten. Als weiterer positiver Faktor wird hier angeführt, dass Schüler*innen durchaus davon berichten, durch das Distance Learning eine zunehmende Autonomie erfahren zu haben. Die selbstständige Zeiteinteilung und der individuelle Lernrhythmus dürften hierbei eine entscheidende Rolle gespielt haben. Das Distance Learning scheint Möglichkeiten des individualisierten Lernens geboten zu haben, sodass es manche Schüler*innen als positiv wahrnahmen, in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten zu können. Wobei hier wieder die familiären Rahmenbedingungen mitbedacht werden müssen, von denen es – wie zuvor gezeigt – oftmals abhing, wie sich das Distance Learning für Schüler*innen gestaltete (Schneider et al., 2021).

Ein weiterer Punkt, der angesprochen wird, ist das Thema Schlaf. Schüler*innen meinen während dieser Zeit mehr und länger geschlafen zu haben und somit mehr Energie gehabt zu haben.

Neben Schwierigkeiten innerhalb des Familienlebens wird hier aber durchaus auch davon berichtet, dass es von manchen durchaus auch als etwas Positives erachtet wurde, dass mehr Zeit als Familie verbracht werden konnte. Weiters berichten auch Eltern davon, dass sie einen besseren Einblick in den Schulalltag bzw. in den Lernstand ihrer Kinder bekommen konnten (Schneider et al., 2021).

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass durch die Pandemie und die spezielle Situation von Lernenden im Distance Learning, bestehende Probleme der Bildungsungerechtigkeit wie unter einer Lupe vergrößert wurden. Dies führte dazu, dass rasch zusätzliche Fördermaßnahmen umgesetzt werden mussten, die längst überfällig waren. Nichtsdestotrotz soll auch die Etablierung dieser zusätzlicher Förderangebote als positive

Auswirkung der Coronapandemie angeführt werden. Zum einen wurde die Sommerschule ins Leben gerufen und zum anderen sollten zusätzlich angebotene Förderstunden an den Schulen helfen, möglichen Bildungsdefiziten entgegenzuwirken. Ob dadurch eine nachhaltige Wirkung erzielt werden kann, bleibt jedoch bis dato offen (Bock-Schappelwein & Famira-Mühlberger, 2021, S. III).

4. Deutschförderung im Sommer mit Sommerschulen, Summercamps & Co

Konzepte, bei denen Deutschförderung in Ferienzeiten angeboten wird, existieren nicht erst seit der Coronapandemie. In den USA werden Ferienzeiten bereits seit längerem aktiv genutzt, um den Spracherwerb von Schüler*innen durch außerschulische Lernangebote zu unterstützen. Dies wurde forciert, da Untersuchungen zeigten, dass sich über längere Ferienzeiten – wie beispielsweise über die lange Zeitspanne der Sommerferien – Lernverluste, vor allem bei Schüler*innen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status und lernschwachen Schüler*innen, bemerkbar machen und diese zur Bildungsbenachteiligung beitragen können (Rösch, 2008, S. 33). Aus diesen Erkenntnissen resultierten Bestrebungen, längere Ferienzeiten aktiv zur Sprachförderung zu nutzen, um durch Sommerkurse eine Kontinuität im Sprachlernprozess ermöglichen und aufkommenden Lernverlusten entgegenwirken zu können (Spinner, 2008, S. 7).

Zwar fallen die Sommerferien bei uns in Mitteleuropa nicht so umfangreich aus wie in den USA, dennoch wird beispielsweise auch in Deutschland seit dem Beginn der 2000er Jahre Sprachförderung gezielt in Ferienzeiten angeboten (May et al., 2009, S. 2). Mittlerweile existieren viele Angebote, um längere Ferien dafür zu nutzen, aktiv an der Sprachkompetenz von Schüler*innen zu arbeiten (Erdogdu, o. J., S. 5; Spinner, 2008, S. 7). Neben der Bestrebung, potenziellen Lernverlusten entgegenzuwirken, haben sich derartige Projekte in Deutschland auch deshalb etabliert, da Studien zeigten, dass Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache schlechtere Bildungschancen als Schüler*innen deutscher Herkunft haben – in Deutschland dürfte es schlechter als in anderen Staaten gelingen, jene Schüler*innen beim Zweitspracherwerb zu unterstützen (Stanat et al., 2005, S. 856). Wie zuvor bereits erwähnt, sind für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn konzeptionell schriftsprachliche Kompetenzen erforderlich, weshalb sich viele dieser Sprachförderprojekte ganz gezielt an der Förderung ebendieser Sprachkompetenzen orientieren. Man hofft, mit einer umfangreichen sprachlichen Förderung zu Bildungsgerechtigkeit beitragen zu können (Spinner, 2008, S. 7).

In vielen Fällen wird intensiv mit Hilfe von Projektarbeit an der Sprachförderung gearbeitet, einige Projekte greifen auch auf theaterpädagogische Ansätze zur Sprachförderung zurück (Kniffka, 2008, S. 54).

Mir erscheint es an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass sich jene Förderprojekte nicht ausschließlich an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch richten. Wie zuvor erläutert, stellt der Erwerb der Bildungssprache für viele Schüler*innen – insbesondere für jene aus bildungsferneren Schichten – hohe Anforderungen dar, da dieses Sprachregister nicht automatisch im Alltag erlernt wird, sondern ein gezieltes Wissen

über sprachliche Strukturen erfordert (Erdogdu, o. J., S. 3). Im Folgenden werden einige Projektbeispiele aus Deutschland vorgestellt, aus denen im Anschluss Parallelen gezogen werden sollen, um sie als Vergleichswert zur Sommerschule heranziehen zu können.

4.1. Projektbeispiele aus Deutschland

Um einen besseren Einblick in die Organisation und Umsetzung bereits etablierter Sprachförderprojekte zu bekommen, werden im Folgenden exemplarische Projekte aus Deutschland vorgestellt. Hierbei wird ein Hauptaugenmerk auf Projekte gelegt, bei denen Sprachförderung durch Theaterpädagogik erzielt werden sollte. Das Jacobs Sommercamp wird hierbei besonders hervorgehoben, da dieses für viele darauffolgende Projekte als wegweisend gilt. Diese – zum Teil bereits mehrfach durchgeführten und auch evaluierten Projekte – werden anschließend auch als Vergleich zur Sommerschule in Österreich herangezogen. Hierfür werden am Ende des Kapitels einige Parallelen der Projekte herausgearbeitet, die für eine erfolgreiche Durchführung entscheidend scheinen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass auch in Deutschland Sprachförderprojekte als Antwort auf die zu erwartenden Lernlücken durch das Distance Learning durchgeführt wurden, diese sollen im Folgenden jedoch keine Erwähnung finden.

4.1.1. Jacobs Sommercamp

Eines der ersten in Deutschland durchgeführten Projekte zur Deutschförderung in Ferienzeiten ist das Jacobs Sommercamp in Bremen, das erstmals 2004 durchgeführt werden konnte (Bryant, 2012, S. 27). Es wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiiert und zusammen mit der Bremer Schulbehörde umgesetzt. Finanziert werden konnte das Projekt von der Jacobs Foundation, einer weltweit tätigen Stiftung, die sich für einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung sowie für Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen einsetzt und in diesem Bereich Forschungs- und Förderprojekte unterstützt (*Jacobs Foundation*, o. J.).

Zielgruppe waren Drittklässler*innen aus Volksschulen mit einem hohen Migrationsanteil. Die Wahl der Altersgruppe wird dadurch begründet, da Schüler*innen aus zugewanderten Familien in Deutschland nachweislich geringere Bildungserfolge erzielen, insbesondere scheint es eine Hürde beim Übergang in die Sekundarstufe I zu geben, dies kann mit fehlenden bildungssprachigen Kompetenzen in Verbindung gebracht werden (Stanat et al., 2005, S. 856).

Neben der Deutschförderung verfolgte man bei der Konzeption des Jacobs Sommercamps auch das Ziel, im Zuge der Projektdurchführung, einigen sprach- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteressen nachzugehen.

Im Zuge der ersten Durchführung war vor allem einmal wichtig, die Akzeptanz eines solchen Ferienförderprogramms zu überprüfen (Stanat et al., 2008, S. 14). Insgesamt war die Resonanz der teilnehmenden Schüler*innen durchwegs positiv, der Großteil von ihnen nahm die gesamte Zeit am Projekt teil. Von den Schüler*innen wurde angegeben, viel gelernt zu haben und die Meinungen der Eltern fielen ebenfalls positiv aus. Der Großteil von ihnen gab an, dass sich die Deutschkenntnisse, das Selbstvertrauen und das Sozialverhalten ihrer Kinder verbessert hätten (Stanat et al., 2008, S. 25).

Auch das Forschungsdesign, mit dem die Effektivität der Fördermaßnahmen geprüft werden sollte, stellte hierbei einen zusätzlichen Forschungsbereich dar. Um Auskunft über die Wirksamkeit der verschiedenen Förderansätze zu bekommen, wurde mit einer Zufallszuweisung zu Versuchsgruppen – dies wird als Randomisierung bezeichnet – gearbeitet, bei der Zuteilung wurden lediglich das Geschlecht und der Sprachhintergrund der Schüler*innen berücksichtigt (Stanat et al., 2008, S. 20). Dieses Forschungsdesign stellte zu diesem Zeitpunkt in der Pädagogik des deutschsprachigen Raums eine Seltenheit dar, in den USA wurde dies hingegen bereits regelmäßig durchgeführt, unter anderem aufgrund von Forderungen aus Wissenschaft und Politik, um Reformen im Bildungsbereich intensiver an empirischer Evidenz orientieren zu können (Stanat et al., 2005, S. 856-858).

Das Forschungsdesign erzielte die gewünschten Erfolge: Zum einen lieferte es Ergebnisse über die Fördermaßnahmen und zum anderen konnte auch aufgezeigt werden, dass „gut kontrollierte Feldexperimente im Bereich der Pädagogik“ umsetzbar sind (Stanat et al., 2008, S. 19 und 25).

Dem Forschungsdesign nach wurden die über 200 Teilnehmer*innen in insgesamt drei Gruppen aufgeteilt: In eine Kontrollgruppe, eine Treatmentgruppe, die explizite und implizite Sprachförderung erhielt, und in eine Treatmentgruppe, bei der sich auf implizite Sprachförderung konzentriert wurde (Stanat et al., 2008, S. 19f.).

In Anlehnung an Studien aus den USA, wollte man weiters untersuchen, ob auch in Deutschland bei Schüler*innen aus zugewanderten oder sozial benachteiligten Familien, über die Sommerferien hinweg, Lernverluste bei der Sprachkompetenzentwicklung feststellbar sind und inwiefern diese freie Zeit genutzt werden kann, diesen Leistungsnachteilen entgegenzuwirken (Stanat et al., 2008, S. 14).

Um dies überprüfen zu können, musste nachgeholfen und Daten aus einer Zusatzerhebung herangezogen werden, die im Rahmen einer Berliner Grundschuluntersuchung erhoben wurden. So konnten die Annahmen letztlich bestätigt werden, dass auch in Deutschland die Lernentwicklung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ungünstiger verläuft als bei den anderen Schüler*innen, weshalb Sprachförderung in Ferienzeiten positive Auswirkungen haben kann (Stanat et al., 2008, S. 24).

Außerdem wurde auch gezielt der Frage nachgegangen, ob sich bei der Effektivität der Kompetenzentwicklung Unterschiede zwischen expliziter und impliziter Sprachförderung bei Grundschulkindern feststellen lassen (Stanat et al., 2008, S. 17). Hierfür wurden die sprachlichen Leistungen der Schüler*innen mittels verschiedener schriftlicher Tests und mündlicher Sprachproben festgehalten, außerdem wurden auch Schüler*innen-, Eltern- und Lehrer*innenfragebögen erhoben, die sich auf Selbst- und Fremdeinschätzung, das soziale Umfeld, den Sprachstand und auf die wahrgenommene Entwicklung der Kinder über die Sommerferien beziehen (Stanat et al., 2005, S. 871f., 2008, S. 21). Die Ergebnisse zeigten auf, dass insbesondere die Kombination aus impliziter und expliziter Sprachförderung Lernerfolge erzielen konnte. Schüler*innen der Treatmentgruppe, die sowohl implizite als auch explizite Sprachförderung erhalten hatten, erzielten im Vergleich zur Kontrollgruppe bessere Ergebnisse in den Bereichen Grammatik, Lesen und Wortschatz (Stanat et al., 2008, S. 24). Jedoch konnten diese Ergebnisse nicht gehalten werden. Bei den Tests, die nach drei Monaten durchgeführt wurden, ließ sich der vorhandene Leistungsvorsprung nicht mehr signifikant nachweisen. Man wurde auf das Problem der Nachhaltigkeit der Lernerfolge aufmerksam, diese Problematik zeigt sich auch in Folgeprojekten (Bryant, 2012 S. 28). So konnte zwar dargelegt werden, dass die Kombination aus expliziter und impliziter Förderung bereits nach relativ kurzer Zeit positive Effekte erzielen kann, um diese Erfolge jedoch halten zu können, ist, sowohl während des Schuljahres als auch über Ferienzeiten hinweg, eine kontinuierliche Förderung notwendig (Stanat et al., 2008, S. 24).

Um die Sprachförderung auflockern und das Ganze thematisch einbetten zu können, wurde für das gesamte Ferienprogramm das übergreifende Thema „Die Kofferbande auf Reisen“ gewählt. Die Schüler*innen bekamen zu Beginn des Camps alte Koffer, die durch Spendenaufrufe gesammelt wurden, um all ihre Erinnerungen, die ihnen „auf ihrer Reise in die Welt des Theaters und der Sprache begegneten“, aufbewahren und sammeln zu können (Stanat et al., 2008, S. 23). Zusätzlich zu den Theateraktivitäten und der Sprachförderung war auch ein tägliches Freizeit- und Betreuungsprogramm wichtiger

Bestandteil des Projekts, man versuchte das Lernen in eine angenehme Atmosphäre zu betten (Stanat et al., 2008, S. 21).

Bei der expliziten Sprachförderung orientierte man sich daran, Sprache für die Schüler*innen systematisch zugänglich zu machen. Der bewusste Umgang mit sprachlichen Strukturen sollte gefördert werden. Man konzentrierte sich auf Bereiche der deutschen Grammatik, die nachweislich Hürden beim Spracherwerb darstellen, wie beispielsweise Artikel, Präpositionen, Deklination mit Fokus auf Dativ und Akkusativ oder die Verbklammer (Stanat et al., 2008, S. 21). Die Verwendung der erfordernten Grammatik sollte jeweils bei einer offenen Einstiegsphase notwendig werden. Anschließend wurde das Thema in einer Übungsphase, bei der die Regeln erkannt, angewendet, wiederholt und somit gefestigt werden sollten, trainiert. Letztlich sollte auch ein Transfer auf neue Inhalte ermöglicht werden, sodass das Thema möglichst bewusst erlernt werden konnte (Stanat et al., 2008, S. 21). Man versuchte hierbei gezielt eine Brücke von Alltagssprachlichen zu Bildungssprachlichen Kompetenzen zu schlagen (Stanat et al., 2005, S. 866).

Für die implizite Sprachförderung wurde ein theaterpädagogisches Konzept von Theaterpädagog*innen entwickelt, um möglichst handlungsorientierte Sprachförderung zu erzielen. Die Schüler*innen sollten dazu motiviert werden, sich möglichst korrekt und verständlich ausdrücken zu wollen. Ziel war es, Effekte bei der Aussprache und die Verwendung vollständiger Sätze zu erwirken. Zudem sollte auch eine mögliche Sprechangst reduziert werden (Stanat et al., 2005, S. 867). Gestartet wurde hierfür mit einer Übungsphase, bei der mit Erzählen, Improvisation, Sprechübungen, Liedern und Sprachspielen das Sprechen angeregt werden sollte, um den Wortschatz und die Artikulation zu verbessern. An den Nachmittagen erhielten auch sie implizite Sprachförderung mittels Theaterpädagogik (Stanat et al., 2008, S. 20).

Während dieser ersten Phase wurden alle Schüler*innen täglich mit Bussen in die Schullandheime gebracht, wo der gesamte Tag betreut verbracht wurde (Stanat et al., 2008, S. 22). In der dritten Woche wurde an diese Übungen angeknüpft und eine Theateraufführung entwickelt. Hierfür wurde in Schullandheimen übernachtet, um intensiv an der Theaterinszenierung arbeiten zu können. Im Anschluss daran fand zur Auflockerung eine Freizeitwoche statt, in der weder an der Theaterarbeit noch an der Deutschförderung gearbeitet wurde. Es sollte Energie für die letzte Woche gesammelt werden, in der geprobt und letztlich die Aufführung für Eltern, Schulleiter*innen, Lehrkräfte und all jene, die an der Studie beteiligt waren, stattfand (Stanat et al., 2008, S. 19f.).

Die Betrachtung des Konzepts macht deutlich, dass neben der Sprachförderung an sich, intensiv darauf geachtet wurde, den Schüler*innen auch eine nette Zeit zu gestalten, bei der auch der Spaß nicht zu kurz kommen sollte. So trug auch das Freizeitangebot sehr zum erfolgreichen Gesamtkonzept bei. Neben der Sprachförderung konnte den eigenen Interessen bei Fußball, Basteln, Malen etc. nachgegangen und die Lernphasen aufgelockert werden. Auch hier wurde sich an Projekten aus den USA orientiert, bei denen neben den Unterrichtssequenzen ebenso Freizeitaktivitäten angeboten werden. Auch hierfür wurden gezielt Pädagog*innen eingesetzt, die während der gesamten Zeit neben den Förder- und Theaterstunden für die Kinder als Ansprech- und Vertrauenspersonen vor Ort waren und so einen strukturierten Rahmen schaffen sollten, der ebenfalls sehr zur Atmosphäre und zum Erfolg des Camps beitrug (Stanat et al., 2008, S. 26f.).

Hinsichtlich des Theaterprogramms kristallisierte sich heraus, dass einige Schüler*innen im Vorfeld skeptisch waren, was auf sie zukommen würde, auch die sehr offene Anforderungsstruktur schien einige zunächst verunsichert zu haben. Es dürfte für einige Schüler*innen schwer einzuordnen gewesen sein, was konkret von ihnen verlangt wurde. Daher wurde dieser Teil in den Folgejahren stärker strukturiert und die Vorbereitung auf die Abschlussveranstaltung von Beginn an transparenter gestaltet (Stanat et al., 2008, S. 26).

Zudem kristallisierte sich heraus, wie wichtig die Arbeit der unterschiedlichen Pädagog*innen für das Gelingen eines solchen Vorhabens ist. So sind Lehrkräfte für die Sprachförderung, um auch wirklich gezielt auf die Schwächen der Schüler*innen eingehen und an diese anknüpfen zu können, ganz essenziell. Dies stellte bei der Umsetzung eine Schwierigkeit dar, da es mehr erfahrene Lehrkräfte bräuchte, die über linguistische Grundlagenkenntnisse verfügen, die es für die Umsetzung eines sprachsystematischen Förderprogramms bedarf. Diese Problematik sieht man auch in der regulären Sprachförderung im Schulsystem, da sprachstrukturelle Aspekte in der Lehrer*innenbildung nur rudimentär behandelt werden (Stanat et al., 2008, S. 27).

Auch der Arbeit der Freizeitpädagog*innen sowie der Theaterpädagog*innen kommt bei dem Projekt eine zentrale Rolle zu, es bedarf eine sehr enge, intensive und kompetente Zusammenarbeit und Vorbereitung. Eine besondere Bedeutung spielte auch die Zusammenarbeit mit den Eltern, die bereits vor dem Camp begann und auch währenddessen aufrechterhalten wurde (Stanat et al., 2008, S. 28). Die gewonnenen Erkenntnisse führten dazu, dass in verschiedenen Teilen Deutschlands ähnliche Projekte durchgeführt wurden, bei denen die Ferienzeit verstärkt für eine Förderung von

Schüler*innen genutzt wurde, die mehr Unterstützung benötigen (Stanat et al., 2008, S. 14).

4.1.2. Tübinger Theaterprojekt „Stadt der Kinder“

Ein weiteres Projekt, das vorgestellt werden soll, ist das Tübinger Theaterprojekt „Stadt der Kinder“, das in den Pfingstferien 2011 durchgeführt wurde. Das Projekt dauerte neun Tage und es nahmen insgesamt 66 Kinder – zwischen acht und zwölf Jahren – mit Sprachförderbedarf teil. Um bildungssprachliche Kompetenzen zu fördern, konzentrierte man sich gezielt auf den Erwerb konzeptionell schriftsprachlicher Inhalte. Hierfür wurde – in Anlehnung an Evens Dramagrammatik – ein dramapädagogisches Sprachförderkonzept entwickelt, das systematische und strukturfokussierte Sprachförderung in den dramapädagogischen Prozess einbinden sollte (Bryant, 2012, S. 27f.). Die Sprachförderung wurde von Studierenden des Deutschen Seminars der Universität Tübingen durchgeführt. Sie wurden im Zuge von Lehrveranstaltungen auf linguistischer, ontogenetischer, sprachdidaktischer, theaterpädagogischer und sozialpädagogischer Ebene darauf vorbereitet, Sprachförderung im Kontext von Theaterspiel umzusetzen. Im Zuge der Vorbereitung entstand ein umfangreiches dramapädagogisches Sprachfördermaterial – geordnet nach Sprachlevel, Zielstrukturen und Unterrichtsphasen – das zur Vorbereitung der Sprachfördereinheiten herangezogen werden konnte. Neben den Studierenden waren auch zwei Sozialpädagogen, ein Theaterpädagoge und die Sprachwissenschaftlerin Doreen Bryant bei der Projektumsetzung beteiligt (Bryant, 2012 S. 30). Anders als beim Jacobs Sommercamp Projekt wurde es vom ersten Tag an als übergeordnete Ziel kommuniziert, gemeinsam die Aufführung eines Theaterstücks zu erarbeiten. Jede Gruppe bekam bereits am ersten Tag die Zuständigkeit für eine Szene und einen entsprechenden Gruppennamen übertragen. Außerdem wurden auch allen von Beginn an szenenbezogene Identitäten vergeben, wodurch ein direkter Bezug zur eigenen Gruppenarbeit erzeugt und Motivation an der Mitarbeit gesteigert werden sollte. Durch Gruppenrituale sollte die Gruppenidentität und die Identifizierung mit der Szene verstärkt und eine Verbindung zwischen Sprachförderung und Theater ermöglicht werden (Bryant, 2012, S. 33). Da die Sprachfördereinheiten eng mit der Theaterarbeit verbunden sein sollten, mussten die einzelnen Schritte immer aktuell aufeinander abgestimmt werden. Es sollte ein einheitlicher Rahmen geschaffen werden, sodass die dramagrammatische Sprachförderung am Vormittag mit den theaterbezogenen Aktivitäten am Nachmittag harmonierte, um sprachliche Strukturen ausbauen und festigen zu können (Bryant, 2012,

S. 33f.). So wurde sich von Beginn an darum bemüht, eine Verbindung zwischen der expliziten und der impliziten Sprachförderung zu schaffen und diese synergetisch zu nutzen (Bryant, 2012, S. 34f.). Durch dramapädagogische Kommunikationsbedingungen sollten sprachliche Register vom Nähe- zum Distanzpol verschoben werden, um den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit unterstützen und eine Sensibilisierung für sprachliche Register ermöglichen zu können.

Hierfür orientierte man sich am dramagrammatischen Phasenmodell von Even, die das dramapädagogische Modell zur Fremdsprachenvermittlung von Schewe um zwei Komponenten erweiterte. Da sich ihr Konzept an erwachsenen Lerner*innen orientiert, wurde versucht, die einzelnen Phasen zu adaptieren und adressatengerecht zu gestalten (Bryant, 2012, S. 39). So entstanden fünf Phasen, an denen sich während des Projekts orientiert wurde.

Tabelle 1 Übersicht Konzept Tübinger Theaterprojekt "Stadt der Kinder"

1. Aufwärmphase	Die gewünschte sprachliche Struktur wird eingeführt, zusammen verwendet und spielerisch wiederholt und dann durch Improvisationsspiele in unterschiedlichen Kontexten verwendet.
2. Motivation der Zielstruktur	Es wird ebenfalls versucht, durch eine Geschichte Motivation zu erzeugen, die Struktur – die erlernt werden soll – beherrschen zu wollen.
3. Strukturvermittlung/ Vermittlungsphase	Erklärung der Struktur und Anregung des produktiven Umgangs mit der Konstruktion. Visualisierungen der Strukturen sind hierbei hilfreich.
4. Strukturanwendung	Im Zusammenspiel mit gespielten Szenen, kommt die erlernte Struktur nun zur Anwendung. Es ist hier auch wichtig eine Verbindung vom medialen mündlichen zum schriftlichen Register zu schaffen.
5. Sprachreflexion	Es wird über sprachliche Strukturen reflektiert und diese gefestigt, auch hier sollten medial schriftliche Elemente enthalten sein.

(Bryant, 2012, S. 40ff.)

Anders als beim Jacobs Sommercamp Projekt gab es keine unterschiedlichen Sprachförderzugänge, systematische und strukturfokussierte Sprachförderung wurde bei allen Kindern direkt in den dramapädagogischen Prozess eingebunden und so gänzlich auf explizite Sprachvermittlungsphasen verzichtet. Die dramagrammatischen Workshops stellten somit eine handlungsorientierte, ganzheitliche Sprachfördermethode dar (Bryant, 2012, S. 26ff.).

Um hierfür jedes Kind bei seinem individuellen Sprachstand abholen zu können, wurden Gruppen mit verschiedenen Sprachständen erstellt (Bryant, 2012, S. 35f.). Hierfür wurden bereits im Vorfeld sechs Schlüsselszenen mit unterschiedlichen sprachlichen Anforderungsniveaus, jeweils zwei leichtere, zwei mittlere und zwei anspruchsvollere festgelegt, die sich dann an den jeweiligen Sprachständen orientieren sollten. So konnte

man sich zum Beispiel bei einem höheren Sprachniveau auch mit Nebensätzen und Konjunktionen beschäftigen, bei einem niedrigeren Niveau stand hingegen der Ausbau des Wortschatzes und das Zusammenspiel von lokalen Verben und Präpositionen im Zentrum der Aufmerksamkeit (Bryant, 2012, S. 30f.).

Um dies in der zur Verfügung stehenden Zeit auch möglichst effektiv umsetzen zu können, wurde bereits im Vorfeld der jeweilige Sprachstand der Kinder erhoben. Dafür schrieben die Kinder bereits vor Projektbeginn eine Bildgeschichte, die Aufschlüsse über ihren Sprachstand liefern sollten. Am ersten Tag des Camps wurden zusätzlich mündliche Sprachproben erhoben. Daran orientiert, wurden die Kinder nach ihrem Sprachstand sechs Gruppen zugeteilt, so konnte das Sprachangebot den jeweiligen Gruppenbedürfnissen entsprechend angepasst werden (Bryant, 2012, S. 31).

Konzipiert war der Projektalltag so, dass am Vormittag Phasen der dramagrammatischen Sprachförderung stattfanden und am Nachmittag, nach einer Ausruh- und Austobphase, theaterbezogenen Aktivitäten wie Kulissenbau, Choreografie, Kostümherstellung etc. nachgegangen wurde. Durch die Erarbeitung der Szenen wurde ein kreativer Raum für Sprachanlässe und für die gezielte und reflektierte Arbeit an Sprache geschaffen (Bryant, 2012, S. 31f.). Handlungsorientierte, theaterstückbezogene „sprachliche Notsituationen“ sollten erzeugt werden, um die Kinder zu animieren, sprachliche Mittel, die für diese Situation notwendig waren, erlernen zu wollen und sich so bildungssprachlicher Kompetenzen zu nähern (Bryant, 2012, S. 35).

Auch hier setzte man auf ein ganztägiges Konzept, das mit einem gemeinsamen Frühstück begann und von unterschiedlichen Ritualen begleitet wurde. Die gesamte Zeit wurde intensiv von den Pädagog*innen begleitet, die wiederum in Teams aufgeteilt waren, um eine Aufgabenteilung und zugleich einen intensiven Austausch untereinander zu ermöglichen (Bryant, 2012, S. 33). Dies macht deutlich, dass auch bei diesem Projekt eine intensive Zusammenarbeit aller Beteiligten notwendig war und der Durchführung auch eine sehr intensive und lange Vorbereitungszeit vorrangig (Bryant, 2012).

Auch dieses Projekt wurde evaluiert. So wurden sowohl vor dem Camp als auch nach dem Camp mündliche sowie schriftliche Tests durchgeführt, deren Ergebnisse sehr für das Gelingen des Projekts sprechen. Um Effekte der dramapädagogischen Förderung feststellen zu können, wurden Bild- und Bildsequenzbeschreibungen herangezogen, da für diese die gleichen sprachlichen Mittel wie bei den Inszenierungsarbeiten gebraucht werden. Um zu überprüfen, ob medial übergreifende Transfereffekte stattgefunden hatten, wurde auch gezielt mit schriftlichen Sprachproben gearbeitet. Diesbezüglich kann zusammengefasst werden, dass über den vergleichsweise kurzen Zeitraum durchaus

positive Ergebnisse erzielt werden konnten, dies lässt sich beispielsweise an den Nebensatzkonstruktionen und Lokalisierungsstrukturen, die bewusst bei der Förderung in den Blick genommen wurden, feststellen (Bryant, 2012, S. 45ff.).

Die dramagrammatische Methode stellt als handlungsorientierte Methode ein großes Potential dar, auch im Schulalltag eingesetzt zu werden – beispielsweise in einer Theater-AG –, um die Nachhaltigkeit der im Camp erzielten Lernfortschritte zu sichern (Bryant, 2012, S. 29).

4.1.3. Hamburger TheaterSprachcamp

Ein weiteres Projekt stellt das Hamburger TheaterSprachcamp dar, das erstmals im Sommer 2007 stattfand und seither Sprachförderung in den Sommerferien ermöglicht. Es handelt sich hierbei um ein Kooperationsprojekt zwischen der Behörde für Bildung und Sport, der Behörde für Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, der Universität Hamburg und dem Jugenderholungswerk Hamburg (Laackmann, 2008, S. 76). Man orientierte sich bei der Konzeptentwicklung am Jacobs Sommercamp – Sprachförderung, Theaterspiel und freizeitpädagogische Aspekte sollten miteinander kombiniert werden. Das Projekt richtete sich ursprünglich an Schüler*innen der 4. und 5. Klasse mit erhöhtem Sprachförderbedarf, mittlerweile stellen Schüler*innen 3. Klassen die Zielgruppe des Sprachcamps dar (Laackmann, 2008, S. 76; *HamburgerTheaterSprachCamp*, 2021). Eine Besonderheit des Projekts ist, dass über die gesamte Projektdauer hinweg Übernachtungen vorgesehen sind. Dies schafft – neben einzelnen Herausforderungen – eine ganz eigene Dynamik und Atmosphäre. Wichtig zu erwähnen ist weiters, dass sich das TheaterSprachcamp in das Hamburger Sprachförderkonzept eingliedert, es ergänzt die bereits praktizierte schulische Sprachförderung (Laackmann, 2008, S. 78).

Bereits bei der Planung war es Ziel, die Fördermaßnahmen möglichst nachhaltig zu gestalten, weshalb Methoden und Materialien gewählt wurden, die auch bei sprachlicher Förderung im regulären Schulbetrieb bearbeitet werden können (Laackmann, 2008, S. 77).

Seit der ersten Durchführung des Projekts wirken sowohl bei der Sprachförderung als auch bei der Theaterarbeit Studierende mit, die im Vorfeld in den Bereichen Sprach-Theater sowie Freizeitpädagogik auf das TheaterSprachCamp vorbereitet werden. Zudem wirken auch Theaterpädagog*innen, Sprachförderlehrer*innen und Freizeitpädagog*innen mit, zwischen denen über die gesamte Projektdauer hinweg eine enge Zusammenarbeit besteht (Laackmann, 2008, S. 80).

Die Kinder werden auf verschiedene Standorte und dort wiederum in Großgruppen aufgeteilt. Für insgesamt 30 Schüler*innen sind jeweils sieben Betreuer*innen zuständig, jeweils zwei für die Sprachförderung, die Theaterpädagogik, die Freizeitpädagogik plus einem/r Jugendbetreuer*in (Laackmann, 2008, S. 79). Auch bei diesem Projekt hängen die drei Bereiche Sprachförder-, Theater- und Freizeitpädagogik eng zusammen, um die Zeit im TheaterSprachCamp für die Kinder möglichst effizient und attraktiv gestalten zu können. So sollten bei den jeweiligen Forscherwerkstätten zu den Themen Sprache und Theater im Idealfall jeweils ein*e Sprachförderlehrer*in und ein*e Theaterpädagoge*in zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen, um die Inhalte aufeinander abstimmen zu können (Laackmann, 2008, S. 80).

Ziel ist es, sich explizit vom schulischen Lernen abzuheben, weshalb auch Begriffe wie Forscherwerkstatt etc. verwendet werden.

Bei der Sprachförderung wird ein Schwerpunkt auf Grammatik- und Leseförderung gelegt, die implizite Sprachförderung wird durch das Theaterspiel ermöglicht. Wie sich diese Bereiche zeitlich gestalten, liegt prinzipiell in der Entscheidungsmacht der einzelnen Teams.

Zusätzlich zu den Forscherwerkstätten und dem Freizeitprogramm werden an den Abenden auch tägliche Vorlesestunden eingeplant. Hierbei sollen Texterschließungstechniken und Lesestrategien erworben werden (Laackmann, 2008, S. 85). Weiters bieten diese die Möglichkeit, die Herkunftssprachen der Schüler*innen aktiv in das Camp einfließen zu lassen. So werden auch Texte der verschiedenen Herkunftssprachen herangezogen, um beispielsweise Sprachvergleiche zu ermöglichen. Auf diese Weise will man zum einen die Lesemotivation der Schüler*innen wecken und zum anderen bieten diese Lesestunden auch die Möglichkeit, durch die Integration der vorhandenen Sprachenvielfalt zu zeigen, wie wertvoll jede einzelne Sprache ist. Auch im Förderbereich bei der Grammatik ist man darum bemüht, die Erstsprachen für Sprachvergleiche heranzuziehen (Laackmann, 2008, S. 81).

Im Zuge des Camps wird auch versucht, den Schüler*innen Hilfestellungen bei der Sprachverwendung zu vermitteln. Hierfür wird beispielsweise von Beginn an die Verwendung des Wörterbuchs geübt und gemeinsam an einer Grammatikübersicht gearbeitet (Laackmann, 2008, S. 85).

Auch bei diesem Projekt legte man bei der ersten Durchführung des TheaterSprachCamps großen Wert darauf, das Projekt zu evaluieren, um sich anzuschauen, wie die einzelnen Aspekte funktioniert hatten, um zukünftige Durchführungen verbessern zu können. Man wollte sich konkret anschauen, wie Sprachtraining und Theaterspiel zusammen

funktionierten und wie sich die Wirksamkeit der Sprachförderung auf die Sprachleistungen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund verhielt. Es sollten auch die längerfristigen Auswirkungen auf die Lernentwicklung untersucht werden (May et al., 2009, S. 3). Der Untersuchungsplan sah insgesamt drei Erhebungen vor: Eine Vortestung vor dem TheaterSprachcamp, eine Nachtestung im Anschluss an das Camp und dann eine zweite Nachtestung im Mai/Juni des Folgejahres. Hierfür wurden verschiedene sprachliche Tests eingesetzt. Neben dem Lernstand wurden auch Meinungen und Einschätzungen zum Lernen in der Schule, zur Lesemotivation, zu den Erwartungen an das Camp und im Nachtest dann zu Veränderungen durch das Camp erhoben. Auch hier wurden die Eltern und auch Lehrer*innen der Schüler*innen in den Prozess einbezogen. Die Kontrollgruppe stellten Schüler*innen dar, die nicht am Projekt teilnahmen (May et al., 2009, S. 4f.).

Den Sprachstand betreffend konnte festgestellt werden, dass insbesondere im Bereich Grammatik positive Ergebnisse erzielt werden konnten. Es konnten Lernzuwächse, besonders bei Kindern mit Migrationshintergrund, festgestellt werden, die jedoch nicht über das Schuljahr gehalten werden konnten. Auch hier zeigte sich die Problematik der Nachhaltigkeit des Fördererfolges (May et al., 2009, S. 27ff.).

Auch die Betreuer*innen des Camps wurden zu ihren persönlichen Voraussetzungen, zur Vorbereitung auf die Camp-Betreuung, zu den pädagogischen und organisatorischen Bedingungen im Camp und auch zur Zufriedenheit mit der Arbeit im Camp befragt. Es konnte festgestellt werden, dass sie sich zwar recht gut vorbereitet fühlten, es jedoch bei der Vorbereitung auf das Sprachtraining, bei der theaterpädagogischen Arbeit sowie bei den didaktischen Materialien noch Optimierungsbedarf zu geben scheint. Dennoch gaben die meisten an, viel für ihre Ausbildung gelernt zu haben und auch erneut an dem Projekt mitwirken zu wollen. Weiters gaben sie an, positive Aspekte bei den Schüler*innen hinsichtlich der sozialen Kompetenz, der Lesefreude und der Lernmotivation der Schüler*innen bemerkt zu haben (May et al., 2009, S. 11ff.).

Wie bereits erwähnt, wird das Projekt seitdem regelmäßig durchgeführt.

4.1.4. Mercator-Feriencamp in Berlin

Neben Projekten bei denen Sprachförderung anhand theaterpädagogischer Komponenten vermittelt wird, gibt es auch noch weitere Beispiele, bei denen Sprachförderung um andere Aspekte ergänzt wird. Ein Beispiel hierfür stellt das Mercator-Feriencamp in Berlin dar, das sich auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund der Sekundarstufe I bezog und erstmals in den Sommerferien 2006 stattfand. Bei diesem wurde zwischen

zwei Zielgruppen – mit jeweils spezifischen Sprachförder-Zielen – unterschieden. Für Schüler*innen, die sich im Übergang von der 7. zur 8. Jahrgangsstufe befanden, wurde ein Schwerpunkt auf Schreiben an sich gelegt und für Schüler*innen, die sich im Übergang von der 9. zur 10. Jahrgangsstufe befanden, wurde sich auf Berufsorientierung fokussiert (Rösch, 2008, S. 33). In beiden Kursvarianten sollte „die Diskrepanz zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikationsfähigkeit überwunden“ und geübt werden, auch mündlich Elemente konzeptioneller Schriftlichkeit zu verwenden. Weiters soll die Funktion sprachlicher Phänomene vermittelt und ein automatisiertes Wissen über den Sprachgebrauch geschaffen werden, der Prozess des Sprachlernens soll hierbei offengelegt und unterstützt werden (Rösch, 2008, S. 34ff.).

Bei dem Schreibprojekt der jüngeren Jahrgangsstufe griff man auf den Ansatz des generativen Schreibens zurück. Mit Vorlagen und Registern wurde versucht, den Schüler*innen wiederkehrende Satzmuster als Werkzeuge zum Schreiben zu vermitteln (Rösch, 2008, S. 35). Schüler*innen wurden dazu angeleitet, diese auch in andere Kontexte zu transferieren, um so Anregung zur kognitiven und emotionalen Bearbeitung zu bieten (Rösch, 2008, S. 45). Hierfür wurden jeden Tag kurze Texte geschrieben, inhaltlich sowie sprachlich besprochen und überarbeitet. Der Fokus konnte so bei jeder Sequenz auf sprachliche Themen der Etappe und auch auf den Prozess der Reflexion und der eigenen Überarbeitung gelenkt werden (Rösch, 2008, S. 39). Hierfür wurde zunächst mit kleinen Hilfen, wie beispielsweise Kärtchen, gearbeitet. Schrittweise wurde sich davon gelöst und gelernt, die Kriterien auch beim Verfassen der Texte selbstständig anzuwenden (Rösch, 2008, S. 46).

Der Kurs Berufsorientierung zielte darauf ab, die Schüler*innen gezielt schriftlich und mündlich auf Bewerbungen vorzubereiten. Hierfür wurden Aufgabenformate von Einstellungstests geübt aber auch durch tägliche Zeitungslektüre und Diskussion versucht, über aktuelle Geschehnisse zu sprechen, zu diskutieren und die eigene Meinung zu äußern. Zudem wurden Vorstellungsgespräche geübt, um die Jugendlichen gezielt auf Bewerbungsverfahren vorbereiten zu können (Rösch, 2008, S. 41f.).

Für beide Kursmöglichkeiten wurden jeweils zehn „Etappen mit Verlaufsplan und Arbeitsmaterial“ ausgearbeitet (Rösch, 2008, S. 33). DaZ-didaktisch geschulte Lehramts- und andere Studierende sind Teil der Projektumsetzung, sie wurden für die Umsetzung des Konzepts und hinsichtlich einer diagnostischen Kompetenz explizit geschult (Rösch, 2008, S. 33). Auch hier wurde das Ziel verfolgt, Studierenden die Möglichkeit zu bieten, umfangreiche Praxiserfahrungen sammeln zu können.

Bei beiden Kursen wurde sich darum bemüht, den Schüler*innen den natürlichen Spracherwerb als einen kognitiven Prozess näherzubringen. Der Prozess des Sprachlernens sollte offengelegt werden, sodass ersichtlich und erfahrbar wird, dass dieser ein vom Lernenden steuerbarer Prozess ist (Rösch, 2008, S. 36). Grammatisches Wissen sollte nicht stupide auswendig gelernt, sondern über problemlösende und metakognitive Strategien prozedurale und deklarative Sprachkompetenz erzielt werden (Rösch, 2008, S. 35). Es wurde viel in schriftlicher Form gearbeitet, da Schreiben den Prozess des Sprachgebrauchs verzögert, hohe normgerechte Anforderungen bedarf sowie zur Überarbeitung einlädt und auf diese Weise gezielt am Sprachbewusstsein gearbeitet werden konnte (Rösch, 2008, S. 37).

An den Vormittagen fanden jeweils drei Stunden DaZ-Förderung statt und im Anschluss an das gemeinsame Mittagessen konnten verschiedene Kreativ-Workshops besucht werden (Rösch, 2008, S. 33). Eine Lernerfolgskontrolle fand bei diesem Projekt insofern statt, dass am Anfang der ersten und am Ende der letzten Etappe jeweils ein Text zu dem Thema „Lernen in den Ferien- was wird es bringen/was hat es gebracht?“ geschrieben werden musste (Rösch, 2008, S. 38f.). Es ist nicht einfach, Sprachbewusstsein signifikant nachweisen zu können, hier wurde es entlang der von den Schüler*innen verfassten Texte versucht. Hierfür wurde mit Hilfe eines Diagnosebogens gearbeitet, der sich an der semantischen sowie syntaktischen Korrektheit beider Texte orientiert und diese vergleichbar macht.

Insgesamt ist abschließend anzumerken, dass die zwei Wochen zu kurz scheinen, um langfristige Verbesserungen bei der Sprachentwicklung erzielen zu können, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass geübte Sprachstrukturen verstärkt verwendet werden und auch im Sprachgebrauch Sicherheit erzielt werden konnte, was wiederum zu einer verbesserten Sprachbewusstheit beitragen könnte (Rösch, 2008, S. 50).

4.1.5. Ferienschule der Universität zu Köln

Zuletzt soll noch die „Ferienschule der Universität zu Köln“ als Projektbeispiel genannt werden. Neben Förderunterricht in der regulären Schulzeit veranstaltete die Universität zu Köln – erstmals 2004 – im Zuge des „Kooperationsprojekts zur sprachlichen Förderung von Schüler*innen mit besonderem Bedarf“ eine sechswöchige Ferienschule für Schüler*innen der Sekundarstufe I. Die Schüler*innen nahmen jedoch nicht die gesamten sechs Wochen teil, sondern es kamen alle zwei Wochen neue Schüler*innen in die Ferienschule.

Man wollte auch hier Lernlücken entgegenwirken und positive Synergieeffekte für die Lehrer*innenbildung nutzen (Kniffka, 2008, S. 54ff.).

Um eine möglichst individuelle Sprachförderung ermöglichen zu können, wurden die Schüler*innen zu Beginn auch hier entsprechend ihrem Sprachstand in Gruppen eingeteilt, in denen an den Vormittagen jeweils ein Intensivkurs stattfand.

Die Konzeption des Unterrichts sollte gezielt am Sprachstand der Schüler*innen erfolgen. Dies wurde von einem Projektteam der Uni unterstützt, zudem stand eine große Materialsammlung sowie Beratungsstunden zur Verfügung. Außerdem erfolgten auch Hospitationen durch Mitglieder des Projektteams (Kniffka, 2008, S. 57).

Besonders an dem Projekt war, dass an den Nachmittagen Projekte angeboten wurden, die von den Schüler*innen nach ihren individuellen Interessen gewählt werden konnten und auf diese Weise auch Lehramtsstudierende bereits während ihrer Ausbildung mit Projektarbeit in Berührung kommen konnten. Projektkompetenzen sollten erworben und Möglichkeiten für die Zweitsprachenvermittlung kennen und schätzen gelernt werden. Projektarbeit bietet ein großes Potential bei der Sprachförderung. Reale und authentische Kommunikationssituationen können geschaffen und eine Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen ermöglicht werden. Zudem kann binnendifferenziert gearbeitet und die Motivation der Schüler*innen gesteigert werden (Kniffka, 2008, S. 58).

Ein exemplarisches Projekt, das im Zuge der Ferienschule stattfand, ist „Deutsch als Zweitsprache im Museum“, das durch die Kooperation mit dem Museumsdienst Köln entstand, da bei der museumspädagogischen Arbeit bemerkt wurde, dass die sprachlichen Kompetenzen immer mehr Kinder und Jugendlichen nicht ausreichen, um sich in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken artikulieren zu können (Kniffka, 2008, S. 59). Um das Projekt in dieser Form umsetzen zu können, wurde auch hier im Vorfeld eine umfangreiche Vorbereitung auf die Ferienschule vorgenommen. Beispielsweise wurden Workshops zu „konzeptioneller Schriftlichkeit“, „Übungstypologie in kommunikativem und handlungsorientiertem Fremd- und Zweitsprachenunterricht“ und „Kreatives Schreiben“ durchgeführt und auch auf die museumspädagogische Arbeit wurde gezielt vorbereitet (Kniffka, 2008, S. 61).

Bei einem Abschlussfest erhielten alle Schüler*innen noch Zertifikate und CDs, mit allen Inhalten der Ferienschule.

4.2. Faktoren eines erfolgreichen Sprachförderprojekts

Welche Faktoren sind nun für die erfolgreiche Durchführung eines Sprachförderprojekts verantwortlich? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen. Hierfür werden zunächst

Gemeinsamkeiten der zuvor erwähnten Projekte herausgearbeitet und im Anschluss um Aspekte ergänzt, die sich diesbezüglich in der Literatur finden lassen.

4.2.1. Gemeinsamkeiten zuvor erwähnter Sprachförderprojekte

Die zuvor erwähnten Projekte zeigen, dass Deutschförderung im Sommer keine revolutionäre Fördermaßnahme darstellt. Wie genau derartige Projekte aufgebaut sind, kann individuell angepasst und je nach Bedarf variiert werden. So kann die Dauer, die Altersstruktur und auch die didaktisch-methodische Herangehensweise, je nach Belieben, festgelegt und miteinander kombiniert werden (Spinner, 2008, S. 8). Vergleicht man die zuvor erwähnten Projekte in ihrer Konzeption und Umsetzung, wird ersichtlich, dass es aber durchaus einige Aspekte gibt, die sich wiederholen und zu einer erfolgreichen Durchführung eines Sprachförderprojekts beitragen dürften. Im Folgenden möchte ich einige dieser Gemeinsamkeiten festhalten.

Projektarbeit: Eine Gemeinsamkeit, die in vielen Ferien-Sprachförderprojekten eine wesentliche Rolle spielt, ist die Projektarbeit, da sich der Einsatz von dieser positiv auf Sprachförderung auswirken kann. Mit Hilfe dieser können authentische Sprech- und Schreibsituationen erzeugt werden, wodurch eine motivierende Arbeitsatmosphäre geschaffen und zugleich Sprache funktional erfahrbar gemacht werden kann. Dadurch, dass bei der Projektarbeit sprachlich vertieft gearbeitet wird, kann das sprachstrukturelle Lernen, der Umgang mit implizitem Sprachwissen und natürliche Erwerbsprozesse auf kreative Art und Weise gefördert werden (Kniffka, 2008, S. 58). Hierfür eignet sich beispielsweise theaterpädagogische Arbeit, bei der vor allem die Verbindung von nonverbalem und sprachlichem Ausdruck miteinander verbunden und dadurch kommunikative Realität erzeugt werden kann (Spinner, 2008 S. 10). Zudem können auch durch unterschiedliche Aufgabenstellungen Situationen erzeugt werden, die konzeptionelle Schriftlichkeit erfordern. Es kann ermöglicht werden, dass Grammatik und Sprechsituationen nicht trocken, sondern unter realen und authentischen Situationen praktiziert werden können (Erdogdu, o. J., S. 6).

Durch die Präsentation der Projektergebnisse – die ebenfalls ganz variabel geschehen kann – kann auch zugleich das Selbstwertgefühl der Lerner*innen gestärkt werden (Spinner, 2008 S. 9). Im Zuge der Projektarbeit ist es außerdem möglich, die Lerner*innen mit ihren unterschiedlichen Interessen und Stärken intensiv in den Lernprozess zu integrieren sowie Binnendifferenzierung zu ermöglichen. Wie bereits beschrieben, ist es auch möglich, die Erstsprachen der Kinder durch kontrastive Sprachvergleiche in die Förderung einfließen zu lassen. Auch dieser Ansatz kann positive

Auswirkungen auf den Spracherwerb haben und den Schüler*innen gegenüber Wertschätzung vermitteln (Erdogdu, o. J., S. 6).

Freizeitpädagogischer Rahmen: Weiters kristallisierte sich bei den genannten Projektbeispielen heraus, dass Phasen der Sprachförderung – die täglich einige Stunden umfassten – durch ein kulturell-kreatives Programm sowie freizeitpädagogische Angebote ergänzt wurden. So stellen auch die Phasen des Freizeitprogramms eine wichtige Komponente im Gesamtkonzept dar, wie beispielsweise Sport oder Bastelarbeit, da so eine Mischung aus Spannung und Entspannung sowie Ruhe und Bewegung ermöglicht werden kann (Spinner, 2008 S. 10). Spaß und Freude am gemeinsamen Arbeiten an kreativen, künstlerischen und sportlichen Angeboten, sollen Erfolgserlebnisse und eine positive Gemeinschaftserfahrung erzielen, sodass neben dem sprachlichen Zuwachs auch die Sozialkompetenz und das Selbstbewusstsein der Schüler*innen gestärkt werden kann (Erdogdu, o. J., S. 5ff.). Auf diese Weise liegt der Fokus nicht ausschließlich auf dem Lernen selbst, sondern wird mit positiven Erlebnissen verknüpft, sodass das Lernen auch mit schönen Erfahrungen verbunden und der Besuch des Förderangebots attraktiver gestaltet werden kann.

Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen: Eine weitere Gemeinsamkeit stellt die gezielte Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen dar, die für eine erfolgreiche Bildungsteilnahme erforderlich sind (Bryant, 2012, S. 36). Hierbei geht es – wie zuvor geschildert – um den Nähe- und Distanzbereich von Sprache. Um Kinder und Jugendliche im Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit zu unterstützen, müssen Situationen geübt werden, in denen die entsprechenden sprachlichen Mittel notwendig werden. Da es einen Vorteil bietet, Sprache situationsangepasst und implizit zu fördern, kann hierbei beispielsweise auch dramapädagogisch gut angesetzt werden, um an den verschiedenen Sprachregistern ansetzen zu können. Durch Dramapädagogik können Kommunikationsbedingungen vom Nähe- zum Distanzpol verschoben und entsprechende sprachliche Mittel angeboten werden, weshalb es sich lohnt, diese bei der Sprachförderung zu verwenden (Bryant, 2012, S. 36).

Synergieeffekte für Studierende: Ein weiterer Aspekt, der bei den zuvor vorgestellten Projekten eine wichtige Rolle spielt, ist der Einbezug von (Lehramts-) Studierenden. Dies kann zum einen mit dem hohen personellen Aufwand eines Projekts in Ferienzeiten in Verbindung gebracht werden, da es ohne den Einsatz von Studierenden finanziell kaum umsetzbar wäre. Zugleich leistet der Einsatz jedoch auch einen wichtigen Teil in der Lehrer*innenbildung. Studierende erhalten die Möglichkeit zur selbstverantwortlichen Praxiserprobung, sie lernen direkt in der Praxis Sprachlernschwierigkeiten von

Schüler*innen kennen und sind dazu angehalten, individuelle Förderangebote zu erarbeiten und kooperativ mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten. Der direkte und intensive Kontakt bietet außerdem die Möglichkeit, Einblicke in lebensweltliche Hintergründe der Schüler*innen zu bekommen und die Interaktion mit Schüler*innen zu üben. Darüber hinaus bietet es auch die Möglichkeit, verschiedene Schulformen und -typen sowie unterschiedliche Schulstandorte kennenzulernen (Spinner, 2008, S. 11; Rauscher & Zechner, 2021, S. 39).

Intensive Planungs- und Vorbereitungszeit: Letztlich erscheint es wichtig, auch darauf aufmerksam zu machen, dass bei den zuvor beschriebenen exemplarischen Projekten deutlich hervorging, dass eine gute und effektive Umsetzung eines Sprachförderprojekts eine gute Planungs- und viel Vorbereitungszeit erfordert. Es sollten gezielte Entscheidungen getroffen und Ziele festgelegt werden, sodass die verfügbare Zeit auch wirklich effektiv zur Förderung genutzt werden kann.

Folgende Punkte scheinen hierfür besonders wichtig:

- Es sollte eine konkrete Zielgruppe definiert werden. Im Idealfall sollten hier auch bereits vor dem Förderprojekt Sprachproben erhoben werden, sodass die Schüler*innen auch nach ihrem jeweiligen Sprachstand in Gruppen eingeteilt werden können, um sie wirklich gezielt bei ihrem Sprachstand abholen und den jeweiligen sprachlichen Schwierigkeiten unterstützen zu können.
- Es sollten konkrete Themen und Förderschwerpunkte festgelegt werden, um sich auch im Vorfeld auf diese vorbereiten zu können. Weiters sollten auch Ziele festgelegt werden, die man in der verfügbaren Zeit mit den Schüler*innen erreichen möchte. Im Idealfall werden hierfür auch bereits vor dem Projekt entsprechende Materialien erarbeitet, mit denen dann gearbeitet werden kann (Erdogdu, o. J., S. 6). Dies kann eine große Erleichterung für Unterrichtende – insbesondere für Studierende – bringen.
- Es benötigt pädagogische Kräfte mit unterschiedlichen Professionen – im Idealfall auch mit unterschiedlichen pädagogischen Komponenten wie Theater-, Museums- und Freizeitpädagog*innen – die gut zusammenarbeiten können (Erdogdu, o. J., S. 14).

4.2.2. Weitere Faktoren erfolgreicher Sprachförderung in Ferienzeiten

Auch Terzian, Anderson Moore und Hamilton (2009) führen Aspekte an, die für erfolgreiche Sommer-Lern-Projekte charakteristisch zu sein scheinen. Sie heben besonders hervor, dass es bei derartigen Projekten zwar darum geht, Lernverlusten

entgegenzuwirken und eine Förderung zu erzielen, dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Ferien dazu dienen sollten, sich vom Lernen in der Schule erholen zu können. Ein erfolgreiches Sommer-Lern-Projekt sollte daher das Lernen mit freizeitpädagogischen Aktivitäten kombinieren (Terzian et al., 2009, S. 16).

Folgende Punkte werden von ihnen als Faktoren eines erfolgreichen Sprachförderprojekts genannt:

- Die Inhalte sollten die curricularen Standards ergänzen.
- Es sollte Bezug zur Lebensrealität geschaffen werden.
- Das Lernen sollte um Aktivitäten, die den Kindern Spaß machen, ergänzt werden
- „Hands-on Activities“ – also interaktive Unterrichtsformen sollten nach Möglichkeit als Unterrichtsform gewählt werden, um das Lernen interessanter zu gestalten.
- Der Unterricht sollte von hochqualifizierten Lehrpersonen gehalten/konzipiert werden.
- Es sollte in kleinen Gruppen gearbeitet werden

(Terzian et al., 2009, S. 17).

Weiters möchte ich auch noch die „Gelingensbedingungen“ von Musilek, Süss-Stepancik und Varelija-Gerber erwähnen. Bei diesen wird sich zwar explizit auf die Durchführung einer mathematischen Sommerschule bezogen, jedoch bin ich der Meinung, dass diese Wirkungsebenen auch als erfolgreiche Bausteine für Sprachförderung herangezogen werden können. Für ein gutes Gelingen einer Sommerschule nennen sie drei Ebenen: Lehrende der Lehrer*innenbildung, Studierende und Lehrer*innen sowie Schüler*innen. Die Ebenen „sind nicht isoliert zu betrachten, da sie in ihren Wirkungen und Zielen eng miteinander“ verbunden sind (Musilek et al., 2021, S. 73).

Die erste Ebene bezieht sich auf die teilnehmenden Schüler*innen. Neben den fachlichen Kompetenzen soll auch am Selbstkonzept der Schüler*innen gearbeitet werden, da dieses für die Leistungsentwicklung einen wichtigen Grundstein legt. Schüler*innen, „die an sich selbst und ihre Fähigkeiten glauben, setzen gelernte Lern- und Denkstrategien spontan ein und lernen selbst gesteuert.“ Es sollte auch auf metakognitive Strategien gesetzt und eine kognitive Aktivierung angeregt werden, sodass Wissen und Verstehen aufgebaut werden kann (Musilek et al., 2021, S. 74). Die zweite Ebene stellen Lehrer*innen sowie Studierende dar. Diese sollten „die Bedingungen, die zu lernmotiviertem Verhalten und zu Lernerfolg führen, kennen“ und ihren Unterricht, auf diesem Wissen basierend, durchführen (Musilek et al., 2021, S. 74). Um Lernprozesse für Schüler*innen gestalten zu können, müssen sie potenzielle Schwierigkeiten des Erwerbs (Spracherwerbs hier) sowie Möglichkeiten kennen, wie durch die Gestaltung des

Unterrichts der Erwerb und das Wiederholen erleichtert werden können. Die Heterogenität der Lernenden muss hierbei respektvoll berücksichtigt werden (Musilek et al., 2021, S. 79). Lernstände müssen eruiert werden, um zu ermöglichen, sowohl die Schwächeren als auch Stärkeren individuell fördern zu können (Musilek et al., 2021, S. 80). Dabei sollten Lehrende der Lehrer*innenbildung – als dritte Ebene – vor, während und nach der Sommerschule, wichtigen Support leisten und fachliches Coaching anbieten (Musilek et al., 2021, S. 75). In den Vorbereitungsmodulen für Studierende muss daher vermittelt werden, wie die entsprechenden Kompetenzen aufgebaut werden können, auf welche Schwierigkeiten geachtet werden müssen und welche Möglichkeiten sie bei der Gestaltung von Unterricht haben, um hier positiv mitwirken zu können (Musilek et al., 2021, S. 87). Ziel der Sommerschule sollte sein, dass Grundkenntnisse gefestigt, vorhandene Lücken behoben, eine positive Einstellung zum Fach Deutsch vermittelt und der Spaß sowie die Motivation am Lernen gefördert werden (Musilek et al., 2021, S. 85).

5. Die Sommerschule in Österreich

Im letzten Kapitel des Theorieteils möchte ich mich nun konkret mit der Sommerschule in Österreich als Deutschfördermaßnahme auseinandersetzen. Diese findet seit dem Sommer 2020 in den letzten beiden Wochen der Sommerferien statt und stellt eine bundesweite Fördermaßnahme dar. Ursprünglich wurde sie aufgrund der Lernrückstände des Distance Learnings ins Leben gerufen, mittlerweile hat sie sich als generelle Fördermaßnahme etabliert und sich in ihrer ursprünglichen Umsetzung weiterentwickelt. Neben dem Förderangebot für Schüler*innen stellt sie auch in der Lehrer*innenausbildung eine wichtige Möglichkeit für Studierende dar, Erfahrungen sowie ECTS sammeln zu können. Spannend ist, dass bereits im Regierungsprogramm 2020-2024 – das Anfang Jänner 2020 veröffentlicht wurde – die Rede von „Mehr Ferienbetreuung und Sommerunterricht für jene, die es brauchen, um Eltern zu entlasten“ und der „Schaffung eines schulpraktischen Moduls für Lehramtsstudierende in den Ferienmonaten mit Anrechnungsmöglichkeit auf das Studium“ die Rede war (Bundesregierung, 2020, S. 205). Demnach scheint ein derartiges Sommer-Lernförderangebot bereits länger in Planung gewesen zu sein, dessen Umsetzung durch die Coronapandemie beschleunigt werden konnte.

Da ich mich im empirischen Teil meiner Masterarbeit konkret auf die Sommerschule 2021 beziehe, die sich in ihrer Umsetzung sehr an der ersten Sommerschule des Jahres 2020 orientierte, werden im Folgenden auch vorrangig die damals geltenden Rahmenbedingungen in den Blick genommen.

5.1. Organisatorische Rahmenbedingungen

Die Sommerschule fand das erste Mal in den letzten beiden Sommerferienwochen im Jahr 2020 statt. Sie wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ins Leben gerufen, um aus dem Distance Learning resultierenden Lernrückständen und auch explizit sprachlichen Defiziten entgegenwirken und damit zur Bildungsgleichheit beitragen zu können (Majcen & Wöhrer, 2021, S. 173). Bei der ersten Durchführung der Sommerschule konzentrierte man sich ausschließlich auf den Unterrichtsgegenstand Deutsch und der Unterricht fand für Schüler*innen der Volksschulen und der Sekundarstufe I statt. Bereits 2021 gab es dahingehend einige Veränderungen: Das Angebot wurde um das Fach Mathematik ergänzt und in der Volksschule wurde auch Sachunterricht angeboten. Weiters gab es das Angebot der Sommerschule auch für Oberstufenschüler*innen (BMBWF, 2021a, S. 2).

Der Unterricht fand jeweils von acht bis zwölf Uhr statt. Gearbeitet wurde in Kleingruppen, die zwischen acht und fünfzehn Schüler*innen umfassten. Die Schüler*innengruppen sollten nach Möglichkeit „alters- und leistungshomogen“ zusammengestellt werden (Knecht et al., 2021, S. 92). Weiters sollte die Teilnahme an der Sommerschule in die Mitarbeitsnote des nächsten Schuljahres einfließen (Huemer & Ponath, 2021, S. 63; BMBWF, 2021b, S. 2).

Zielgruppe

Die Sommerschule richtete sich 2020 prinzipiell an „außerordentliche Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen“, an Schüler*innen mit einem nicht abgesicherten „Genügend“, oder „Nicht genügend“ in Deutsch, an Schüler*innen, die einen besonderen Aufholbedarf in Deutsch hatten. Weiters sollten auch Schüler*innen angesprochen werden, die während des Distance Learnings nicht erreicht werden konnten (BMBWF, 2020, S. 4f.). Im Jahr 2021 wurde dies jeweils um die nun ebenfalls in der Sommerschule angebotenen Fächer ergänzt.

Es wird ersichtlich, dass es sich hierbei um eine teils sehr heterogene Lerngruppe handelte. Von offizieller Seite wurde diesbezüglich im Vorfeld festgehalten, die einzelnen Schüler*innen durch differenzierte Aufgabenstellungen und unterschiedliche Arbeitsformen bei ihren individuellen Möglichkeiten, Ansprüchen und Bedürfnissen abzuholen (BMBWF, 2020, S. 10).

Ziele

Seitens des Bildungsministeriums wurden drei Leitziele festgelegt, die im Zuge der beiden Wochen verfolgt werden sollten.

- Man wollte zum einen Bildungsnachteilen, die aufgrund ungleicher Rahmenbedingungen in der Zeit des Distance Learnings entstanden sind, entgegenwirken.
- Weiters wollte man einen selbstbewussten Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch fördern, bei diesem die „individuellen Lernausgangslagen“ der Schüler*innen aufgegriffen und durch Kleingruppen gefördert werden sollten, um das Sprachbewusstsein in den Bereichen Lesen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen zu verbessern. Dies sollte dazu führen, dem regulären Schulunterricht besser folgen zu können und um einen „selbstbewussteren Umgang mit der Unterrichtssprache zu finden, um Gedanken, Stärken und Schwächen besser kommunizieren zu können“.

- Darüber hinaus sollten positive Lernerfahrungen erzielt werden, um das Selbstbewusstsein sowie die Sozialkompetenz zu stärken.

(BMBWF, 2020, S. 5)

Bei der Unterrichtsgestaltung sollten außerdem folgende „Pädagogische Leitlinien“ Berücksichtigung finden:

- Die individuellen und gemeinsamen Lernausgangslagen sollten verortet und vorhandene Sprachressourcen sichtbar gemacht werden, um eine individuelle und gezielte Lese-, Schreib-, Sprech- und Hörförderung erzielen zu können.
- Die Selbstwirksamkeit, Selbstorganisation und Lernmotivation der Schüler*innen sollte durch interessens- sowie stärkenorientierte Sprech-, Schreib- und Leseanlässe gestärkt werden.
- Das Miteinander sollte auch die soziale Kompetenz der Schüler*innen stärken.

(BMBWF, 2020, S. 8)

Im Jahr 2021 wurde dies um mathematische Grundkompetenzen ergänzt und außerdem explizit hervorgehoben, dass durch sprachliches und fachliches Lernen ein sprachsensibler Unterricht erzielt werden sollte (BMBWF, 2021a, S. 3).

An dieser Stelle soll kurz erwähnt werden, dass die pädagogischen Leitlinien der Sommerschule außerdem um das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen ergänzt werden sollte (ÖDaF, 2020).

Weiters wurde im Konzept der Sommerschule projektorientiertes Arbeiten in Kleingruppen festgelegt, bei dem die Zusammenarbeit sowie Motivation der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen sollte (BMBWF, 2020, S. 8). Für die Umsetzung der Projektarbeit gab es jedoch keine genauen Vorgaben. Wichtig war lediglich, dass am Ende ein Produkt als Projektergebnis vorliegt, das „die Schülerinnen und Schüler anfassen und präsentieren können“, sowie ihre Lernfortschritte dokumentieren sollte. Als Beispiele wurden Kurzvideos, Blogs, Podcasts, Poster, Theaterstücke oder eine Zeitung erwähnt. Auch die Präsentation der Projekte wurde nicht einheitlich vorgegeben, es konnte individuell pro Standort entschieden werden (BMBWF, 2020, S. 9; Kraker et al., 2021, S. 47).

Darüber hinaus soll die Sommerschule auch dazu dienen, Studierende auf ihre Rolle als Lehrperson vorzubereiten und als Praxiseinsatz im Studium anerkannt werden. Hierbei waren 15 vorbereitende Unterrichtseinheiten zu absolvieren (Kraker et al., 2021, S. 48). Im Vorfeld wurde an sich angekündigt, dass die Arbeit der Studierenden gemeinsam mit einer/einem anderen Lehramtsstudierenden im Tandem oder gemeinsam mit einer

Lehrperson erfolgen sollte. Die Praxis sah hier jedoch – aufgrund mangelnder Unterrichtenden – oftmals anders aus (BMBWF, 2020, S. 6).

Für die Absolvierung der Unterrichtstätigkeit wurde seitens des Bildungsministeriums eine Anrechnung von fünf ECTS empfohlen, „die Entscheidung bezüglich der Anrechnungspunkte [oblag im ersten Jahr], (...) jedoch der jeweiligen Universität bzw. Pädagogischen Hochschule“ (BMBWF, 2020, S. 6).

2021 war diesbezüglich schließlich bereits die Rede davon, dass „vor allem Studierende der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“ den Unterricht gestalten sollten und fix geregelt 5 ECTS-Punkte sowie eine „Aufwandsentschädigung“ bekommen sollten (BMBWF, 2021a, S. 4). Der erneute Einsatz von Studierenden wurde hier im Jahr 2021 auch auf eine „Evaluierung“ aus dem vergangenen Jahr der Sommerschule gestützt, eine genaue Quelle wird hierbei leider nicht angeführt (BMBWF, 2021a, S. 4).

So galt es – wie bei den zuvor vorgestellten Projekten – auch hier als Ziel, das Projekt der Sommerschule als Chance zu sehen, bei dem Lehrer*innen und Student*innen zusammen arbeiten und voneinander lernen können (BMBWF, 2020, S. 4).

Im Dezember 2021 wurde letztlich mehrheitlich im Nationalrat entschieden, dass die Sommerschule in Österreich künftig jedes Jahr am Ende der Sommerferien stattfinden soll, um eine freiwillige Wiederholung und einen langsamen Einstieg in das folgende Schuljahr zu ermöglichen (Parlamentskorrespondenz Nr. 1463 vom 15.12.2021, 2021).

Die Sommerschule richtet sich demnach nun an alle Schüler*innen aller Schulstufen, um Lerninhalte wiederholen und vertiefen zu können. Sie soll als Vorbereitung auf das neue Schuljahr, insbesondere als Vorbereitung auf einen Übertritt in eine andere Schulart, „zur Vorbereitung auf eine abschließende Prüfung oder zur Vorbereitung auf einen nationalen oder internationalen Wettbewerb“ dienen (BMBWF, 2023). Laut Bildungsminister Polaschek können auch leistungsstarke Schüler*innen von den angebotenen Fördermaßnahmen profitieren (Parlamentskorrespondenz Nr. 1463 vom 15.12.2021, 2021). Ob eine Nachmittagsbetreuung angeboten wird, obliegt den Ländern und Gemeinden (BMBWF, 2023).

Erwähnt werden soll an dieser Stelle auch, dass sich im Burgenland eigene Lern- und Feriencamps etabliert haben, die sich in ihrer Umsetzung anders gestalten als die Sommerschule an sich, es wird hier neben dem Faktor des Lernens auch ein Nachmittagsprogramm mit verschiedensten Aktivitäten angeboten (Winkler, 2023).

5.2. Konzept Sommerschule im Vergleich

Im Folgenden soll das Konzept der Sommerschule mit den oben angeführten Faktoren erfolgreicher Sprachförderprojekte verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar machen und mögliche Verbesserungsvorschläge aufzeigen zu können.

Wie zuvor erwähnt, spielt die **Projektarbeit** bei Sprachförderprojekten oftmals eine wichtige Rolle. Diese findet sich auch im Konzept der Sommerschule wieder, jedoch werden kaum Vorgaben zur konkreten Umsetzung gegeben. Dies kann zwar auf der einen Seite als positiv erachtet werden, da Unterrichtenden viel Spielraum gelassen wird, sich in der Konzeption und Umsetzung dieser austoben zu können, zugleich kann es aber auch überfordernd sein, überhaupt keinen Rahmen zu haben, an dem man sich orientieren kann. Wie zuvor gezeigt, bietet Projektarbeit – insbesondere bei der Sprachförderung – ein großes Potential, eine Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen zu ermöglichen und hierbei lerner*innenorientiert und binnendifferenziert arbeiten zu können (Kniffka, 2008, S. 58). Projektarbeit bietet die Möglichkeit, Lernprozesse sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrer*innen attraktiver und sogar einfacher zu gestalten. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass auch wirklich alle Lehrenden der Sommerschule über die Möglichkeiten von Projektarbeit ausreichend informiert sind, wäre es sinnvoll und ressourcenschonend, diesbezüglich konkrete Rahmenbedingungen zu fixieren, wie die Projektarbeit umgesetzt werden soll. Wie zuvor gezeigt, spielt auch die Präsentation der Projektergebnisse eine wichtige Rolle, um das Selbstwertgefühl der Schüler*innen zu stärken. Auch hierbei sollte nachjustiert werden und abschließende Präsentationen aktiver als bisher in die Umsetzung integriert werden (Puchinger, 2021). In den vorgestellten Projektbeispielen wird außerdem die **Bedeutung eines freizeitpädagogischen Rahmens** derartiger Projekte ersichtlich. Dieser Aspekt stellt im Konzept der Sommerschule bisher kein klar geregeltes und verankertes Element der Projektumsetzung dar. Im Jahr 2020 gab es kein Freizeitprogramm, lediglich die Pausen stellten hier eine kleine Abwechslung zu den Lernphasen dar. 2021 gab es die Möglichkeit der Betreuung auch an Nachmittagen, diese war jedoch nicht verpflichtend und auch nicht, wie bei den oben ausgeführten Beispielen, in den Sprachförderprozess integriert. In der jetzigen Konzeption wird die Möglichkeit einer Nachmittagsbetreuung den Ländern und Gemeinden überlassen, es existiert weiterhin kein freizeitpädagogisches Angebot, das direkt an die Lernprozesse anknüpft. Demnach wäre es erstrebenswert, auch bei der Sommerschule ein Konzept für ein Freizeitprogramm zu entwickeln, da dieses

Gemeinschaftserfahrung, Sozialkompetenz und Selbstbewusstsein der Schüler*innen stärken kann. Weiters könnte das stupide Lernen aufgebrochen und um schöne und für die Schüler*innen spannende Komponenten erweitert werden. Hierfür wäre es sinnvoll, pädagogische Kräfte unterschiedlicher Professionen in die Konzeptentwicklung einzubeziehen, um auch wirklich ein didaktisch in sich geschlossenes Programm FÜR Schüler*innen erstellen und das Angebot der Sommerschule für diese attraktiver gestalten zu können.

Weiters soll an dieser Stelle die konkrete **Zielgruppe** der Sommerschule in den Blick genommen werden. Von Beginn an richtete sich diese an eine große, sehr heterogene Schüler*innengruppe. Seit 2022 richtet sich die Sommerschule sogar an „alle Schüler*innen“ (BMBWF, 2022). Ein für alle Schüler*innen zugängliches Förderprojekt stellt auf der einen Seite selbstverständlich etwas Gutes dar, jedoch sollte überlegt werden, ob es organisatorisch überhaupt umsetzbar ist, Förderung für eine so breite Schüler*innengruppe anzubieten, bei der auch tatsächlich effektiv gefördert und an Schwächen der Schüler*innen angesetzt werden kann. Vergleicht man dies mit den zuvor beschriebenen Projekten, wird ersichtlich, dass es bei diesen durchaus konkrete Angaben die Zielgruppe betreffend gab, um auch wirklich effektiv eine Förderung anbieten zu können. Demnach erscheint die Wahl der Zielgruppe bei der Sommerschule in Österreich zwar sehr ambitioniert, jedoch organisatorisch nicht bewältigbar, da das Ziel sein sollte, sinnvolle und zielgruppenorientierte Förderung anzubieten.

Daran anschließend kann hinsichtlich der **Lerninhalte und** den zu erwerbenden **Kompetenzen** festgehalten werden, dass zwar durchaus kommuniziert wird, dass die Sommerschule zu Bildungsgerechtigkeit beitragen und auch Bildungssprache vermitteln soll, es bleibt jedoch unerwähnt, wie dies genau erzielt werden soll. Es wäre hier sinnvoll, sich im Vorfeld konkrete Themen und Förderschwerpunkte zu überlegen, die vor der Durchführung klar festgehalten werden, um auch im Vorfeld Methoden, Lernformen und Material festlegen und ausarbeiten zu können. Dies könnte die Arbeit der Lehrpersonen während der Sommerschule erleichtern und den Schüler*innen ein möglichst durchdachtes Konzept ermöglichen. Denkt man an die Konzepte der genannten Projektbeispiele zurück, wird auch hier wieder ersichtlich, dass bei diesen im Vorfeld klar festgelegt wurde, was gefördert und wie bei dieser Förderung auch vorgegangen werden soll. Hierfür wäre es wichtig, dass auch die **Sprachstände der Schüler*innen** bereits im Vorfeld bekannt sind. Diese sollten hierfür vor Beginn der Sommerschule erhoben oder zumindest basierend auf Informationen von Lehrer*innen bestimmt werden. Nur so

könnten auch wirklich – den Sprachstand betreffend – harmonisierende Gruppen gebildet und die Schüler*innen möglichst effizient gefördert werden.

Hinsichtlich der **Zusammenarbeit mit Studierenden** kann festgehalten werden, dass diese auch bei der Sommerschule einen wichtigen Baustein des Konzepts darstellt. Hier könnte im Vorfeld noch umfangreicher auf Materialerarbeitung gesetzt werden und auch – wie bei Musilek, Süß-Stepancik und Varelija-Gerber beschreiben – ein umfangreicheres Begleitkonzept während der Durchführung der Sommerschule angedacht werden.

Weiters kristallisiert sich im Vergleich zu oben genannten Projekten heraus, dass es zum Projekt der Sommerschule – bis auf die Befragung Studierender – bis dato keine fundierten **Evaluationen** gibt. Da sich die Sommerschule nun als fixes Förderelement in den Sommerferien etabliert hat, wäre es durchaus sinnvoll, auch bei den Schüler*innen und Eltern Meinungen zu dieser einzuholen, um das Konzept weiterentwickeln und verbessern zu können. Im Idealfall sollte diesbezüglich auch verfolgt werden, ob die Sommerschule zu einem nachweislichen Kompetenzgewinn der Schüler*innen führen kann.

So kann es an sich als positiv erachtet werden, dass es nun ein jährliches Förderangebot in den Sommerferien zur Vorbereitung auf ein neues Schuljahr gibt, jedoch scheint die konkrete **Umsetzung und Planung** noch nicht ausreichend durchdacht. Viele Punkte, die bei der Konzeption der zuvor erwähnten Projektbeispielen aus Deutschland verankert waren, werden zwar auch bei der Sommerschule erwähnt, wie genau diese letztlich durchgeführt werden sollen, bleibt jedoch in vielen Fällen offen.

Demnach sollte bei der Konzeption der Sommerschule noch einmal, zusammen mit Expert*innen verschiedener pädagogischer Bereiche, nachgeschärft werden.

5.3. Meinungen und Perspektiven zur Sommerschule

Die Sommerschule 2020 wurde als „Erfolgsprojekt“ bezeichnet, woran genau dies gemessen werden kann, bleibt jedoch ungeklärt (Puchinger, 2021, S. 138; Schweiger, 2021). Im Gegensatz zu vielen anderen Sprachförderprojekten in Ferienzeiten existieren bisweilen keine Erkenntnisse darüber, ob durch die Fördermaßnahme gesetzte Förderziele erreicht werden konnten. Weiters existieren zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeit auch keine nennenswerten Ergebnisse, wie die Sommerschule aus Sicht von teilnehmenden Schüler*innen wahrgenommen und beurteilt wurde.

Im Gegensatz dazu existieren jedoch Erkenntnisse darüber, was Studierende über die Sommerschule berichten, da ihre Erfahrungen und Meinungen als Informationsgrundlage

für die Weiterentwicklung der Sommerschule auf Studierendenebene herangezogen werden sollten (Frick et al., 2022, S. 189).

Diesbezüglich geben beispielsweise Frick, Kikelj-Schwald und Naphegyi Einblicke in die Erfahrungen von Studierenden der Primarstufe, die 2020 in Vorarlberg an der Sommerschule unterrichteten. Es wird beispielsweise auf die strukturell organisatorischen Unstimmigkeiten aufmerksam gemacht. So wurde vom Ministerium zunächst versprochen, den Einsatzort wählen und auch in kollegialen Tandems unterrichten zu können. Weiters wurde auch von den unklaren Verhältnissen der Zuständigkeiten an einzelnen Schulstandorten berichtet.

Insgesamt konnte hierzu festgehalten werden, dass eine strukturelle Verbesserung bei der Zusammenarbeit der Kooperationspartner sowie eine bessere Kommunikation aller Beteiligten erforderlich seien (Frick et al., 2022, S. 193).

Der persönliche Lernfortschritt im methodisch-didaktischen Bereich wurde von allen Studierenden als sehr positiv bewertet, die Sommerschule scheint dahingehend mehr Freiraum als andere Praktika zu bieten, sich als Lehrperson erproben und für eine Lerner*innengruppe die Verantwortung übernehmen zu können (Frick et al., 2022, S. 193). Die Studierenden bekamen außerdem den Eindruck, dass sich das Setting Sommerschule auch zum Teil positiv auf die mehrsprachigen Schüler*innen auswirkte, bereits nach dieser kurzen Phase nahmen sie Lernfortschritte bei den Schüler*innen wahr. Das Lernsetting der Sommerschule scheint auch für einige Schüler*innen eine angenehme Lernumgebung gewesen zu sein, um sich in der Unterrichtssprache erproben zu können (Frick et al., 2022, S. 194). In einer Gruppendiskussion geht weiters hervor, dass sich die Studierenden noch eine intensivere Vorbereitung im fachdidaktischen DaZ Bereich wünschen, die in der Begleitveranstaltung zu kurz gekommen sei (Frick et al., 2022, S. 194).

Weiters befragte die Universität Innsbruck, zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, 2021 Studierende vor und nach ihrem Unterricht an der Sommerschule zu ihren Erfahrungen, mit einem expliziten Fokus auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass das Unterrichten an der Sommerschule mehr Möglichkeiten als andere Praxisphasen im Studium geboten zu haben scheint, die gelernten Methoden und das Material anwenden und ausprobieren zu können (Kart et al., 2022, S. 283). Die Sommerschule scheint von den Studierenden größtenteils als positive Lernmöglichkeit empfunden worden zu sein, sowohl ihr Verständnis für

Mehrsprachigkeit als auch ihre Lehrkompetenzen scheinen sich verbessert zu haben (Kart et al., 2022, S. 276).

Weiters ging man im Zuge dessen auch der Frage nach, inwiefern die Sommerschule zur Verbesserung professioneller Kompetenzen der Studierenden beigetragen hat, beispielsweise bezogen auf die adaptive Handlungskompetenz in heterogenen Lerngruppen. Diesbezüglich konnte ein Zuwachs festgestellt werden (Groß Ophoff et al., 2023, S. 49 und S. 56).

Zum anderen wird aber auch auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, dass es eine sehr umfangreiche und herausfordernde Aufgabe darstellt, mit der Studierende beim Unterrichten an der Sommerschule konfrontiert werden. Einen Sprachunterricht zu schaffen, der alle Schüler*innen mit ihren sprachlichen und kulturellen Ressourcen anerkennt, erfordert umfangreiche Fähigkeiten und ein Bewusstsein von Sprachlernen und -lehren (Kart et al., 2022, S. 278). Dahingehend konnte zwar aufgezeigt werden, dass von den Studierenden durchaus bereits auf einige Methoden zurückgegriffen wurde, die auch das sprachliche Repertoire der Schüler*innen beinhalteten, zugleich sah man aber auch, dass die Vorbereitung auf das Unterrichten in der Sommerschule noch mehr auf das Unterrichten in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen abzielen sollte und man auch bereits vorhandenes Unterrichtsmaterial intensiver thematisieren sollte (Kart et al., 2022, S. 287f.). Hierzu muss jedoch angemerkt werden, dass es hier zwischen den verschiedenen Standorten, an denen die vorbereitenden Lehrveranstaltungen abgehalten werden, große Unterschiede zu geben scheint (Huemer & Ponath, 2021, S. 70).

Ein weiterer essentieller Punkt ist außerdem, dass das Mentoren-System an der Sommerschule durch bereits erfahrene Lehrkräfte ausgebaut werden sollte, um, wie auch bei anderen Praxiserfahrungen üblich, eine Unterstützung und Begleitung zu ermöglichen (Kart et al., 2022, S. 287f.)

Weiters lassen sich positive Rückmeldungen anderer Befragungen dahingehend festhalten, dass es von Seiten der Studierenden als positiv wahrgenommen wurde, durch das Unterrichten an der Sommerschule ECTS sammeln und so einen Studienfortschritt auch im Sommer erzielen zu können, da die Organisation der Praxis-Phasen oftmals nicht so einfach umsetzbar ist (Huemer & Ponath, 2021, S. 69). Zudem wurde es als sehr interessant und lehrreich empfunden, eine „zweiwöchige Alleinverantwortung für die gesamte pädagogische Tätigkeit“ übernehmen zu können (Schnider & Severin, 2021, S. 21). Durch die Konfrontation mit ganz unerwarteten Situationen, mussten weiters laufend neue Handlungsstrategien entwickelt werden, wodurch wichtige Erfahrungen gesammelt werden konnten (Kraker et al., 2021, S. 47-48).

Neben positiven Aspekten sollen aber auch einige Kritikpunkte, die von Studierendenseite genannt wurden, angeführt werden. Ein Problem von dem beispielsweise berichtet wurde, stellt die Feststellung des Lernstandes der Schüler*innen dar, da hierbei viel wertvolle Lernzeit verschwendet wurde. Studierende stellten sich hier beispielsweise die Frage, „warum keine Klassenlehrer*innen Unterlagen zur Verfügung gestellt hätte, um Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine sinnvolle Arbeit mit den Kindern von Anbeginn der Sommerschule ermöglicht hätte“ (Schnider & Severin, 2021, S. 19-22). Dieses Problem wird auch von einer Direktorin angesprochen und bestätigt. Außerdem spricht diese an, dass insgesamt sehr heterogen in klassen- und schulstufenübergreifenden Gruppen gearbeitet werden musste, was ebenfalls eine große Herausforderung darstellte (Puchinger, 2021, S. 139).

Weiters kann aus den Berichten von Studierenden auch geschlossen werden, dass nur zum Teil „auf das Grundkonzept der kreativen Projektarbeit zurückgegriffen“ worden sei, obwohl es auch nach Vorgaben des Ministeriums wichtiger Teil der Sommerschule sein hätte sollen (Kraker et al., 2021, S. 50). Hierzu wird beispielsweise im Text von Kraker et al. festgehalten, dass dies damit zusammenhängen könnte, dass „der Verzicht auf schulisches Arbeitsmaterial zugunsten einer freien Projektarbeit zu hohe didaktische und pädagogische Anforderungen an die Studierenden gestellt haben könnte“ (Kraker et al., 2021, S. 51). Als weiterer Grund wird hierfür auch die Heterogenität der Lernendengruppe genannt, „die Studierenden, insbesondere die der jüngeren Semester, pädagogisch einfach noch sehr überfordert haben“ dürfte (Kraker et al., 2021, S. 55). In den vorbereitenden Lehrveranstaltungen sei demnach noch gezielter herauszustellen, „dass kreative Alternativaktivitäten dem Einsatz von Arbeitsblättern vorzuziehen sind (...) hierzu gilt es auch das Selbstbewusstsein der Studierenden beim Konzipieren kreativer Aufgaben weiter zu stärken“ (Kraker et al., 2021, S. 52). Dies muss meiner Meinung nach kritisch betrachtet werden, da man sich hier vielleicht eher mit der Frage auseinandersetzen sollte, wie man Studierende bereits im Vorfeld aber auch während der Durchführung der Sommerschule mit der Materialarbeit und -erstellung und auch der Umsetzung des Unterrichts unterstützen könnte. Es darf keinesfalls vergessen werden, was für eine große und herausfordernde Arbeit Studierende hierbei übernehmen dürfen/können/zum Teil zu Beginn auch allein mussten.

Diesbezüglich ist auch die Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache zu erwähnen. Da es sich bei den Schüler*innen um eine– „sowohl was das Alter, die Deutschkompetenzen, die unterschiedlichen Erstsprachen und die bisherigen Lernbiographien“ betreffend äußerst heterogene Zielgruppe handelt, muss

berücksichtigt werden, dass es eine hohe professionelle Kompetenz erfordert, eine solche Gruppe unterrichten zu können. Daher sollte diesbezüglich „die Notwendigkeit einer angemessenen Qualifikation für die Gestaltung des Unterrichts in der Sommerschule und eines sprachenbewussten Unterrichts zur nachhaltigen Förderung der Bildungssprache Deutsch im Allgemeinen“ mitbedacht werden (ÖDaF, 2020).

Dies macht darauf aufmerksam, dass in der Vorbereitung auf die Sommerschule zum einen noch intensiver an den zu bearbeitenden Inhalten gearbeitet werden sollte und zum anderen sollten auch während der Durchführung der Sommerschule Expert*innen der Sprachförderung eingesetzt werden.

Im empirischen Teil der Masterarbeit soll sich nun darum bemüht werden, auch die Sicht und die Stimmen von Schüler*innen festzuhalten und die zuvor erarbeitenden Inhalte durch diese zu ergänzen.

6. Methodisches Vorgehen

Um die Qualität qualitativer Forschung zu sichern, existieren Gütekriterien, die bei der Planung, Durchführung und Auswertung eines Forschungsvorhabens berücksichtigt werden sollen. An welchen sich bei der vorliegenden Arbeit orientiert wurde, soll im Kapitel „Gütekriterien“ weiter unten näher erfasst werden, lediglich die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses soll bereits an dieser Stelle Erwähnung finden. Diese setzt voraus, dass die einzelnen Phasen des Forschungsvorhabens dargestellt und ihre jeweilige Auswahl begründet werden. Neben den Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens und dem Forschungsdesign werden daher außerdem die Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse beschrieben und kritisch reflektiert, bevor anschließend die Ergebnisse der durchgeführten Interviews präsentiert.

6.1. Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens

Zunächst werden die Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens dargestellt. Hierfür werden noch einmal die Forschungsfragen sowie das konkrete Erkenntnisinteresse angeführt, das Forschungsvorhaben einem Forschungsfeld zugeordnet sowie die Wahl eines qualitativen Zugangs für das Forschungsprojekt begründet.

6.1.1. Forschungsinteresse, Forschungsfragen und Forschungsfeld

Ziel der Masterarbeit ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Schüler*innen die Sommerschule als Deutschfördermaßnahme beurteilen. Da sich die Sommerschule als wiederkehrende Fördermaßnahme etabliert hat, erscheint es relevant, auch einmal die Zielgruppe über ihre Meinungen und Erfahrungen zu diesem Lernangebot berichten zu lassen, da sich hierzu kaum Material finden lässt. Da im empirischen Teil der Arbeit konkret mit Erfahrungen zur Sommerschule aus dem Jahr 2021 gearbeitet wird und dieses Angebot noch ein direktes Resultat auf ein Schuljahr im Distance Learning und Schichtbetrieb darstellte, erscheint es wichtig, sich auch mit dem Thema Schule während der Coronapandemie auseinanderzusetzen. Wie zuvor beschrieben, formte sich zu diesem Thema zwar rasch ein umfangreiches Forschungsfeld, die konkreten Erfahrungen der befragten Schüler*innen bleiben bisher unberücksichtigt. Aus diesen Überlegungen resultierte folgende Forschungsfrage, die im Mittelpunkt dieser Arbeit steht:

*Inwiefern konnte die Sommerschule 2021, aus Schüler*innensicht, durch die Coronapandemie entstandenen schulischen und sprachlichen Schwierigkeiten entgegenwirken?*

Zudem wurden drei Subfragen festgelegt, die im Rahmen der Interviews thematisiert werden und zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage dienen sollen:

- *Wie haben Schüler*innen die Zeit des Distance Learnings erlebt?*
- *Von welchen Erfahrungen und Eindrücken berichten Schüler*innen, die am Deutschunterricht der Sommerschule 2021 teilgenommen haben?*
- *Welche Effekte können sie, mit Blick auf den Regelunterricht in der Schule, beobachten?*
- *Was kann ihrer Meinung nach am Konzept der Sommerschule noch verbessert werden?*

Da die Sommerschule als Deutschfördermaßnahme im Zuge des Forschungsprozesses auf mehreren Ebenen behandelt wurde, kann die vorliegende Arbeit mehreren Forschungsfeldern zugeordnet werden. So kann sie zum einen in der Schulbegleit- und Schulentwicklungsforschung verortet werden, da sich das Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen an der Sommerschule beteiligten Akteur*innen angeschaut wurde und Positives, Problemstellungen sowie Verbesserungspotential herausgearbeitet wurden. Weiters kann sie auch der Lernerforschung zugeordnet werden, „bei der die Sprachen lernende Person im Zentrum der Aufmerksamkeit steht“. Da ein Fokus auf Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gelegt wurde, ist in diesem Kontext weiters die Zuordnung zur Zweitspracherwerbsforschung zu erwähnen, bei der es darum geht, das Verhältnis von Erst- und Zweitsprachen sowie die sozialen Bedingungen des Erwerbs in den Blick zu nehmen (Caspari, 2022, S. 14f.).

6.1.2. Qualitative Sozialforschung

Da bei den gewählten Forschungsfragen die Perspektiven von Schüler*innen im Zentrum des Interesses stehen, wurden qualitative Interviews als Erhebungsmethode gewählt. Ziel ist die Exploration und das Verstehen der Perspektiven und Meinungen der befragten Schüler*innen zum Thema Distance Learning und zur Sommerschule. Zielgruppe stellen Schüler*innen dar, die die Sommerschule im Sommer 2021 besuchten. Wie für qualitative Forschung üblich, soll die subjektive Sicht auf den Untersuchungsgegenstand festgehalten und interpretiert werden. Meinungen, Gefühlen und Erfahrungen kommen hier eine entscheidende Bedeutung zu (Daase et al., 2014, S. 103). Hierfür sollte auch das soziokulturelle Umfeld der Befragten mitberücksichtigt werden (Riemer, 2014, S. 21). Ein Vorteil der qualitativen Forschung ist, dass die Breite der Antworten nicht eingeschränkt wird, alle Befragten können wählen, was für sie relevant ist, sodass

tiefgründigere Auskünfte als bei quantitativen Erhebungsmethoden gewonnen werden können (Riemer, 2022, S. 162). Bei qualitativer Forschung handelt es sich um ein hypothesengenerierendes Vorgehen, bei dem die gewonnenen Erkenntnisse im Zuge der Interpretation mit den zuvor erarbeiteten theoretischen Inhalten verknüpft werden (Riemer, 2014, S. 21). An sich kann qualitative Forschung sowohl schriftlich als auch mündlich durchgeführt werden. Da eine mündliche Befragung jedoch mehr Raum bietet, um Themen tiefgründiger behandeln zu können und dies zudem für Schüler*innen ein einfacheres Medium der Kommunikation darstellt, wurde sich bei der Durchführung des vorliegenden Forschungsprojekts für eine mündliche Erhebungssituation entschieden (Riemer, 2022, S. 162). Zu berücksichtigen ist, dass bei qualitativer Forschung – aufgrund forschungsökonomischer Gründe – meist keine größere Proband*innengruppe erfasst werden kann, weshalb eine Generalisierung der Befunde vermieden werden sollte (Riemer, 2014, S. 22). Dies gilt auch für die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens.

6.2. Forschungsdesign

Das Forschungsdesign stellt die äußere Form eines Forschungsprojekts, sprich den übergeordneten methodologischen Plan, dar (Hug & Poscheschnik, 2020, S. 89; Kuckartz, 2014, S. 61). Die einzelnen Bausteine des Forschungsdesigns sind die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten (Hug & Poscheschnik, 2020, S. 90). Wichtig ist, sich für ein Forschungsdesign zu entscheiden, das zum Forschungsvorhaben passt und mit dem die Forschungsfrage auch angemessen und effizient beantwortet werden kann. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen müssen gut bedacht und sinnvoll eingesetzt werden (Schramm, 2022b, S. 418). Im Folgenden werden die einzelnen Elemente des Forschungsdesigns dargestellt.

6.2.1. Beschreibung des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit kann in insgesamt vier Phasen gegliedert werden, die in der folgenden Abbildung graphisch veranschaulicht werden sollen.

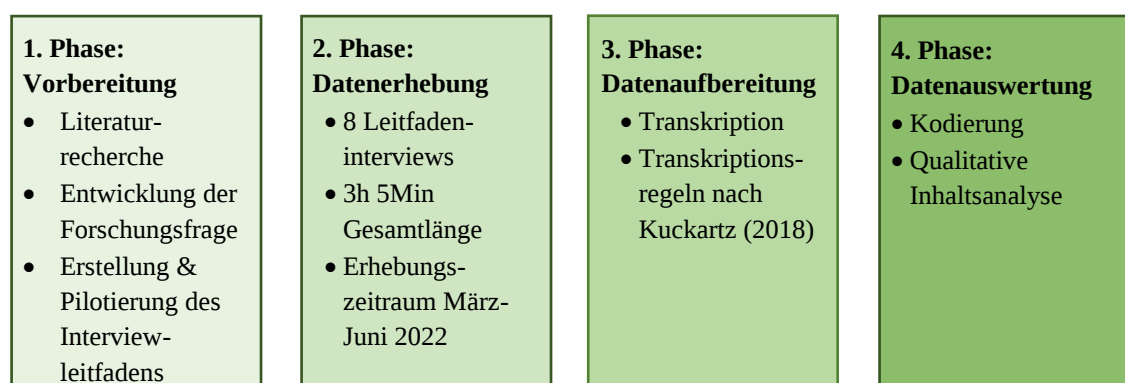


Abbildung 3 Graphische Darstellung des Forschungsprozesses

Begonnen wurde mit einer Vorbereitungsphase, in der die Forschungsfragen ausgearbeitet wurden und eine Auseinandersetzung mit theoretischen und methodischen Inhalten erfolgte. Weiters wurde der Leitfaden für die Interviews erstellt und pilotiert. In der zweiten Phase wurde die Datenerhebung durchgeführt. Hierfür wurden insgesamt acht Leitfadeninterviews mit Schüler*innen, die die Sommerschule im Jahr 2021 vorrangig aufgrund des Unterrichtsfaches Deutsch besuchten, geführt. Als nächstes ging es um die Phase der Datenaufbereitung, bei der die Interviews transkribiert wurden. In der letzten Phase wurden die Transkripte der Interviews noch ausgewertet, hierbei wurde mit dem Programm MAXQDA gearbeitet und sich an der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert.

6.2.2. Gütekriterien

Für die Durchführung des geplanten Forschungsvorhabens ist es wichtig, sich mit Gütekriterien empirischer Forschung auseinanderzusetzen und über diese kontextbezogen zu reflektieren. Nutzt man diese Gütekriterien als Prinzipien bei der Planung, Durchführung und Auswertung seines Forschungsvorhabens, dienen diese als Hilfe, die Qualität der Arbeit zu sichern (Caspari, 2022, S. 16).

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung lassen sich bei der qualitativen keine allgemein gültigen Gütekriterien festlegen (Schmelter, 2014, S. 42). Die Gütekriterien der quantitativen Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – müssen bei dieser angepasst bzw. umgedacht werden, sie können nicht einfach übernommen werden (Caspari, 2022, S. 17; Mayring, 2002, S. 140). Da auch bei der vorliegenden Arbeit qualitativ geforscht wird, ist es wichtig, sich zu überlegen, welche Gütekriterien für dieses Forschungsvorhaben wichtig erscheinen und berücksichtigt werden sollen. Diese werden im Folgenden festgehalten.

Da bei qualitativer Forschung interpretative Auswertungsverfahren zur Anwendung kommen, muss die Subjektivität der Forschenden immer berücksichtigt werden, weshalb das Kriterium der Objektivität nicht gegeben sein kann. Es spielt hier stattdessen das **Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit** eine entscheidende Rolle. Durch eine genaue Dokumentation sämtlicher Forschungsschritte wird der Forschungsprozess transparent dargestellt und zumindest objektiv zugänglich gemacht (Steinke, 1999, S. 143). Auch Mayring bezieht sich bei seinen Ausführungen zu den Gütekriterien qualitativer Forschung auf jenes Kriterium, er bezeichnet dieses als **Verfahrensdokumentation** (Mayring, 2002, S. 144f.).

Weiters sollen für die vorliegende Arbeit auch die **Kriterien der Offenheit und der Flexibilität** – das Forschungsfeld und die Ergebnisse betreffend – genannt werden (Caspari, 2022, S.18). Man sollte sich dem Forschungsfeld laut diesen möglichst offen widmen und auch dazu bereit sein, Geplantes zu modifizieren – dies erscheint insbesondere im Kontext Schule wichtig. Trotz allem darf der Forschungsprozess nicht vollkommen unsystematisch ablaufen. Die Notwendigkeit des systematischen Vorgehens wird mit dem **Kriterium der Regelgeleitetheit** festgehalten (Mayring, 2002, S. 145f.).

Ein weiteres Gütekriterium das Mayring nennt, ist das **Kriterium der Argumentativen Interpretationsabsicherung**. Bei diesem geht es darum, dass qualitative Forschung auf die Interpretation von Ergebnissen angewiesen ist, da sie sich auf subjektive Erkenntnisse stützt, weshalb es wichtig ist, die Interpretation der Ergebnisse argumentativ zu begründen und in sich schlüssig festzuhalten (Mayring, 2002, S. 145).

Weiters führt Mayring auch noch das **Kriterium Nähe zum Gegenstand** an. Dieses macht darauf aufmerksam, dass man bei seinem Forschungsprozess möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpfen und versuchen sollte, in die natürliche Lebenswelt der Beforschten zu kommen (Mayring, 2002, S. 146). Weiters stellt auch die laufende **Reflexion über die Rolle als Forscher*in** ein wichtiges Gütekriterium dar, die über den gesamten Forschungsprozess erfolgen sollte (Caspari, 2022, S. 18).

Als letztes Kriterium soll das **Kriterium der Limitation bzw. der Reichweite** genannt werden. Hierbei geht es darum, sich bewusst zu machen, dass bei qualitativer Forschung meist nur ein kleiner Teil einer Zielgruppe befragt werden kann, weshalb von einer Generalisierung der Befunde abgesehen werden sollte (Schmelter, 2014, S. 43).

Bei der vorliegenden Masterarbeit wird sich an den genannten Gütekriterien orientiert.

6.2.3. Ethische Überlegungen

Im Zuge eines qualitativen Forschungsprozesses ist es außerdem wichtig, sich mit Grundprinzipien und Regeln der Forschungsethik auseinanderzusetzen (Legutke & Schramm, 2016, S. 108). Da die Interpretation der erhobenen Interviewinhalte ein wichtiges Kernelement meines Forschungsvorhabens darstellt, erscheint es besonders wichtig, mir der Verantwortung meinen Interviewpartner*innen gegenüber bewusst zu sein (Küster, 2011, S. 139). Die Forschungspartner*innen sind über die einzelnen Punkte des Forschungsvorhabens sowie über die Nutzung ihrer Daten ausreichend zu informieren. Zudem muss Gelegenheit geboten werden, Fragen stellen sowie die Teilnahme an der Studie zurückziehen zu können – die Befragten dürfen keinerlei

Bedrängnis zur Teilnahme vermittelt bekommen. Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist es wichtig, sich die Teilnahmebereitschaft schriftlich bestätigen zu lassen. Da die Teilnehmer*innen meiner Interviews unter 18 Jahre alt sind, ist auch die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten einzuholen (Legutke & Schramm, 2016, S. 109ff.). Daher wurden im Vorfeld Informationsblätter sowie Einverständniserklärungen an die Schüler*innen, die Erziehungsberechtigten sowie gegebenenfalls auch an die Direktor*innen verschickt, um über das Thema, den Ablauf der Interviews sowie den Umgang mit den erhobenen Daten zu informieren. Da Deutsch nicht für alle Beteiligte die Erstsprache darstellt, musste hier darauf geachtet werden, die Texte möglichst einfach zu formulieren, um sicherzugehen, dass die Informationen auch von allen vollständig verstanden werden. Außerdem wurde im Zuge dessen auch die Möglichkeit für Rückfragen geboten (Legutke & Schramm, 2016, S. 111).

Weiters spielt die Vertraulichkeit der Daten eine sehr wichtige Rolle. Forscher*innen müssen gewährleisten, dass die Interessen und die Privatsphäre der Forschungspartner*innen geschützt werden. Daher erfolgte bei der vorliegenden Arbeit eine Pseudonymisierung der Forschungspartner*innen, das heißt, mir, als forschende Person, sind die Namen der Proband*innen bekannt, im Zuge der Datenaufbereitung werden sie aber pseudonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf die Identitäten der Forschungspartner*innen geschlossen werden können (Legutke & Schramm, 2016, S. 113). An sich stellt auch die Forschungsbeziehung zwischen Forscher*in und Proband*innen eine wichtige Rolle im Forschungsprozess dar. Optimal erscheinen Arbeitsbündnisse, bei denen es gelingt, ein „Geben“ und „Nehmen“ zu ermöglichen, sodass der Forschungsprozess von allen Beteiligten als gewinnbringend erachtet wird (Legutke & Schramm, 2016, S. 109). Dies war im vorliegenden Fall nur insofern möglich, dass die Schüler*innen als kleines Dankeschön Süßigkeiten für ihre Teilnahmebereitschaft erhielten.

6.3. Datenerhebung

Da ich im Zuge meiner Masterarbeit von Beginn an mit Meinungen und Erfahrungen von Schüler*innen arbeiten wollte, fiel meine Wahl bei der Erhebungsmethode auf problemzentrierte Leitfadeninterviews. Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über den Prozess der Datenerhebung gegeben. Zunächst wird auf die Erhebungsmethode eingegangen und die Wahl eben dieser begründet. Anschließend möchte ich einen Einblick in die Erstellung des Interviewleitfadens geben und die Auswahl und Zusammensetzung der Interviewpartner*innen offenlegen.

6.3.1. Das problemzentrierte Interview

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Erfahrungen und Meinungen von Schüler*innen festzuhalten und Einblicke in ihre subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen zu gewinnen. Daher wurde sich für die Methode eines qualitativen Interviews entschieden (Daase et al., 2014, S. 110). Ein mündlicher Modus der Datenerhebung soll ermöglichen, dass sich die Schüler*innen einfach und intensiv mit den Fragen auseinandersetzen können, um möglichst tiefgründige Daten zu gewinnen (Riemer, 2022, S. 163).

Qualitativen Interviews liegt das Prinzip der Offenheit zugrunde, den Teilnehmer*innen soll demnach ausreichend Raum für ihre Antworten gegeben werden. Im Zuge dessen kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass für den Untersuchungsgegenstand irrelevante oder oberflächliche Informationen gesammelt werden. Um dieses Risiko zu minimieren, stellt die Interviewgestaltung einen wichtigen Teil des Forschungsprozesses dar (Riemer, 2022, S. 169f.). Dies beginnt bereits vor der Interviewführung dahingehend, ein für das Forschungsvorhaben geeignetes Interviewformat zu wählen. Es existieren viele verschiedene Interviewformate, „die auf einem Kontinuum semi-offener bis maximal-offener Verfahren angesiedelt werden können“ (Riemer, 2022, S. 170). Demnach beinhalten manche Interviewformen nur wenige Steuerungselemente, andere liefern für die Erhebungssituation hingegen weitaus mehr Struktur, wie beispielsweise das leitfadengestützte Interview (Riemer, 2022, S. 170). Um sich zumindest teilweise an einer solchen Struktur orientieren zu können, habe auch ich mich dazu entschieden, die Interviews mit Hilfe eines Leitfadens durchzuführen. Es existieren mehrere Interviewvarianten, die einen Leitfaden vorsehen und daher semi-offenen Verfahren zuzuordnen sind. „Ihre Unterschiede liegen weniger in ihrer methodischen Ausrichtung, sondern viel mehr in ihrer Zielsetzung und Berücksichtigung hervorgehobener Teilnehmergruppen“ (Riemer, 2022, S. 172). Ich habe mich hierbei für das problemzentrierte leitfadengestützte Interview entschieden. Bei dieser Form des Interviews wird sich einer thematisch festgelegten, gesellschaftlich relevanten Problemstellung gewidmet (Riemer, 2022, S. 172). Das problemzentrierte Interview verfolgt ein diskursiv-dialogisches Vorgehen, der Einstieg erfolgt über einen erzählgenerierenden Stimulus, der weitere Interviewverlauf orientiert sich an einem für die Interviews erstellten Leitfaden, um für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtige Themenbereiche strukturiert abdecken zu können (Daase et al., 2014, S. 111f.). Die Forschungsteilnehmer*innen sollen durch möglichst natürliche Gespräche über ihre Erfahrungen und Meinungen erzählen können. In dem konkreten Fall der vorliegenden Arbeit sollen Erfahrungen und Meinungen zum Distance Learning und zur Sommerschule

gesammelt werden. „Die Tiefe und Breite der Interviews soll nicht eingeschränkt“, sondern den Schüler*innen möglichst viel Raum für ihre Erzählungen gegeben werden (Riemer, 2022, S. 170).

6.3.2. Der Leitfaden

Demnach wurde für das vorliegende Forschungsvorhaben ein Leitfaden ausgearbeitet, der zum einen eine gewisse Offenheit des Gesprächs ermöglichen, aber zugleich in den offenen Erzählraum strukturierend eingreifen und zu behandelnde Themen vorgeben sollte (Helfferich, 2011, S. 179).

Auch bei der Erstellung eines Leitfadens sollten einige Kriterien berücksichtigt werden. Dazu zählt zum einen das **Kriterium der Offenheit**, das bei qualitativen Interviews generell sehr wichtig ist. Die Leitfragen wurden daher möglichst offen gewählt, um den Teilnehmer*innen die Möglichkeit zu geben, Schwerpunkte, die ihnen besonders am Herzen liegen, ins Interview einfließen lassen zu können. Der Leitfaden soll lediglich als grobe Orientierung dienen, zu ausführlichen Antworten ermutigen und Raum für offene Erzählungen geben (Riemer, 2022, S. 170).

Es wurde darauf geachtet, den Interviewverlauf vom Allgemeinen zum Spezifischen aufzubauen. Um das **Kriterium der Spezifität** zu berücksichtigen, wurde zu Beginn jeder Leitfrage eine möglichst offene, narrative Einstiegsfrage gestellt, an die durch genaueres Nachfragen angeknüpft werden kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 166).

Während der Interviews sollen aus den geschilderten Sachverhalten mögliche Hinweise auf weitere relevante Aspekte erkannt werden. Sachverhalte sollen nicht isoliert erfasst, sondern im jeweiligen subjektiven Kontext erschlossen werden, um wichtige Zusammenhänge erfassen zu können. Hierbei handelt es sich um die **Kriterien der Kontextualität und der Relevanz** (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 167). Beim offenen Leitfadeninterview geht es nicht darum „verschiedene Antworten auf dieselbe Frage zu vergleichen (...), [sondern] bestimmte Sachverhalte und Problemsichten in ihrem situativen Kontext und ihrem Sinnzusammenhang zu verstehen bzw. zu rekonstruieren“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 170).

Hierfür ist Interviewmaterial wichtig, das solche Zusammenhänge erkennbar machen lässt, weshalb ein Leitfaden im Interview flexibel einzusetzen ist. Fragenreihenfolge und genaue Formulierungen sollten deshalb nicht exakt vorgegeben, sondern an den Interviewfluss angepasst sein, um eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu

ermöglichen. Die Fragen sollen hierfür umgangssprachlich und frei formuliert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 169f. Riemer, 2022, S. 170).

Um alle für das Forschungsvorhaben relevanten Themen abdecken zu können, ist eine sorgfältige Erstellung des Leitfadens wichtig. Hierfür eignet sich das SPSS-Vorgehen. Bei diesem werden zunächst Fragen gesammelt, die für den Forschungsgegenstand von Interesse sind. Anschließend geht es um das Prüfen, Sortieren und Subsumieren der gesammelten Fragen zu Themenkategorien (Helfferich, 2011, S. 182-185). Auch für das vorliegende Forschungsvorhaben wurden zunächst Fragen das Forschungsinteresse betreffend gesammelt und entlang dieser, thematische Kategorien ausgearbeitet. Zu jeder Kategorie wurden erzählgenerierende Fragen, Leitfragen, einige Checkpunkte zur Orientierung sowie Aufrechterhaltungsfragen festgelegt.

Bevor die tatsächlichen Interviews, deren Inhalte auch für die Analyse verwendet werden, geführt wurden, wurde der erstellte Leitfaden auch an einem „Probeinterview“ getestet. Dieser Vorgang wird Pilotierung genannt und sollte Lücken und Stolpersteine des Leitfadens ersichtlich machen. Hierfür führte ich ein Interview mit einem Schüler aus einer meiner Klasse, der die Sommerschule ebenfalls besuchte. An dem Leitfaden wurde im Anschluss daran noch einmal sprachlich nachgebessert, im Großen und Ganzen wurde dieser aber auch für die anschließenden Interviews verwendet.

An dieser Stelle möchte ich auch den Aufbau des Leitfadens darlegen. Dieser soll im Folgenden jedoch nur grob skizziert dargestellt werden, der genaue Leitfaden, mit dem auch die Interviews geführt wurden, findet sich im Anhang der Arbeit.

Jedes Interview startete mit einer kurzen Einleitung, in der ich mich noch einmal kurz vorstellen, die Inhalte des Gesprächs darlege und erkläre, was genau auf die Schüler*innen zukommt. Zudem wird im Zuge dessen noch einmal darauf hingewiesen, dass die Daten vertraulich behandelt werden und erklärt, was mit den Inhalten des Interviews passiert. Zuletzt wird hier noch die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen, bevor es dann mit dem eigentlichen Interview losgehen kann.

Tabelle 2 Übersicht Leitfaden

• Leitfrage(n) zur Sprachidentität Bei diesem ersten Themenblock geht es um die Sprachgewohnheiten der Schüler*innen. Es soll erfragt werden, welche Rolle Deutsch in ihrem Alltag spielt und ob sich während der Zeit des Distance Learnings dahingehend etwas veränderte. Weiters soll hier abgesteckt werden, ob das Unterrichtsfach bzw. auch die Unterrichtssprache Deutsch in der Schule Schwierigkeiten bereitet.
• Leitfrage(n) zum Distance Learning Ziel dieser Leitfrage ist es, einen Einblick zu bekommen, wie die befragten Schüler*innen die Zeit im Distance Learning wahrnahmen. Hier interessiert mich, wie sich der Unterricht gestaltete, welche Rolle Lehrer*innen während dieser Zeit für sie spielten, wie das (selbstständige) Lernen daheim funktionierte, welche positiven als auch negativen Seiten diese Zeit hatte und, ob es Auswirkungen auf sie und ihre schulischen Leistungen gab.
• Leitfrage(n) zur Sommerschule allgemein Anschließend rückt die Sommerschule in den Fokus. Es wird erfragt, welche Erwartungen die Schüler*innen an die Sommerschule hatten und was über die allgemeine Organisation und den Ablauf der Sommerschule berichtet wird.
• Leitfrage(n) zum Deutschunterricht der Sommerschule Nach den allgemeinen Aspekten der Sommerschule soll konkret der Deutschunterricht thematisiert werden. Hierbei stehen Fragen im Fokus wie: Wie wurden Lerndefizite erhoben? Wurde der allgemeine Inhalt an den individuellen Leistungsstand der Schüler*innen angepasst? Wie waren die Stunden allgemein aufgebaut? Etc.
• Leitfrage(n) Effekte des Deutschunterrichts der Sommerschule Weiters soll im Interviewverlauf thematisiert werden, ob der Deutschunterricht der Sommerschule als Hilfe wahrgenommen wurde und, ob Verbesserungen beim Arbeiten in der Schule – sowohl im Deutschunterricht als auch beim deutschsprachigen Fachunterricht – wahrgenommen werden können?
• Leitfrage(n) Meinung und Feedback zur Sommerschule Zudem soll noch festgehalten werden, wie die Sommerschule insgesamt wahrgenommen und beurteilt wird und was noch verbessert werden kann.
• Abschluss Zuletzt wird noch die Möglichkeit gegeben, alles zu erwähnen, was zuvor noch nicht abgedeckt oder angesprochen wurde.

6.3.3. Sampling

Die Auswahl der Interviewpartner*innen – das Sampling – stellt ebenfalls einen wichtigen Schritt im Forschungsprozess dar und bestimmt die Qualität der empirischen Studie mit (Settinieri, 2014, S. 60). Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden muss man sich bei einer qualitativen Erhebung nicht die Frage stellen, wie viele Teilnehmer*innen benötigt werden, sondern welche Teilnehmer*innen es für das Forschungsvorhaben bedarf. Hierfür muss eine bewusste, kriteriengesteuerte Wahl getroffen werden (Settinieri, 2014, S. 61). Die Festlegung dieser Kriterien wird durch die Forschungsfrage und die theoretischen Vorüberlegungen bestimmt. Damit das Forschungsvorhaben intersubjektiv nachvollziehbar und transparent ist – und somit

wichtige Gütekriterien der qualitativen Forschung eingehalten werden – soll auch das Sampling der vorliegenden Arbeit im Folgenden transparent nachvollziehbar gemacht werden (Grum & Legutke, 2022, S. 91).

Für das Sampling der vorliegenden Arbeit waren folgende Kriterien relevant:

- Es sollte sich um Schüler*innen der Sekundarstufe I – Mittelschule oder AHS-Unterstufe – handeln, die im Sommer 2021 die Sommerschule aufgrund des Unterrichtsfaches Deutsch besuchten.
- Da in der vorliegenden Masterarbeit ein Fokus auf Deutsch als Zweitsprache gelegt wird, erschien es sinnvoll, wenn der Großteil der Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch/eine weitere Sprache spricht.
- Da ich selbst aus dem Burgenland komme, aber in Wien unterrichte, wollte ich sowohl Schüler*innen aus Wien als auch aus dem Burgenland befragen, um mir exemplarisch anschauen zu können, ob sich bei der Konzeption der Sommerschule zwischen dem städtischen und ländlichen Bereich Unterschiede erkennen lassen.

Um mein Forschungsprojekt und den Ablauf der geplanten Interviews kurz vorstellen zu können, wurden Informationsschreiben für Direktor*innen, Eltern und Schüler*innen per Mail verschickt. Die Suche nach Interviewpartner*innen gestaltete sich zunächst schwierig, dank der Hilfe von kontaktierten Direktor*innen und Lehrer*innen konnten letztlich jedoch ausreichend Schüler*innen gefunden werden, die sich freundlicherweise dazu bereitklärten, mit mir die erfordernten Interviews zu führen. Insgesamt wurden acht Schüler*innen, aus sechs unterschiedlichen Schulen befragt. Jeweils die Hälfte der befragten Schüler*innen besuchte zum Interviewzeitpunkt entweder eine Mittelschule oder ein Gymnasium. Vier der Interviews fanden direkt vor Ort an den Schulen der Schüler*innen statt, drei Interviews wurden online über Microsoft Teams geführt und ein Interview musste aufgrund technischer Probleme telefonisch durchgeführt werden. Sechs der Schüler*innen kommen aus Wien, zwei aus dem Burgenland. Die interviewten Schüler*innen werden im Kapitel der Datenanalyse näher vorgestellt.

6.4. Datenaufbereitung

Nach der Durchführung der Interviews bestand der nächste Arbeitsschritt darin, die gewonnenen Daten aufzubereiten, um sie anschließend analysieren zu können. Dies erfolgte bei der vorliegenden Arbeit durch die Transkription der zuvor, über Laptop und/oder Mobiltelefon, aufgenommen Audiodateien. Insgesamt kam hierbei ein Audiomaterial im Umfang von drei Stunden und fünf Minuten zusammen, das im nächsten Schritt verschriftlicht werden musste, um es für eine Analyse zugänglich zu

machen. Vor dem Transkribieren ist es wichtig, einige Entscheidungen hinsichtlich der Genauigkeit zu treffen (Schramm, 2022a, S. 229). Dies ist wichtig, da „ein Transkript niemals die aufgenommenen Audio- oder Videodaten vollständig in ihrer Komplexität abbilden kann“, es soll sich auf die für die jeweilige Untersuchung relevanten Aspekte beschränkt werden (Mempel & Grit, 2014, S. 148). Um eine einheitliche und regelgeleitete Transkription für die Analyse zu schaffen, wurde sich an den Transkriptionsregeln von Rädiker und Kuckartz orientiert und diese um weitere, für die Arbeit als wichtig empfundene, ergänzt (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 44-45). Alle Sprechbeiträge wurden als eigene Absätze transkribiert und entsprechend gekennzeichnet (Interviewer: I; Schüler*in 1-8: S1-8). Jeder Absatz stellt eine sogenannte „Position“ („P“) dar und wurde in allen Interviews fortlaufend nummeriert. Bei der Analyse wird jeweils auf das Interview mit „S1-8“ und „Pxy“ verwiesen. Grundsätzlich wurde wörtlich transkribiert, die Sprache und Interpunktion wurde jedoch an die Schriftsprache angepasst und an manchen Stellen geglättet, um die Lesbarkeit der Interviews zu fördern. Dies kann damit begründet werden, dass in der vorliegenden Forschungsarbeit die semantisch inhaltliche Ebene der Interviews im Vordergrund steht und nicht die Sprache selbst. Pausen wurden durch Klammern markiert, bis zu drei Sekunden wurden durch Punkte gekennzeichnet – ein Punkt steht dabei für eine Sekunde – bei längeren Pausen wurde die Dauer der Pause in Sekunden in die Klammer gesetzt. Lautäußerungen meinerseits im Sinne von „mhm“ oä. wurden nicht verschriftlicht, außer sie sind sinnstiftend oder unterbrechen den Redefluss der Schüler*innen merklich. Kurze Einwürfe der jeweils anderen Person wurden in Klammern in den Sprechbeitrag integriert, längere Einwürfe durch einen Schrägstrich angedeutet und unverständliche Passagen durch (unv.) ausgewiesen. Besonders betonte Äußerungen wurden durch Unterstreichung oder Blockbuchstaben gekennzeichnet und gegebenenfalls eine Anmerkung in Klammer gesetzt. Störungen von außen wurden durch Doppelklammern gekennzeichnet und die Ursache der Störung vermerkt (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 44f.). Alle Informationen, die Rückschlüsse auf eine interviewte Person ermöglichen, wurden pseudonymisiert (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 3). Der Begriff Distance Learning wurde in den Transkripten mit „DL“ abgekürzt.

Weiters erscheint es mir wichtig, an dieser Stelle auch den konkreten Ablauf der Interviewtranskription darzulegen, um diesen nachvollziehbar zu machen. Ich habe versucht, mir bei jedem Interview parallel zu den einzelnen Themen und Fragen bereits Notizen zu machen und auch bei besonders auffallenden nonverbalen Gesten oder Stellen Anmerkungen niederzuschreiben. Diese Notizen habe ich im Anschluss an das Interview

durch weitere Punkte ergänzt, um mir ein kleines Gedächtnisprotokoll zu schaffen, auf das ich vor dem Transkribieren zurückgreifen konnte. Bei wichtigen Stellen habe ich Infos aus meinem Gedächtnisprotokoll auch im Transkript in Klammer vermerkt. Jedes Interview wurde mehrfach angehört und die Transkripte immer weiter ergänzt, bis sie vollständig waren und letztlich noch einmal – hinsichtlich Tippfehler – korrigiert werden konnten. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert, lediglich ein Interview wurde gekürzt, da sich bei diesem gegen Ende noch die Mutter des interviewten Schülers einschaltete. Diese Informationen waren zwar spannend, für das vorliegende Forschungsinteresse jedoch unmaßgeblich. Vollständigkeitshalber wurde der Inhalt von diesem aber kurz paraphrasiert.

Auch die Aufbereitung der Daten stellte einen wichtigen Arbeitsschritt dar, da ich mich als Forscherin intensiver mit den gewonnenen Daten auseinandersetzen musste und so bereits wichtige Anregungen für die Analyse sammeln konnte. Daher kann auch die Datenaufbereitung bereits als interpretativer Teil des Auswertungsprozesses gesehen werden (Schramm, 2022a, S. 229).

6.5. Datenanalyse

Nach der Datenaufbereitung stellt die Datenanalyse den nächsten Arbeitsschritt dar. Um die gesammelten Daten interpretieren zu können, habe ich mich für die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse entschieden. Diese wird im Folgenden kurz vorgestellt.

6.5.1. Die qualitative Inhaltsanalyse

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um ein Forschungsverfahren, bei dem die verschiedensten Formen von Kommunikation mithilfe von Kategorien systematisch analysiert und interpretiert werden können (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39; Schramm, 2022a, S. 277). Es ist wichtig, dass die Analyse nach expliziten Regeln – als systematischer Vorgang – abläuft, sodass diese auch von anderen Personen nachvollzogen und so eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden kann (Mayring, 2022, S. 13). Prinzipiell können Inhaltsanalysen sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung eingesetzt werden, für die Fremdsprachenforschung stellt jedoch insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse eine „gewinnbringende Forschungsmethode“ dar (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 277). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht, die im Datenmaterial enthaltenen Übereinstimmungen, Widersprüche und verschiedenen Perspektiven herauszuarbeiten

(Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 281). Dabei können nicht ausschließlich manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse können Zusammenhänge entdeckt und Hypothesen überprüft werden, weshalb sie als Instrument der Analyse verstanden werden kann (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39). Es existieren verschiedene Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse, für die vorliegende Arbeit wird die „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ verwendet, bei der das Material in mehreren Codier-Durchläufen mit deduktiv und/oder induktiv gebildeten Kategorien codiert wird (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 104). Für den vorliegenden Forschungsprozess wurden sowohl deduktiv als auch induktiv Kategorien gebildet, um das Datenmaterial – mittels Kategorien und Subkategorien – inhaltlich zu strukturieren (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). Die folgende Graphik veranschaulicht den Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die einzelnen Punkte werden in Bezug auf die vorliegende Arbeit im Folgenden kurz beschrieben.

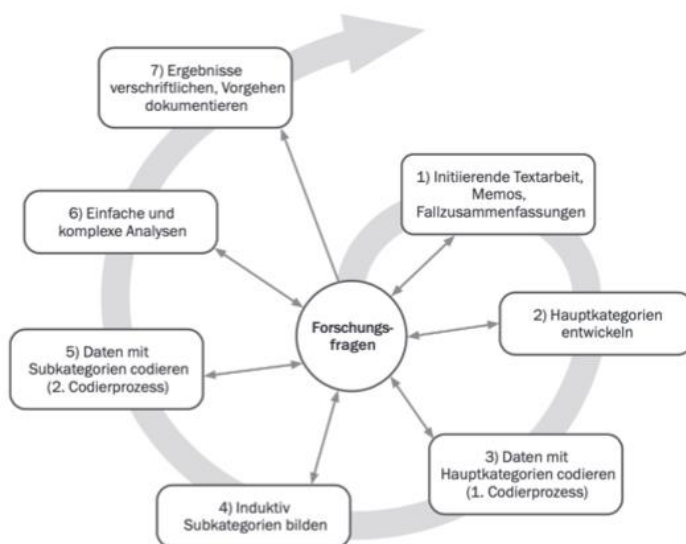


Abbildung 4 Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen

Quelle: (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)

Den ersten Schritt stellt die initiierende Textarbeit dar. Hierbei geht es darum, sich intensiv mit den Inhalten des Datenmaterials zu befassen. Es wurden zentrale Begriffe markiert, wichtige Passagen gekennzeichnet, Bemerkungen an den Rand notiert und weitere Besonderheiten sowie Auswertungsideen in Form von Memos festgehalten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). Es sollte erzielt werden, mit den einzelnen Fällen vertraut zu werden, um wichtige Erkenntnisse für die Gestaltung des Kategoriensystems zu bekommen und prägnante Stellen zu identifizieren (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 119-121). Als zweiten Schritt wurden Hauptkategorien entwickelt, hierbei wurde sich an dem

zuvor erstellten Leitfaden orientiert. Der Gegenstandsbereich war dadurch bereits vorstrukturiert, es lagen feste theoretische Bezugspunkte vor, an denen sich bei der Erstellung der Kategorien orientiert wurde (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 281). So entstanden die ersten Hauptkategorien, die durch weitere Punkte ergänzt wurden, mit denen sich dann dem Datenmaterial genähert und der erste Codier-Durchgang durchgeführt wurde (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129). Im Zuge dessen wurde sich erneut intensiv mit den Interviews auseinandergesetzt. Je intensiver das Material hierbei durchgearbeitet wurde, desto klarer wurde der analytische Blick auf das Datenmaterial. Unterschiede zwischen singulär vorkommenden Themen und Themen, die für die Analyse der Forschungsfrage eine signifikante Bedeutung haben, kristallisierten sich immer deutlicher heraus (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). Es ergaben sich weitere Themen, anhand denen eine Ausdifferenzierung der zunächst allgemein gehaltenen Kategorien vorgenommen wurde. Subkategorien wurden erstellt, geordnet und systematisiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Anschließend wurde sich dem bereits grob codierten Datenmaterial mit dem überarbeiteten Kategoriensystem genähert, um dieses feiner gliedern zu können. So konnten die codierten Daten kategorienbasiert ausgewertet und die Ergebnisse aufbereitet werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129). Hierbei gaben die Kategorien bereits eine Struktur vor, an der sich orientiert werden konnte.

6.5.2. Kategorien

Im Folgenden sollen die ausgearbeiteten Kategorien dargestellt werden. Wie bereits erwähnt, wurden diese zum einen durch ein deduktives Vorgehen, also vorab mit Hilfe der Theorie, und zum anderen induktiv, entlang des erhobenen Datenmaterials, festgelegt (Mayring, 2022, S. 85). Da das Festlegen der Kategorien einen wichtigen Teil zur Auswertung der Interviews beiträgt, sind auch bei diesem Arbeitsschritt einige Punkte zu berücksichtigen. Wichtig ist hierbei beispielsweise, dass die Kategorien in enger Beziehung zu den Forschungsfragen stehen und erschöpfend sind. Das bedeutet, dass alle Aspekte, die für die Beantwortung der Forschungsfragen wichtig sind, auch von einer Kategorie erfasst werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 63). Darüber hinaus müssen die Kategorien trennscharf sein, es muss möglichst eindeutig sein, welche Kategorie welchem Textabschnitt zugeordnet werden kann, Mehrfachzuordnungen von Textabschnitten zu Kategorien sind möglich. Zudem müssen die Kategorien auch wohlformuliert, verständlich und nachvollziehbar sein und das Kategoriensystem insgesamt eine innere Kohärenz aufweisen und nicht nur zusammenhanglos

nebeneinanderstehen, die Subkategorien sollten Aspekte und Ausprägungen der Oberkategorien darstellen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 64f.). Jene Punkte wurden bei der Erstellung des Codier-Leitfadens berücksichtigt. Die folgende Tabelle soll die Kategorien samt Subkategorien übersichtlich veranschaulichen, um die Anwendung dieser im Codierprozess nachvollziehbar machen zu können. Ein Codier-Leitfaden stellt auch für Forscher*innen eine Hilfestellung dar: Je besser und eindeutiger die Kategoriendefinitionen getroffen werden, desto einfacher gestaltet sich das Codieren letztlich (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 66).

Tabelle 3 Codierleitfaden

1. Kategorie	1. Personenbezogenen Daten der Schüler*innen 1.1. Alter 1.2. Geschwister 1.3. Jahrgangsstufe 1.4. Schulart 1.5. Sprachidentität 1.5.1. Alltagssprache(n) und ihre Verwendung 1.5.2. Das Unterrichtsfach Deutsch 1.5.3. Die Unterrichtssprache Deutsch
2. Kategorie	2. Distance Learning 2.1. Aufbau/Gestaltung des Unterrichts 2.2. Kontakt zu den Lehrpersonen 2.3. Lernsituation daheim 2.4. Hilfe(n) 2.5. Motivation 2.6. Verständnis des Lernstoffs 2.7. Auswirkungen auf schulische Leistungen 2.8. Veränderungen der Sprachgewohnheiten 2.9. Positive Seiten 2.10. Herausforderungen
3. Kategorie	3. Sommerschule 3.1. Grund für die Teilnahme 3.2. Erwartungen und Vorfreude 3.3. Eindruck der Organisation 3.4. Arbeit mit den Lehrpersonen 3.5. Freizeit- und Nachmittagsangebot 3.6. Projektarbeit 3.7. Deutschunterricht der Sommerschule 3.7.1. Feststellung der Defizite 3.7.2. Aufbau des Unterrichts 3.7.3. Leistungsniveau innerhalb der Gruppe
4. Kategorie	4. Feedback zur Sommerschule 4.1. Erkennbare Effekte im Unterricht 4.2. Positives 4.3. Negatives und Kritikpunkte 4.4. Verbesserungsvorschläge 4.5. Weiterempfehlung & erneuter Besuch 4.6. Schulnote Sommerschule 4.7. Drei abschließende Worte

7. Ergebnisse der Analyse

Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse der Interviews präsentiert. Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wurde sich auf theoretischer Ebene mit den Themen Distance Learning, Deutschförderung in Ferienzeiten und der Sommerschule in Österreich auseinandergesetzt, nun sollen die Perspektiven der acht befragten Schüler*innen ins Zentrum der Betrachtung rücken. Zu Beginn werden die einzelnen Schüler*innen kurz vorgestellt. Um die Anonymität der Schüler*innen zu wahren und auch nicht nur von S1, S2, etc. zu sprechen, werden im Folgenden auch an alle Schüler*innen von mir gewählte Namen vergeben. Anschließend werden die durchgeführten Interviews themenorientiert, entlang der erstellten Kategorien, ausgewertet.

An dieser Stelle soll noch angemerkt werden, dass bei den folgenden Ergebnissen mitbedacht werden muss, dass bei acht geführten Interviews kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann, sondern die folgenden Ergebnisse lediglich Falldarstellungen abbilden.

7.1. Die Interviewpartner*innen

Zuerst möchte ich die einzelnen Schüler*innen kurz vorstellen, mit denen ich die Interviews führen durfte. Hierfür werden die Informationen herangezogen, die der Kategorie der personenbezogenen Daten der Schüler*innen, mit einem Fokus auf ihre Sprachgewohnheiten, zugeordnet wurden. Zur besseren Orientierung der anschließenden Auswertung wird auch jeweils ein kurzer Überblick gegeben, was jeweils über das Distance Learning und die Sommerschule berichtet wird.

Schüler 1 - Milo

Milo (11 Jahre) besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 2. Klasse eines Gymnasiums in Wien. Er hat einen bereits erwachsenen Bruder. Seine Erstsprachen sind Bosnisch und Deutsch, daheim spricht er meist Bosnisch und sowohl mit Freunden als auch in der Schule Deutsch. Er gibt an, dass er zwar Deutsch besser beherrsche, sich aber dennoch mit Bosnisch verbundener fühle, da er auch mit den Eltern zu Hause Bosnisch spricht. In der Schule bereitet ihm das Fach Deutsch manchmal Schwierigkeiten, er nennt insbesondere das Schreiben von Texten als Herausforderung. Hinsichtlich anderer Fächer stellt die Unterrichtssprache Deutsch hingegen kein Problem dar. Vom Distance Learning berichtet er alles in allem positiv, die Lernsituation daheim scheint gut gewesen zu sein. Der Unterricht setzte sich sowohl aus online-Stunden als auch Arbeitsaufträgen

zusammen. Der Unterrichtsstoff sei von ihm großteils gut verstanden und die Lehrpersonen sowie seine Mutter als Hilfe wahrgenommen worden. Das Distance Learning wirkte sich zum Teil negativ auf seine Noten aus, hier nennt er konkret die Fächer Deutsch, Mathematik und Bildnerische Erziehung. An der Sommerschule nahm er sowohl wegen Mathematik als auch wegen Deutsch teil. Insgesamt beurteilt er den Besuch dieser enttäuschend, es scheint mehr gespielt als gelernt worden zu sein. Er konnte keine Verbesserung beim Arbeiten in der Schule feststellen, weshalb er die Sommerschule auch nicht weiterempfehlen oder selbst noch einmal besuchen würde.

Schülerin 2 - Laila

Laila (13 Jahre) besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 4. Klasse eines Gymnasiums in Wien. Sie hat eine jüngere Schwester und ihre Erstsprache ist Deutsch. Laila erzählt, dass sie außerdem Slowakisch beherrsche, da ihre Großmutter tschechische Wurzeln habe.² Slowakisch spricht sie aber ausschließlich mit dem Kindermädchen, das bei der Familie lebt. Das Fach Deutsch stellt für sie kein Problem dar. Laila differenziert bei den Erzählungen über das Distance Learning zwischen den einzelnen Malen und spricht davon, dass es sich ihrer Meinung nach mit der Zeit verbessert habe. Zunächst gab es ausschließlich Aufträge, die zu erledigen waren, später wurden dann auch Videokonferenzen abgehalten, die für sie eine Erleichterung darstellten.

Die Lernsituation daheim scheint insgesamt gut gewesen zu sein, die Aufgaben erledigte sie großteils allein. Der Kontakt zu den Lehrpersonen habe ihrer Meinung nach unterschiedlich gut funktioniert. Als Herausforderungen dieser Zeit nennt sie technische Probleme, die eigene Motivation und auch die kleine Schwester. Laila konnte ausschließlich im Fach Mathematik Auswirkungen auf ihre Noten feststellen. Ihre Sprachgewohnheiten veränderten sich durch das Distance Learning nicht. Der Besuch der Sommerschule war zwar zum Teil lustig, stellte aber insgesamt keine Hilfe für sie dar. Daher würde sie die Sommerschule auch nicht weiterempfehlen oder noch einmal besuchen wollen.

Schüler 3 - Zahid

Zahid (13 Jahre) besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 4. Klasse eines Gymnasiums in Wien. Seine Erstsprache ist Arabisch, die Familie lebt seit ca. acht Jahren in Österreich. Er hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester. Zu Hause spricht Zahid

² Vermutung/Anmerkung: Da einmal von Tschechisch und einmal von Slowakisch gesprochen wird, lässt sich vermuten, dass die Großmutter aus der ehemaligen Tschechoslowakei kommt, die 1918 aus dem Zerfall der österreichisch-ungarischen Monarchie entstand und sich 1993 in die Tschechische Republik und die Slowakei teilte.

vorwiegend Arabisch, mit seiner Mutter auch regelmäßig Deutsch, damit auch sie die deutsche Sprache besser lernt. Er gibt an, Deutsch besser zu beherrschen als Arabisch, verbunden fühle er sich aber mit beiden Sprachen. Das Fach Deutsch bereitet ihm in der Schule schon manchmal Probleme. Als größte Schwierigkeit nennt er den Wortschatz, dies merkt er auch in anderen Fächern. Die Zeit im Distance Learning beschreibt Zahid positiv, die Lernbedingungen daheim scheinen gut gewesen zu sein. Der Schulalltag im Distance Learning wird mit einem normalen Unterrichtstag gleichgesetzt, auch bei ihm setzte sich dieser aus online-Stunden und Arbeitsaufträgen zusammen. Er scheint den Stoff meist gut verstanden zu haben. Als große Hilfe erwähnt er Freunde, seinen Bruder und auch insbesondere seine Klassenvorständin. Zahid berichtet, dass sich das Distance Learning nicht negativ auf seine Noten oder seine Sprachgewohnheiten ausgewirkt habe, lediglich im Fach Bildnerische Erziehung scheint es Probleme gegeben zu haben. Über die Sommerschule berichtet er, dass sie ihm nichts gebracht und nicht geholfen habe. Außerdem habe er das Förderangebot als langweilig empfunden. Daher würde auch Zahid die Sommerschule nicht weiterempfehlen oder noch einmal besuchen wollen.

Schüler 4 - Ivan

Ivan (14 Jahre) besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 4. Klasse eines Gymnasiums im Burgenland. Er hat eine ältere Schwester und seine Erstsprache ist Deutsch. In seinem Alltag verwendet er auch hauptsächlich Deutsch, wobei er anmerkt, dass sich ein sehr großer Bereich seines Lebens auch auf Englisch abspiele – Stichwort Internet. Für ihn stellte das Distance Learning durchaus einen großen Unterschied zur normalen Schulzeit dar, auch wenn die Lernsituation daheim ebenfalls gut gewesen zu sein scheint und auch meist ohne Hilfe gearbeitet werden konnte. Er berichtet beispielsweise davon, dass es ihm im Distance Learning schon deutlich schwerer gefallen sei, sich konzentrieren zu können. Auch in seinem Fall stellte der Unterricht eine Mischung aus online-Stunden und Arbeitsaufträgen dar. Negative Auswirkungen auf schulische Leistungen konnte er keine feststellen, seine Noten scheinen sich sogar verbessert zu haben, da er sich seinen Angaben nach, mehr als normal angestrengt habe. Er berichtet sowohl vom Mathe- als auch vom Deutschunterricht der Sommerschule positiv. Besonders positiv hebt er die Lehrpersonen hervor. Ivan gibt auch an, in der Sommerschule wirklich eine gute Unterstützung bekommen und dank dieser eine Verbesserung der Noten festgestellt zu haben. Die Sommerschule bewertet er daher gut und würde sie auch weiterempfehlen.

Schüler 5 - Achim

Achim (14 Jahre alt) besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 3. Klasse einer Mittelschule in Wien. Er hat insgesamt acht Geschwister und seine Erstsprache ist Arabisch. Seine Familie kommt ursprünglich aus Syrien, mittlerweile leben sie bereits fast vier Jahre in Österreich. Daheim spricht Achim Arabisch und in der Schule nur Deutsch. Er gibt an, auf Arabisch nicht lesen oder schreiben zu können, weshalb er meint, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen, verbundener fühle er sich aber mit Arabisch. Das Fach Deutsch bereitet ihm in der Schule Probleme, dies merkt er auch in anderen Fächern. Im Distance Learning scheint es für ihn einige Herausforderungen gegeben zu haben. Er erzählt, daheim zwar prinzipiell die Möglichkeit gehabt zu haben, lernen zu können, mit all seinen Geschwistern sei es jedoch oft einfach zu laut gewesen, weshalb er auch manchmal das Betreuungsangebot in der Schule wahrgenommen habe. Es kristallisiert sich heraus, dass es schwierig für ihn war, größtenteils ohne Unterstützung lernen zu müssen. Das Distance Learning war so gestaltet, dass die Schüler*innen noch in der Schule Arbeitsmaterial bekamen, das dann von daheim aus erledigt werden musste. Zusätzlich gab es auch zoom-Meeting. Er erwähnt explizit, während des Distance Learnings Deutsch ein wenig verlernt zu haben, da daheim nur Arabisch gesprochen worden sei. Achim besuchte die Sommerschule 2021 bereits zum zweiten Mal, das erste Mal gefiel ihm – aufgrund des damals angebotenen Freizeitprogramms – jedoch besser.

Dennoch stellte die Sommerschule für Achim eine Hilfe dar. Er erzählt nämlich davon, Deutsch früher – nach Sommerferien ohne Besuch der Sommerschule – verlernt zu haben, dank der Sommerschule könne er nun schon eine Verbesserung und Erleichterung feststellen. Die Sommerschule bewertet er somit positiv, er würde sie weiterempfehlen und erneut besuchen wollen, gerne aber wieder mit einem Freizeitprogramm.

Schüler 6 - Matthias

Matthias (13 Jahre alt) besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 3. Klasse einer Mittelschule im Burgenland. Er hat eine jüngere Schwester und seine Erstsprachen sind Deutsch und Kroatisch. Kroatisch spricht er daheim mit seiner Familie und auch mit Freunden, in der Schule spricht er Deutsch. Er erzählt, Kroatisch besser zu können und sich aber eher mit Deutsch verbunden zu fühlen. Das Fach Deutsch bereitet ihm an sich schon manchmal Probleme, beispielsweise wenn beim Lesen von Texten Worte nicht verstanden werden, dies betrifft aber vorrangig den Deutschunterricht. Das Distance Learning beschreibt er als herausfordernd, er erledigte alles allein zum Teil musste er auch seiner Schwester helfen. Die Zeit empfand er schwieriger als normale Schulzeiten, auch wenn die Lernsituation daheim an sich gut gepasst zu haben scheint. Auch Matthias berichtet

davon, dass es zoom-Meetings – vorrangig in den Hauptfächern – gegeben habe und ansonsten Arbeitsaufträge zu erledigen gewesen seien. Auswirkungen auf Noten konnte er keine feststellen, auch seine Sprachgewohnheiten veränderten sich während des Distance Learnings nicht. Die Sommerschule wurde von ihm vorrangig aufgrund des Unterrichtsfaches Deutsch besucht. Matthias empfand den Unterricht der Sommerschule als hilfreich, er konnte sogar Verbesserungen bei seinen Noten erkennen. Insgesamt ist für ihn vorstellbar, die Sommerschule noch einmal zu besuchen.

Schüler 7 - Diego

Diego (13 Jahre alt) besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 3. Klasse einer Mittelschule in Wien. Er hat eine ältere Schwester und einen Zwilling Bruder (Adam), seine Erstsprache ist Serbisch. Mit den Eltern spricht er vorrangig Serbisch, mit den Geschwistern und auch sonst im Alltag Deutsch, selten auch Serbisch. Nach eigenen Angaben spreche er Deutsch besser als Serbisch, mit Deutsch fühle er sich auch verbundener. Das Fach Deutsch bereitet Diego an sich keine Probleme, es kommt aber im Gespräch heraus, dass sich das durch einen Schulwechsel verbesserte, zuvor scheint es schon Probleme gegeben zu haben. Hier lässt sich nicht eindeutig klären, ob dies nun ausschließlich mit der alten Schule (ein Gymnasium) in Verbindung gebracht werden kann oder ob hier auch das Distance Learning an sich einen Beitrag dazu leistete.

Das Distance Learning wurde von Diego als herausfordernd wahrgenommen, allein lernen zu müssen, stellte für ihn eine Herausforderung dar. Die Lernsituation daheim scheint gepasst und die Schwester regelmäßig geholfen zu haben. Er berichtet davon, immer wieder Dinge nicht gut verstanden zu haben und auch von einem Problem mit einem Lehrer. Der Kontakt zu den Lehrer*innen scheint hier generell nicht sehr intensiv gewesen zu sein. Außerdem erzählt Diego, dass das Distance Learning Auswirkungen auf seine Noten gehabt habe, jedoch verschmilzt auch hier der Zeithorizont mit der alten Schule und den „alten Lehrer*innen“. Von der Sommerschule berichtet er sehr negativ, der Stoff scheint viel zu leicht gewesen zu sein, weshalb der Besuch dieser als sehr langweilig beschrieben wird. Außerdem wird auch die Lehrperson schlecht bewertet. Seine Noten verbesserten sich im neuen Schuljahr zwar, es wird jedoch explizit erwähnt, dass dies nicht in Zusammenhang mit der Sommerschule stehe. Diego möchte nicht noch einmal an der Sommerschule teilnehmen und würde sie auch nicht weiterempfehlen.

Schüler 8 - Adam

Adam 8 (13 Jahre alt) besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 3. Klasse einer Mittelschule in Wien. Er hat eine ältere Schwester und einen Zwilling Bruder (Diego). Seine

Erstsprache ist ebenfalls Serbisch. Er spricht mit den Eltern und selten auch mit Freunden Serbisch, mit den Geschwistern und auch sonst vorrangig Deutsch. Auch er gibt an, Deutsch besser zu beherrschen als Serbisch. Anders als sein Bruder fühle er sich jedoch, eher mit Serbisch verbunden. Das Unterrichtsfach Deutsch stellt auch für ihn derzeit kein Problem dar, jedoch muss auch hier wieder der Schulwechsel mitbedacht werden, davor gab es auch bei ihm im Unterrichtsfach Deutsch Probleme. Das Distance Learning war auch für Adam eine Herausforderung. Seine Schwester konnte ihm zwar ebenfalls regelmäßig helfen und auch die Lernsituation daheim scheint gut gepasst zu haben, dennoch scheint es schwierig für ihn gewesen zu sein, vieles allein lernen zu müssen. Als besondere Schwierigkeit hebt Adam auch besonders die erste Phase des Distance Learnings hervor. Das Abschicken der Aufgaben scheint besonders herausfordernd gewesen zu sein. Insgesamt konnte er Auswirkungen des Distance Learnings auf seine Noten feststellen. Die Sommerschule besuchte er ebenfalls aufgrund des Unterrichtsfaches Deutsch. Auch er erzählt davon, in der Sommerschule nichts gelernt und diese somit nicht als Hilfe wahrgenommen zu haben. Die Verbesserung seiner Leistungen scheinen auch hier mit der neuen Schule zusammenzuhängen. Adam würde die Sommerschule auch nicht noch einmal besuchen wollen und sie nur Schüler*innen mit gravierenden Lerndefiziten weiterempfehlen.

7.2. Distance Learning

Folgend werden die Interviews themenorientiert ausgewertet.

Es wird mit der Kategorie des Distance Learnings begonnen. Da es sich bei dieser um eine große Kategorie handelt, wurde sie zur übersichtlicheren Analyse in insgesamt zehn Subkategorien aufgeteilt. Anhand dieser Subkategorien werden nun im Folgenden alle Informationen das Distance Learning betreffend nacheinander dargestellt.

7.2.1. Aufbau des Unterrichts

Die erste Subkategorie verfolgt das Ziel, die Erzählungen über den Aufbau des Unterrichts zusammenzufassen.

Der Unterricht fand bei allen der befragten Schüler*innen in gemischter Form statt – zum Teil wurden Videokonferenzen – oder zumindest kurze Meetings – abgehalten, diese wurden durch Arbeitsaufträge ergänzt.

Achim berichtet auch davon, vor dem Lockdown Arbeitsmaterial erhalten zu haben, das zu erledigen gewesen und im Anschluss daran in online-Stunden gemeinsam besprochen worden sei (S5, P58-61).

Laila differenziert bei den Erzählungen zwischen den einzelnen Malen im Distance Learning und gibt an, dass sich der Aufbau des Unterrichts durch die Videokonferenzen verbessert habe.

Also es gab ja mehrere Male im online-Unterricht. Und beim ersten Mal haben wir nur Aufträge bekommen, da war das dann aber auch noch nicht so gut, ja und dann später hatten wir eigentlich dann in vielen Fächern Video-Konferenzen, aber in manchen haben wir auch einfach nur Arbeitsaufträge bekommen. (S2, P36)

Ivan berichtet davon, dass sich der Aufbau des Distance Learnings über die Zeit hinweg dahingehend verändert habe, dass gegen Ende nur mehr in den Hauptfächern online-Stunden stattgefunden hätten (S4, P30). Er erzählt außerdem, dass die Meetings mit der Zeit immer kürzer geworden seien und eher dazu gedient hätten, sich kurz „zu sehen“ und Arbeitsaufträge zu besprechen, bevor dann wieder allein gearbeitet worden sei (S4, P58). Ähnliches lässt sich auch aus dem Interview mit Adam erschließen. Er hebt als positiv hervor, dass nur „die wichtigen Stunden“ – also die Hauptfächer – online als Stunden stattgefunden hätten (S8, P97-99).

Spannend war hier auch die Erzählung von Zahid, bei dem der Unterricht in allen Fächern, außer in Bildnerischer Erziehung, als online-Stunden stattfand. Er setzt das Distance Learning daher mit einem normalen Unterrichtstag gleich.

Halt es ist wie ein normaler Unterrichtstag, man steht genauso, also man darf halt ein bisschen länger schlafen, statt dem Weg zur Schule und dann öffnet man den Computer und telefoniert entweder Video und wer sich nicht zeigen will, darf die Kamera ausmachen. (S3, P64)

Es lässt sich somit eine allgemeine Tendenz zu online-Stunden feststellen, die durch Arbeitsaufträge ergänzt wurden. Durch die Etablierung von Lernplattformen und Videokonferenzen scheint sich die Struktur des Distance Learnings für Schüler*innen verbessert zu haben (S2, P39-42; S8, P 86-91).

7.2.2. Kontakt zu den Lehrpersonen

Auf die Frage nach dem Kontakt zu den Lehrpersonen gibt ein Großteil der Schüler*innen an, ihre Lehrer*innen im Distance Learning gut erreicht zu haben. Zahid hebt auf diese Frage seine Klassenvorständin als besonders große Hilfe hervor (S3, P49-56).

Ivan erzählt diesbezüglich, er habe sich zwar immer bei seinen Lehrer*innen melden können, merkt jedoch an, dass diese Hilfe für ihn dennoch nicht mit der des Präsenzunterrichts vergleichbar gewesen sei (S4, P37-38 und P58).

Auch Diego und Adam hatten regelmäßig Kontakt zu ihren Lehrpersonen. Sie meinen aber ebenfalls, dass dies nicht mit dem Kontakt und der Hilfestellung in der Schule verglichen werden könne (S7, P70-73 und S8, P62-67).

Achim hatte hingegen nur manchmal Kontakt zu seinen Lehrer*innen (S5, P70-71).

Laila berichtet, dass es ganz auf die Lehrperson ankam, einige seien sehr verlässlich gewesen, andere hingegen weniger (S2, P46).

Die Erzählungen der Schüler*innen zeigen, dass der Kontakt zu den Lehrpersonen während des Distance Learnings demnach unterschiedlich ausfiel.

7.2.3. Lernsituation daheim

Wie zuvor in der Theorie bereits geschildert, war für eine erfolgreiche Teilnahme am Distance Learning insbesondere auch die Lernsituation daheim ausschlaggebend.

Alle der befragten Schüler geben an, zu Hause einen Arbeitsplatz und auch ein technisches Endgerät zur Verfügung gehabt zu haben. Nichtsdestotrotz scheint die Lernsituation daheim aber nicht immer einfach gewesen zu sein. Insbesondere stellten hier jüngere Geschwister einen Störfaktor dar. Matthias berichtet dahingehend beispielsweise, dass er zu Hause zwar alles zur Verfügung gehabt habe, es aber durchaus eine Herausforderung für ihn gewesen sei, alles selbstorganisiert erledigen und vor allem auch parallel seine Schwester regelmäßig unterstützen zu müssen (S6, P42 und P69-72). Laila erzählt auch davon, zu Beginn schon auch manchmal von der kleinen Schwester gestört worden zu sein (S2, P55-58). Besonders prägnant ist hier die Erzählung von Achim, er habe zwar ebenfalls einen Computer und einen Arbeitsplatz zur Verfügung gehabt, aufgrund seiner fünf Geschwister habe sich die Lernsituation daheim jedoch dennoch schwierig gestaltet, da es einfach oft zu laut gewesen sei, um sich gut konzentrieren zu können. Daher nahm er auch immer wieder das Betreuungsangebot in der Schule in Anspruch, wo er dann in Ruhe gearbeitet und sogar Hilfe bekommen habe (S5, P 90-107).

Die Erzählungen machen darauf aufmerksam, dass nicht alle Schüler*innen auch wirklich die Möglichkeiten hatten, sich in Ruhe konzentrieren und arbeiten zu können, selbst wenn die materiellen Ressourcen dafür vorhanden waren.

7.2.4. Hilfe(n)

Ein weiterer Aspekt, der das Gelingen des Distance Learnings mitgestaltete, war, inwiefern die Schüler*innen bei Bedarf Hilfe in Anspruch nehmen konnten.

Die befragten Schüler*innen geben dazu an, größtenteils allein gearbeitet zu haben. Zwischendurch sei es aber schon wichtig gewesen, Hilfe zu bekommen.

Zahid hebt hierzu als besondere Hilfe seine Lehrerin hervor (S3, P49-54). Laila, Zahid und Ivan berichten auch davon, regelmäßig per Video oder Telefon mit Freunden

gemeinsam gearbeitet zu haben, was für sie durchaus eine Erleichterung und Hilfe dargestellt habe (S2, P50; S3, P49-50; S4, P40).

Zahid, Achim, Diego und Adam bekamen auch regelmäßig Hilfe von ihren älteren Geschwistern (S3, P78; S5, P77; S7, P75; S8, P69).

Aber auch Eltern werden als Hilfe während dieser Zeit erwähnt.

Meine Mutter konnte mir halt immer helfen. Das war dann auch immer leichter, weil da hat sie auch nicht gearbeitet und (...). (S1, P49)

Insgesamt wurde somit viel allein gearbeitet, zwischendurch war es dennoch gut, Hilfe bekommen zu können. Einige Schüler*innen vernetzten sich dafür auch mit Freunden und Klassenkolleg*innen.

7.2.5. Motivation

Die nächste Subkategorie beschäftigt sich mit den Fragen, ob und wie es den befragten Schüler*innen gelang, sich für den Unterricht und das Lernen daheim immer wieder aufs Neue zu motivieren.

Bei dieser Kategorie kristallisierte sich deutlich heraus, dass es für Milo, Laila, Ivan, Achim, Matthias, Diego und Adam alles andere als einfach war, die eigene Motivation während des Distance Learnings aufrechtzuerhalten.

Laila berichtet, dass es schwierig für sie gewesen sei und sie oft keine große Lust gehabt habe, ihre Dinge zu erledigen, weshalb sie manches dann auch einfach aufgeschoben habe (S2, P48). Ivan versuchte seine fehlende Motivation gemeinsam mit Freunden bei Videokonferenzen zu überwinden.

Naja Motivation, ja die war jetzt nicht wirklich vorhanden, obwohl irgendwann habe ich begonnen dann Aufgaben mit Freunden zu machen, also über Videokonferenzen, mit Klassenkameraden und dann haben wir uns Aufgaben aufgeteilt und so (...). (S4, P40)

Lediglich Zahid gibt auf die Frage nach der Motivation an, keine Probleme gehabt zu haben, sich immer wieder zu motivieren, da er immer versucht habe, seine Aufgaben möglichst rasch zu erledigen, um dann draußen spielen zu können (S3, P74).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es für die Schüler*innen schwierig war, sich während des Distance Learnings zu motivieren.

7.2.6. Verständnis des Lernstoffes

Die Schüler*innen wurden weiters dazu befragt, wie gut die Schüler*innen den Lernstoff während des Distance Learnings verstanden und, ob es hierbei gravierende Unterschiede zu normalen Schulzeiten gab.

Achim, Matthias, Diego und Adam berichten davon, dass das Lernen im Distance Learning für sie schwieriger gewesen sei, als in regulären Schulzeiten (S5, P62-69; S6, P57-60; S7, P62-68; S8, P52-61). Adam begründet dies damit,

(...) weil es nicht so leicht war, alles einfach selber zu verstehen. (S8, P59)

Laila erzählt, dass es konkret in Mathematik Schwierigkeiten gegeben habe, dies habe sich auch durch technische Probleme während der Meetings verstärkt.

Also ich finde zum Beispiel besonders in Mathe oder so war das ein bisschen schwierig, weil ich halt nicht immer alles verstanden hab, weil dann gab's auch mal mit den Meetings ein Problem oder so, das war dann immer ein bisschen doof. (S2, P44)

Demgegenüber meinen Milo, Zahid und Ivan, den Stoff größtenteils gut verstanden zu haben (S1, P57; S3, P70; S4, P35-36).

So kann zum Verständnis des Lernstoffes festgehalten werden, dass über die Hälfte der Schüler*innen von Schwierigkeiten diesbezüglich berichtet.

7.2.7. Auswirkungen auf schulische Leistungen

Daran anknüpfend stellt sich nun auch die Frage, inwiefern sich diese Zeit auch auf die schulischen Leistungen der Schüler*innen auswirkte.

Matthias konnte keine Auswirkungen auf seine schulischen Leistungen erkennen, auch von ihm genannte Schwächen im Fach Deutsch verschlechterten sich während dieser Zeit nicht (S6, P37-38 und 74).

Ivan erzählt, sich während des Distance Learnings mehr als normal angestrengt zu haben, da er wusste, sich mit dem Zeugnis bei einer weiterführenden Schule bewerben zu wollen. Deshalb habe er auch keine Verschlechterung, sondern sogar viel eher eine Verbesserung erkennen können (S4, P48).

Laila berichtet davon, dass sich das Distance Learning „ein bisschen“ negativ auf das Fach Mathematik ausgewirkt habe, aber ansonsten seien keine Verschlechterungen, sondern eher zum Teil Verbesserungen feststellbar gewesen, da beispielsweise von vielen Lehrer*innen auf Tests verzichtet worden sei (S2, P60).

Diego und Adam erzählen hingegen von Verschlechterungen ihrer Noten durch das Distance Learning (S7, 102-103; S8, P76-79).

Milo erzählt, dass sich seine Noten in Mathematik und Deutsch ein wenig verschlechtert hätten, er nennt bei den Verschlechterungen außerdem die Fächer Bildnerische Erziehung und Werken (S1, P68-73). Spannend ist, dass sich auch Zahid auf das Fach Bildnerische Erziehung bezieht und davon berichtet, hier schlechter geworden zu sein, da er nicht

immer mitbekommen habe, dass Aufträge hochgeladen worden seien. In den anderen Fächern scheint bei ihm hingegen alles gepasst zu haben (S3, P196-198).

Achim gibt auf die Frage an, sich nicht mehr genau erinnern zu können. Aus dem Interview mit ihm kann jedoch die Vermutung aufgestellt werden, dass das Distance Learning auch bei ihm Auswirkungen auf seine Noten hatte.

Somit kann zusammengefasst werden, dass sich das Distance Learning lediglich bei zwei Schülern nicht negativ auf die Noten auswirkte. Bei den anderen Schüler*innen gab es – auch wenn zum Teil nur in einzelnen Fächern – negative Auswirkungen auf Noten.

7.2.8. Veränderungen der Sprachgewohnheiten

Wie zuvor in der Theorie beschrieben, können sich längere Zeiten, die nicht im Schulverband – und somit nicht in der Unterrichtssprache – verbracht werden, auch negativ auf die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen auswirken. Da nun auch beim Distance Learning viel Zeit nicht regulär in der Schule verbracht wurde, stellt sich auch hier die Frage, ob die befragten Schüler*innen Veränderungen an ihren Sprachgewohnheiten feststellen konnten.

Hierzu berichtet lediglich Achim davon, Deutsch während des Distance Learnings ein wenig verlernt zu haben, da er während dieser Zeit zu Hause vorrangig Arabisch gesprochen habe.

Ahm also beim DL, ich habe Deutsch ein bisschen verlernt, weil ich habe zu Hause nur Arabisch gelernt ah nein geredet. (S5, P31)

7.2.9. Positive Seiten

Auf die Frage nach positiven Seiten des Distance Learnings wurde von den befragten Schüler*innen eine Sache besonders oft erwähnt: Die Möglichkeit, länger schlafen zu können. Dies gaben Milo, Laila, Zahid, Achim, Diego und Adam an.

Ivan berichtet positiv davon, dass man während des Distance Learnings – bei Themen, die man schon gut beherrschte – parallel auch einfach einmal etwas Anderes machen konnte.

(...) also dann konnte man natürlich im Distance Learning einfach etwas Anderes machen und nur mit einem Ohr zuhören, so mehr oder weniger und das geht halt so im Präsenzunterricht nicht. Da kannst du nicht einfach so aus der Klasse hinausgehen. (S4, P62)

Milo und Adam hätten es auch genossen, einmal mehr Zeit zu Hause gehabt zu haben (S1, P77; S8, P95). Außerdem hebt Adam auch positiv hervor, dass man im Distance Learning nur die „wichtigen“ Stunden gehabt habe (S8, P97).

Milo und Laila erzählen auch beide davon, dass manchmal einfach weniger zu tun gewesen sei als in regulären Schulzeiten und man so einfach mehr Zeit gehabt habe (S1, P49; S2, P64).

Lediglich Matthias gibt dezidiert an, dass das Distance Learning für ihn gar keine positiven Seiten gegeben habe (S6, P81-82).

Somit ist als positive Seite des Distance Learnings auf jeden Fall das längere Schlafen herauszustreichen. Einzelne Schüler*innen genossen es außerdem auch, insgesamt mehr Zeit und vor allem auch einmal mehr Zeit zu Hause gehabt zu haben.

7.2.10. Herausforderungen

Neben den positiven Aspekten wurde im Zuge der Interviews auch konkret nach Herausforderungen während des Distance Learnings gefragt. Bei dieser Kategorie erscheint es sinnvoll, sich den genannten Herausforderungen auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu nähern. Daher werden nun zunächst jene Aspekte angeführt, die direkt auf die Frage nach Herausforderungen genannt wurden und im Anschluss auch jene, die sich im Laufe der Gespräche herauskristallisierten.

Milo habe es als Herausforderung empfunden, seine Freunde nicht sehen zu können (S1, P77).

Für Ivan stellte es eine Herausforderung dar, nicht immer gewusst zu haben, wie genau Aufgaben erledigt werden sollten, da man nicht wie in regulären Schulzeiten einfach nachfragen konnte (S4, P58-60).

Ja, genau man ist ein bisschen, also mein weiß nicht ganz, wie man es richtig macht. (S4, P 60)

Diego nennt an dieser Stelle das Lernen an sich und die Selbstorganisation als Herausforderung (S7, P 111-113). Adam spricht an, dass es für ihn vor allem zu Beginn mit dem Abschicken der Aufgaben und mit der allgemeinen Organisation des Distance Learnings schwierig gewesen sei, es sich dann aber dank der Etablierung von MS-Teams verbessert habe (S8, 82-93).

Laila, Zahid und Diego sprechen im Zuge des Interviews keine expliziten Herausforderungen an (S3, P93-94; S6, P79-80).

Nun werden jene Herausforderungen angeführt, die sich im Zuge der Interviews herauskristallisierten. Hier sollen gleich zu Beginn von Achim genannte Punkte angeführt werden. Für ihn stellte es an sich eine große Herausforderung dar, die gesamte Zeit daheim sein zu müssen. Er berichtet von Langeweile und davon, seine Freunde vermisst zu haben.

Also es war wirklich sehr langweilig zu Hause, also ich habe meine Freunde vermisst und so (S5, P55).

Auch Ivan berichtet, dass ihm die sozialen Kontakte gefehlt hätten (S4, P 28).

Zahid berichtet außerdem, dass auch der Prozess, um Hilfe zu fragen, viel mühsamer gewesen sei als regulär in der Schule (S3, P46). Ivan macht – wie bereits erwähnt – auch darauf aufmerksam, dass die Hilfe, die man erhielt, nicht mit den gewohnten Hilfestellungen vergleichbar gewesen sei.

Ja, na es ist natürlich äh anders, aber im Generellen, man kann sich trotzdem melden, es ist natürlich, es ist trotzdem eine andere Hilfe, als die du jetzt bei Präsenz bekommen würdest ja. (S4, P38)

Zahid meint weiters, dass es für ihn auch manchmal unübersichtlich gewesen sei, welche Aufgaben genau erledigt werden mussten (S3, P196).

Ivan spricht zudem an, dass auch die Konzentration – aufgrund verschiedenster Ablenkungsmöglichkeiten – daheim ein Problem dargestellt habe.

Naja, was mir auf jeden Fall aufgefallen ist im DL, ist man kann sich viel schlechter konzentrieren, weil du sitzt vor deinem Computer oder Handy und du bist jetzt nicht in deiner Klasse, wo es nichts Anderes zu machen gibt mehr oder weniger, sondern du hast all diese Gegenstände und so um dich herum und es ist natürlich auch im DL viel leichter etwas Anderes zu machen währenddessen und ja. (S4, P 28)

Weiters stellten für die befragten Schüler*innen auch Geschwister ab und an kleine/große Herausforderungen dar. Beispielsweise Achim habe sich daheim oftmals nicht konzentrieren können, da es einfach viel zu laut gewesen sei (S5, P91-93). Auch Laila berichtet davon, dass ihre kleine Schwester zu Beginn des Distance Learnings nicht immer verstanden habe, sie in Ruhe für die Schule arbeiten zu lassen (S2, P56). Matthias berichtet in diesem Kontext auch, dass es nicht immer leicht gewesen sei, den eigenen Aufgaben nachzukommen und parallel seiner jüngeren Schwester helfen zu müssen (S6, P42).

Außerdem müssen auch noch technische Probleme bei Videokonferenzen als Herausforderung erwähnt werden, diese werden von Laila, Diego und Adam erwähnt (S2, P 44; S7, P53-55; S8, P 47).

Ivan spricht außerdem an, dass auch einzelne Lehrer*innen zur Herausforderung werden konnten, manche hätten beispielsweise zu umfangreiche Aufgaben gegeben (S4, P32).

Milo berichtet auch davon, dass er es durchaus als mühsam empfunden habe, die ganze Zeit vor einem Bildschirm sitzen zu müssen (S1, P59).

Zuletzt soll an dieser Stelle auch noch die Selbstorganisation an sich als Herausforderung erwähnt werden, die beispielsweise von Diego explizit erwähnt wird, sich aber in mehreren Interviews als Herausforderung finden lässt (S7, P112-115).

Demnach kann zusammenfassend festgehalten werden, dass insbesondere das eigenständige Lernen, das während dieser Zeit erfordert war, für viele der befragten Schüler*innen eine Herausforderung darstellte. Als Grund wird hierbei mehrfach genannt, nicht dieselbe Unterstützung wie in der Schule vor Ort gehabt zu haben und dass nicht so einfach nachgefragt werden konnte, wie in der Schule. Es war für die Schüler*innen nicht immer einfach, vieles allein schaffen zu müssen.

Weiters wird auch von den fehlenden sozialen Kontakten, technischen Problemen und der Konzentration – auch im Zusammenhang mit Geschwistern – als Herausforderung gesprochen.

7.3. Sommerschule

Die zweite Hauptkategorie beinhaltet all jene Punkte, die im Zuge der Interviews zu den allgemeinen Aspekten der Sommerschule sowie zum Deutschunterricht dieser besprochen wurden. Auch diese Kategorie wurde in sieben Subkategorien gegliedert, um eine übersichtlichere Darstellung der Ergebnisse zu ermöglichen.

7.3.1. Grund für die Teilnahme

Matthias, Diego und Adam geben dezidiert an, wegen des Unterrichtsfaches Deutsch an der Sommerschule teilgenommen zu haben (S6, P88; S7, P136; S8, P106-107). Matthias erachtet es aber als positiven Zusatzeffekt, auch Hilfe im Fach Mathematik bekommen zu haben.

Ja also eigentlich nur wegen Deutsch. Aber auch halt wegen Mathematik, da habe ich mich dann halt auch besser ausgekannt bei so manchen Themen. (S6, P88)

Zahid bekam den Besuch der Sommerschule von seiner Klassenvorständin empfohlen. Da ihn diese beim Erlernen von Deutsch unterstützt, kann davon ausgegangen werden, dass es auch bei ihm vorrangig um die Deutschförderung ging (S3, P108).

Ivan gibt zunächst an, aufgrund von Deutsch an der Sommerschule teilgenommen zu haben, revidiert dann aber nach kurzem Überlegen und meint dann, aufgrund beider Fächer teilgenommen zu haben (S4, P66). Auch Milo und Achim berichten, aufgrund beider Fächer teilgenommen zu haben, dies lässt sich auch im Interview mit Laila erkennen (S1, P93; S2; S5, P136-137).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ca. die Hälfte der Schüler*innen die Sommerschule ausschließlich aufgrund des Unterrichtsfaches Deutsch, die andere Hälfte aufgrund beider Unterrichtsfächer besuchte.

7.3.2. Erwartungen an und Vorfreude auf die Sommerschule

Diese Kategorie verfolgt das Ziel, ein Stimmungsbild darüber einzufangen, ob und inwiefern sich die Schüler*innen im Vorfeld auf die Sommerschule freuten. Darüber hinaus möchte ich herausarbeiten, welche Vorstellungen die Schüler*innen darüber hatten, was sie in der Sommerschule überhaupt erwarten würde.

Zahid, Ivan, Matthias und Diego berichten davon, sich im Vorfeld nicht auf die Sommerschule gefreut zu haben (S3, P112; S6, P98; S7, P151).

Naja, ich hab mich auf jeden Fall nicht gefreut, weil es nimmt ja Zeit von den Ferien weg. (S4, P72)

Laila erzählt ebenfalls, sich nicht darauf gefreut zu haben, sei aber erleichtert gewesen, dann zumindest jemanden gekannt zu haben (S2, P76).

Milo, Matthias und Adam berichten, sich zunächst nicht gefreut zu haben, es sei dann aber nicht so schlimm gewesen wie gedacht, manches habe ihnen sogar Spaß gemacht (S6, P98; S8, P122-125). Milo meint, es wäre jedoch trotzdem besser gewesen, wenn er die Sommerschule gar nicht besuchen hätte müssen (S1, P103).

Achim, der die Sommerschule zum Interviewzeitpunkt bereits zweimal besucht hatte, meint, er habe sich wegen den Ausflügen schon auf die Sommerschule gefreut. Für ihn sei es dann aber enttäuschend gewesen, da es – anders als im Jahr zuvor – kein Nachmittagsprogramm gab, bei dem Ausflüge unternommen wurden. Daher habe ihm der erste Besuch der Sommerschule besser gefallen (S5, P157).

Auf die Frage nach den Erwartungen und Vorstellungen kristallisiert sich heraus, dass viele damit gerechnet hätten, mehr zu lernen. Milo hebt dies im Interviewverlauf sogar mehrfach hervor.

(...) ich habe halt fast nichts dazugelernt, weil wir haben nur Spiele gespielt, aber wir dachten halt, also ich dachte halt, dass wird so eine Sommerschule, dass man so lernt, aber dann war es nur so eine Sommerschule zum Spielen und so. (S1, P97)

Ivan „dachte es wird schwerer, als es dann eigentlich war“, ihm konnte aber schon geholfen werden (S4, P79). Auch Matthias glaubte, in der Sommerschule viel länger Unterricht zu haben, als es dann im Endeffekt war (S6, P102).

Diego scheint der Sommerschule gegenüber von Anfang an sehr negativ eingestellt gewesen zu sein, er rechnete von Beginn an damit, dass es langweilig werden würde (S7, P156-161).

Insgesamt freute sich demnach lediglich Achim auf die Sommerschule, da ihm der Besuch der Sommerschule im Jahr zuvor sehr gut gefallen hatte. Seine Erwartungen wurden aber leider enttäuscht, da es beim zweiten Besuch kein Nachmittagsprogramm gab.

Hinsichtlich der Erwartungen an die Sommerschule kristallisierte sich heraus, dass die Lerneinheiten herausfordernder erwartet wurden. Zugleich klingt durch, dass ihre Bereitschaft in der Sommerschule etwas zu lernen, nicht ausgeschöpft wurde.

7.3.3. Eindruck der Organisation

Da ich bei der Mitarbeit des ersten Durchgangs der Sommerschule mitbekam, dass sich insbesondere der erste Tag chaotisch gestaltetet, war ich neugierig, was die befragten Schüler*innen dazu berichten. Auf die Frage nach der allgemeinen Organisation wurde jedoch einstimmig berichtet, dass diese gut funktioniert habe und alles klar gewesen sei. Milo gibt zwar an, am ersten Tag ein wenig verwirrt gewesen zu sein, das scheint sich aber schnell gelöst zu haben (S1, P109).

Es könnten zwar einige organisatorische Aspekte genannt werden, die sich im Laufe der Interviews zu verschiedenen Themen herauskristallisierten, davon soll jedoch an dieser Stelle abgesehen werden. Die jeweiligen positiven sowie negativen Punkte zur allgemeinen Organisation werden bei den thematisch passenden (Sub-) Kategorien angeführt.

7.3.4. Arbeit mit den Lehrpersonen

Die nächste Kategorie fasst jene Aussagen zusammen, die sich auf die Arbeit mit den Lehrpersonen der Sommerschule beziehen. Der Großteil der Schüler*innen gibt an, dass die Arbeit mit den Lehrpersonen gut funktioniert habe.

Ivan hebt die Arbeit mit den Lehrpersonen sogar besonders positiv hervor. Er war insbesondere vom Mathelehrer begeistert, da dieser sehr gut erklärte und somit – im Gegensatz zu seinem regulären Mathelehrer – eine große Hilfe für ihn darstellte.

Ja es waren recht gute Lehrer. Zumindest der Mathelehrer war sehr gut. Der Deutschlehrer war auch gut, (...). (S4, P81)

Er hatte eine gute Taktik. (...) und er war auch echt gut im Erklären und ja ich habe mich bei ihm um sehr vieles leichter getan als beim E., weil der ist nicht so gut im Erklären. (S4, P93)

Achim berichtet auch positiv davon, dass es für seine Gruppe sogar zwei Lehrpersonen gegeben habe, dies scheint das Arbeiten für ihn sehr angenehm gestaltet zu haben.

Ja, weil wenn ein Lehrer, also wenn ein Lehrer gibt und wir waren so 11 oder 12 Kinder, dann könne wir nicht so gut lernen, also mit 2 Lehrer können wir gut lernen. (S5, P241)

Diego berichtet hingegen davon, dass das Arbeiten mit der Lehrperson nicht so gut funktioniert habe, da seine Lehrperson kaum etwas erklärt habe (S7, P219). Weiters kristallisierte sich im Laufe des Gesprächs mit ihm auch heraus, dass ihm oftmals auch eine Interaktion und aktive Hilfe seitens der Lehrperson gefehlt habe. Die Lehrerin scheint vorwiegend nur Arbeitsblätter – die von den Schüler*innen allein erledigt werden mussten – ausgeteilt und viel mit dem Handy gespielt zu haben.

Ja halt sie hat immer nur ins Handy geschaut, also sie hat immer nur Blätter gegeben und dann hat sie ins Handy geschaut. (S7, P259)
Sie hat auch nichts erklärt, sondern einfach immer gesagt wir sollen das machen (S7, P 263).

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass Diegos Zwillingbruder hingen zur selben Lehrerin angibt, dass das Arbeiten gut funktioniert habe.

Somit kann insgesamt zusammengefasst werden, dass das Arbeiten mit den Lehrpersonen großteils gut, zum Teil sogar sehr gut funktionierte.

7.3.5. Freizeit- und Nachmittagsangebot

Bei den im Theorieteil vorgestellten Projekten aus Deutschland wurde ersichtlich, dass auch Freizeitangebote eine wichtige Komponente im Gesamtkonzept von Förderprojekten im Sommer spielen. Daher erscheint es interessant, ob auch die befragten Schüler*innen von einem solchen Angebot ihrer Sommerschul-Standorte berichten.

Matthias berichtet beispielsweise, dass in den Pausen Fußball gespielt werden konnte und dies für ihn zwischendurch eine gute und wichtige Abwechslung dargestellt habe (S6, P139-144).

Auch Diego und Adam berichten davon, dass sie während der Pausen in den Hof gehen durften. Dies stellte lediglich kurze Zeiträume des Vormittags dar (S7, P203; S8, P196-199 und 237).

Achim, der die Sommerschule auch im Jahr zuvor besuchte, spricht diesbezüglich deutlich an, dass ihm das zweite Mal in der Sommerschule schlechter gefallen habe, da es beim ersten Mal ein Nachmittagsprogramm gab, auf das er sich wieder sehr gefreut hätte (S5, 145-147).

Also das erste Mal war ein bisschen schöner (...) weil das erste Mal war nur bis also 08:00 – 16:00 Uhr und also wir haben immer 8:00 – 12:00 Uhr gelernt ja und von 12:00 – 16:00 Uhr haben wir gespielt, Ausflüge gemacht und so (...) und das zweite Mal, war nur von 08:00 – 12:00 Uhr. Und da war nur lernen und das war langweilig. (S5, P143-147)

Somit kann zusammengefasst werden, dass – abgesehen von der Pausengestaltung – von keinem Freizeitangebot berichtet wird.

7.3.6. Projektarbeit

Ein weiteres Kernelement vieler zuvor beschriebener Projekte stellt die Projektarbeit dar. Wie bereits erwähnt, sollte Projektarbeit auch bei der Sommerschule in Österreich zur Anwendung kommen. Genaue Vorgaben gab es diesbezüglich jedoch nicht, weshalb es spannend ist, sich ein Bild darüber zu machen, was die befragten Schüler*innen zum Thema Projektarbeit in der Sommerschule berichten.

Zahid, Ivan, Achim, Matthias, Diego und Adam geben explizit an, dass bei ihnen in der Sommerschule an keinem Projekt gearbeitet worden sei.

Laila berichtet diesbezüglich, im Mathematikunterricht an einem gemeinsamen Buch gearbeitet zu haben, in Deutsch habe aber nichts Vergleichbares stattgefunden (S2, P115-122).

Lediglich Milo erzählt von einem Projekt, an dem im Mathematikunterricht der Sommerschule gemeinsam gearbeitet wurde. Hierbei handelte es sich um ein mathematisches Spiel, das von den Schüler*innen gemeinsam entwickelt wurde. Man merkt ihm bei seinen Erzählungen an, dass ihm die Arbeit an dem Projekt viel Spaß bereitete. Diesbezüglich meint er, dass das Projekt das schönste Erlebnis der Sommerschule für ihn gewesen sei (S1, P132-145).

Demnach kam beim Großteil der befragten Schüler*innen keine Projektarbeit zum Einsatz. Den beiden Schüler*innen, die im Zuge der Sommerschule an Projekten im Fach Mathematik arbeiteten, scheint es aber großen Spaß gemacht zu haben.

7.3.7. Deutschunterricht der Sommerschule

Folgend werden jene Aussagen zusammengefasst, sie sich konkret auf den Deutschunterricht der Sommerschule beziehen. Da sich diese Inhalte aus mehreren Ebenen zusammensetzen, wurde diese Subkategorie noch einmal in weitere Themenfelder unterteilt.

7.3.7.1. Feststellung der Defizite

Zunächst gilt es herauszufinden, ob und wie die Lehrpersonen im Deutschunterricht der Sommerschule die Lerndefizite der Schüler*innen feststellten.

Milo und Zahid geben hierzu an, nicht danach gefragt worden zu sein, was genau sie üben und wiederholen möchten (S1, P122-123; S3, P127-128).

Laila berichtet schon, dass man Wünsche äußern konnte, was geübt werden sollte. Sie erzählt auch davon, dass am ersten Tag von allen Schüler*innen ein Text über die Sommerferien geschrieben werden musste. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Lehrperson auf diese Weise versuchte, sich ein Bild über den Lernstand der Schüler*innen zu verschaffen (S2, P88 und 96-98).

Ivan berichtet ebenfalls, dass sich der Lehrer zu Beginn Zeit genommen habe, einmal zu schauen, was die Schüler*innen im Unterricht des vergangenen Jahres gemacht hätten und was genau sie hiervon wiederholen und üben möchten. Diese Punkte seien dann gemeinsam durchgemacht und auch öfters wiederholt worden (S4, P97).

Auch bei Achim und Matthias habe sich die Lehrperson erkundigt und an jenen Punkten sei dann auch angesetzt und gearbeitet worden (S5, P182-185; S6, P108).

Die Erzählungen von Diego fallen hierbei leider ein wenig diffus aus. Er erwähnt auf der einen Seite, nicht gefragt worden zu sein, was er lernen und wiederholen möchte. Auf der anderen Seite erzählt er hingegen davon, in der ersten Stunde einen Text geschrieben zu haben, an dem sich die Lehrperson ein Bild der Lernstände der Schüler*innen gemacht habe. Weiters berichtet er auch davon, die Zeitformen gut gelernt zu haben, da er dies auch explizit als Wunsch geäußert habe (S7, P169-175, P180-183, 192-201). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass er schon gefragt wurde, was er gerne wiederholen und lernen wollen würde.

Diese Vermutungen bestätigen auch die Angaben seines Zwillingbruders Adam, der dieselbe Lehrperson hatte und hier schon explizit angibt, nach den Lernschwächen und -defiziten gefragt worden zu sein (S8, P152-153).

Somit kann insgesamt festgehalten werden, dass sechs der Schüler*innen nach den Schwächen gefragt wurden. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob Schüler*innen wirklich immer wissen, wo genau ihre Schwächen liegen und welche Lerninhalte von ihnen wiederholt werden sollten. Außerdem scheinen Lehrer*innen auch zum Teil versucht zu haben, mit Hilfe von Texten Aufschlüsse über vorhandene Lerndefizite der Schüler*innen zu bekommen.

7.3.7.2. Leistungsniveau innerhalb der Gruppen

Die Schüler*innen wurden weiters danach gefragt, wie sich das Leistungsniveau der Schüler*innen ihrer Gruppen gestaltete. Ziel war es hierbei, herauszufinden, ob das Leistungsniveau der Gruppen annähernd homogen ausfiel, oder die Schüler*innen von für sie merkbaren Unterschieden berichten.

Laila erzählt davon, dass das Niveau ihrer Gruppe nicht gleich gewesen sei und dass manche zum Beispiel in Bereichen des Deutschunterrichts Probleme gehabt haben, die für andere hingegen viel zu leicht gewesen seien (S2, P94).

Ich glaube Deutsch war halt auch einfach teilweise für Kinder, die nicht so gut Deutsch sprechen konnten und deswegen fände ich's halt bessert, wenn man's vielleicht auch dann so einteilen könnte. (S2, P140)

Auch Diego und Adam berichten von einem sehr unterschiedlichen Leistungsniveau innerhalb ihrer Gruppe. Dies wurde von ihnen auch als Problem gesehen. Der Unterricht gestaltete sich für sie daher oftmals langweilig und als nicht besonders hilfreich (S7, P184-185; S8, P158-161).

Zahid, Ivan, Achim und Matthias berichten zwar auch davon, dass das Leistungsniveau der Schüler*innen unterschiedlich gewesen sei, es dürfte nicht so gravierend gewesen sein, da es von ihnen nicht explizit als Störfaktor genannt wurde (S3, P124-126; S4, P101; S5, P187; S6, P111-112).

Demnach kann zu den Gruppenzusammensetzungen festgehalten werden, dass die befragten Schüler*innen durchaus von unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler*innen berichten und dies zum Teil auch als störend wahrgenommen wurde.

7.3.7.3. Aufbau des Unterrichts

Die letzte Subkategorie dieses Themenschwerpunktes verfolgt das Ziel, alle gewonnenen Informationen zum jeweiligen Aufbau des Deutschunterrichts der Sommerschule zusammenzufassen.

Milo berichtet diesbezüglich, dass bei ihm im Deutschunterricht der Sommerschule sehr viel gespielt worden sei, manchmal sogar zu viel. „Richtige“ Übungen seien nur manchmal zu erledigen gewesen, insgesamt hätte er gerne mehr gelernt (S1, P111-117).

Auch Laila berichtet davon, neben klassischen Übungen immer wieder Spiele gespielt zu haben, die zwar oftmals sehr leicht, aber dennoch lustig gewesen seien. Manchmal hätten sie auch einfach über andere Sachen geredet. Ein weiteres Element ihres Deutschunterrichts stellten regelmäßig kurze Filme dar, zu denen dann kurze Zusammenfassungen geschrieben werden mussten. Bei den Lerninhalten wurde sich auch an den aktuellen Wünschen der Schüler*innen orientiert – wie beispielsweise an den Fällen (S2, P88, 96 und 102-104).

Auch Ivan erzählt davon, dass sich der Unterricht an den Schwächen der Schüler*innen orientiert habe und die Lerninhalte auch immer wieder wiederholt worden seien. Er hebt auch hervor, dass der Unterricht durchaus lustig gestaltet gewesen sei (S4, P97).

Zahid berichtet von Arbeitsblättern, die zum Teil allein und zum Teil zusammen gelöst werden mussten (S3, P131-136).

Diego scheint eine richtige Interaktion mit der Lehrperson gefehlt zu haben, meist sei bloß Arbeitsmaterial an die Schüler*innen ausgegeben worden und die Lehrperson habe sich währenddessen hauptsächlich mit dem Handy beschäftigt

Ja halt sie hat immer nur ins Handy geschaut, also sie hat immer nur Blätter gegeben und dann hat sie ins Handy geschaut. (S7, P259)

Auch Adam berichtet davon, immer mit Arbeitsblättern gearbeitet zu haben, die meiste Zeit davon auch allein. Außerdem sei im Zuge des Deutschunterrichts aber auch ein Buch gelesen worden (S8, P172-175).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich bei den befragten Schüler*innen beim Arbeiten im Deutschunterricht großteils am regulären Unterrichtskonzept des schulischen Lernens orientiert wurde.

7.4. Feedback zur Sommerschule

Die letzte Kategorie verfolgt das Ziel, zusammenzufassen, wie die befragten Schüler*innen die Sommerschule – insbesondere als Deutschfördermaßnahme – beurteilen. Auch diese Kategorie wurde in thematische Subkategorien aufgeteilt, es gilt hierbei, die Meinungen der Schüler*innen zu verschiedenen Konzeptelementen zusammenzutragen, um letztlich ein Feedback zur Sommerschule abbilden zu können.

7.4.1. Erkennbare Effekte im Unterricht

Die Schüler*innen wurden danach gefragt, ob sie nach dem Besuch der Sommerschule Verbesserungen beim Arbeiten im Unterricht feststellen konnten.

Ivan gibt diesbezüglich an, dass sich seine Noten im laufenden Schuljahr (Schuljahr 2021/22) verbessert hätten und ihm der Unterricht leichter falle. Er bringt dies zum einen mit der Sommerschule in Verbindung, meint aber auch, sich generell mehr anzustrengen, um sich mit dem Zeugnis bei der gewünschten weiterführenden Schule bewerben zu können (S4, P124-127).

Achim berichtet ebenfalls von Verbesserungen, ihm wurde insbesondere bei der Rechtschreibung, beim Wortschatz und auch bei der Grammatik geholfen (S5, P222-227). Er erzählt hier beispielsweise auch davon, dass ihm das Schreiben von Reizwortgeschichten besonders viel geholfen habe. Das Schreiben dieser sei ihm zwar schwergefallen, habe ihm aber im Endeffekt sehr viel gebracht.

S5: Da war das so, so schwierig.

I: Mhm und hast du dann trotzdem eine Geschichte geschrieben?

S5: (Lacht) Ja.

I: Okay und findest du hat dir das geholfen diese Geschichte zu schreiben?

S5: Ja sehr viel, sehr viel.

(S5, P211-215).

Er weist im Gespräch dezidiert darauf hin, dass er vor der Möglichkeit der Teilnahme an dem Angebot der Sommerschule zu Schulbeginn Defizite seiner Sprachkompetenzen, insbesondere beim Schreiben, bemerkt habe.

Ja, also wenn ich nicht in die Sommerschule gegangen bin in den Ferien, dann habe ich nicht also da konnte ich nicht mehr schreiben so, da hatte ich so viele Fehler (S5, P255).

Dies unterstreicht, dass Achim den Besuch der Sommerschule als Deutschfördermaßnahme hilfreich empfand.

Auch Matthias berichtet davon, insbesondere beim Schreiben von Texten Verbesserungen festgestellt zu haben, es habe sich sogar seine Deutschnote verbessert (S6, P115-116, P127-128 und P145-148).

Zahid merkt im laufenden Schuljahr zwar ebenfalls Verbesserungen seiner Deutschkompetenzen, dies hänge aber mit der Hilfe, die er von seiner Klassenvorständin bekommt, zusammen. Er merkt auch dezidiert an, dass diese Verbesserung nichts mit dem Besuch der Sommerschule zu tun habe, insgesamt könne er keine positiven Effekte aufgrund der Sommerschule erkennen (S3, P 151-164).

Diego und Adam geben ebenfalls an, dass ihnen die Sommerschule nichts gebracht habe, die Verbesserungen, die im laufenden Schuljahr zu erkennen sind, lägen ausschließlich an der neuen Schule und den Lehrer*innen (S7, P238-245; S8, P210-215). Jedoch muss auch hier angemerkt werden, dass Diego im Gespräch dennoch davon berichtet, bei den Zeitformen in der Sommerschule Hilfe bekommen zu haben (S7, P 194-197).

Auch Milo und Laila geben dezidiert an, dass ihnen die Sommerschule nicht geholfen habe. Bei Milo wurde mehr gespielt als gefördert und für Laila waren die Lerninhalte zu einfach, weshalb sie keine Verbesserungen feststellen konnte und die Sommerschule auch als für sie nicht hilfreich beurteilt (S1, P119-121; S2, P111-112).

Nur drei Schüler*innen gaben demnach an, Verbesserungen festgestellt zu haben, die aber auch nicht ausschließlich mit der Sommerschule in Verbindung gebracht werden können. Fünf der Schüler*innen berichten davon, dass ihnen der Besuch der Sommerschule nichts gebracht habe.

7.4.2. Positives

Die nächste Subkategorie setzt sich aus jenen Aussagen der Schüler*innen zusammen, in denen Positives zur Sommerschule berichtet wird.

Zunächst kann erwähnt werden, dass es von einige Schüler*innen als positiv hervorgehoben wird, wenn in der Sommerschule Lerninhalte wiederholt und an Lernschwächen gearbeitet wurde.

Laila berichtet beispielsweise davon, dass es für sie positiv gewesen sei, Lerninhalte in Mathematik wiederholt zu haben, auch wenn es oftmals zu leicht für sie gewesen sei (S2, P108 und 134).

Manche Sachen waren schon hilfreich, aber viele Sachen waren (...) konnte ich halt auch einfach schon gut. (S2, P74)

Ebenso berichtet Diego davon, Zeitformen – bei denen es ihm auch ein Anliegen gewesen sei, diese zu wiederholen – nach der Sommerschule besser zu können (S7, P192-199).

Auch Achim, Matthias und Ivan berichten positiv davon, etwas in der Sommerschule gelernt zu haben (S5, P 248-249; S4, P110-111; S6, P120).

Ebenfalls erwähnenswert ist, dass Laila, Matthias Diego und Adam berichten, den Schulstart nach der Sommerschule als einfacher empfunden zu haben, da man so bereits vor dem eigentlichen Schulstart wieder in einen Schulalltag gefunden hatte.

Also schon, man war es halt dann auch einfach wieder ein bisschen gewohnt, früher aufzustehen und das war leichter dann, sich auch wieder daran zu gewöhnen. (S2, P110)

Ivan hebt außerdem insbesondere die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen positiv hervor, da sie laut ihm sehr gut erklärt hätten und darum bemüht gewesen seien, sich um die einzelnen Schwierigkeiten der Schüler*innen zu kümmern. Weiters unterstreicht er auch den Humor eines Lehrers besonders. Der Unterricht scheint bei ihm recht lustig gestaltet gewesen zu sein, außerdem sei wirklich direkt an Problemen und Schwächen der Schüler*innen angesetzt worden (S4, P81 und 97). Auch Achim spricht positiv von den Lehrpersonen (S5, P270).

Laila erwähnt, dass es schon auch manchmal einfach ganz lustig gewesen sei, beispielsweise wenn zusammen ein Spiel gespielt wurde (S2, P 104).

Ivan berichtet im Allgemeinen positiv von der Sommerschule. Er hebt hierzu auch beispielsweise positiv hervor, dass die Gruppen kleiner gewesen seien und sich die Atmosphäre so generell ein wenig persönlicher gestaltet habe (S4, 143). Auch Achim berichtet von dem Vorteil der kleineren Gruppengröße und davon, dass diese sogar von zwei Lehrpersonen betreut worden sei, was das Arbeiten noch besser gemacht habe.

Ja, weil wenn ein Lehrer, also wenn ein Lehrer gibt und wir waren so 11 oder 12 Kinder, dann könne wir nicht so gut lernen, also mit 2 Lehrer können wir gut lernen. (S5, P241)

Auch Matthias berichtet von einer positiven Lernatmosphäre,

(...) also in der Klasse war es eigentlich schon ruhig und ja man konnte sich halt auch konzentrieren und vieles lernen. (S6, P156)

Hier kann auch noch ergänzt werden, dass Matthias berichtet, sich zunächst nicht auf die Sommerschule gefreut zu haben, es ihm dann aber doch Spaß gemacht habe.

Also am Anfang, ja also wollte ich, also keine Ahnung habe ich nicht so Lust gehabt, aber dann nach zwei Tagen wollt ich dann halt schon (S6, P98).

Milo erzählt weiters davon, dass ihm das Projekt, an dem im Zuge des Mathematikunterrichts gearbeitet wurde, besonders viel Spaß gemacht habe. Er meint auch, dass dieses für ihn generell das Schönste an der Sommerschule gewesen sei (S1, P142-145).

Diego und Adam berichten auch positiv von den Pausen, die im Hof verbracht werden konnten. Diese stellten zumindest eine kleine Abwechslung zum Lernen dar (S7, P209; S8, P237).

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass – obwohl der Lernstoff in einigen Fällen zu einfach gewesen zu sein scheint – es die Schüler*innen durchaus als etwas Positives erachten, wenn sie aus den Tagen der Sommerschule etwas Brauchbares für ihren Lernerfolg mitnehmen konnten. Außerdem wird auch die Arbeit mit den Lehrpersonen positiv hervorgehoben, sowie Elemente wie die Projektarbeit oder die kleinere Gruppengröße von den Schüler*innen als positiv empfunden.

7.4.3. Negatives

Im Zuge der Interviews wurden von den befragten Schüler*innen auch einige negative Punkte zur Sommerschule erwähnt.

Als großer Kritikpunkt kann hierzu angeführt werden, dass einige der Schüler*innen davon erzählen, dass ihnen der Besuch der Sommerschule nicht geholfen habe.

Milo und Laila berichten davon, dass ihnen die Sommerschule nicht geholfen habe, sie konnten auch in der Schule keine Verbesserungen feststellen. Milo erwähnt diesbezüglich mehrfach,

(...) ich habe halt fast nichts dazugelernt, weil wir haben nur Spiele gespielt, aber wir dachten halt, also ich dachte halt, dass wird so eine Sommerschule, dass man so lernt, aber dann war es nur so eine Sommerschule zum Spielen und so. (S1, P97)
(...) also ich mag es halt so in Stunden zu spielen oder so, also so Spiele spielen halt, aber es ist auch gut, wenn ich etwas dazulerne und dann halt ja. (S1, P99)

Laila berichtet davon, dass der Stoff für sie oftmals zu einfach gewesen sei, besonders gravierend dürfte dies im Fach Deutsch gewesen sein.

Also ich fand halt Mathe zum Beispiel besser, weil's halt und Deutsch fand ich nicht so gut, weil's halt einfach zu leicht war. (S2, P128)

Außerdem bemängelt sie auch die Einteilung der Gruppen, das Leistungsniveau der Schüler*innen dürfte hier sehr unterschiedlich gewesen sein.

Ich glaub Deutsch war halt auch einfach teilweise einfach für Kinder, die nicht so gut Deutsch sprechen konnten so und deswegen fände ich's halt bessert, wenn man's vielleicht auch dann so einteilen könnte. Weil es gab auch ein paar so die jetzt eigentlich keine Probleme hatten in Mathe deswegen. (S2, P140)

Ähnliches findet sich auch in den Gesprächen mit Diego und Adam. Sie erzählen ebenfalls von den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler*innen (S7, P169; 184-185; S8, P156-161). Sie erwähnen außerdem auch beide mehrfach, nichts gelernt zu haben und, dass der Stoff auch oftmals zu einfach gewesen sei (S7, P 129; S8, P 109 und 139). Diego berichtet auch davon, dass der Unterricht daher langweilig gewesen sei, er meint auch zunächst gedacht zu haben, in der falschen Klasse gewesen zu sein (S7, P139-141).

Ja aber in der Sommerschule war es nicht besser, da habe ich den Stoff von der Volksschule gelernt (S7, P129).

Adam erklärt auch, dass es ihm wichtig gewesen wäre, Texte schreiben zu üben, jedoch wurde insgesamt nur ein Text geschrieben (S8, P 162-171).

Auch Zahid antwortet auf die Frage, was ihm nicht so gut gefiel:

Dass ich fast gar nichts gelernt hab, (...) eigentlich gar nichts (S3, P174).

Achim berichtet davon, dass es für ihn manchmal langweilig gewesen sei, in diesem Fall resultiert die Aussage jedoch nicht aus dem zu einfachen Lernstoff wie bei anderen Schüler*innen (S5, P 198-201). Er hatte bereits im Jahr zuvor an der Sommerschule teilgenommen und berichtet, dass ihm das erste Mal besser gefallen habe. Er begründet dies damit, dass beim ersten Mal Ausflüge gemacht und gespielt worden sei. Beim zweiten Mal sei jedoch nur gelernt worden und das sei oftmals langweilig für ihn gewesen (S5, P147).

Außerdem gibt es neben dem zuvor erwähnten positiven Feedback zu Lehrpersonen auch Kritikpunkte, die zu Lehrpersonen erwähnt wurden. Diego berichtet beispielsweise sehr negativ über die Arbeit mit der Lehrperson. Ihm wäre es schon wichtig gewesen, Dinge auch wirklich erklärt zu bekommen, hingegen dürfte sich die Zusammenarbeit mit der

Lehrperson bei ihm so gestaltet haben, dass lediglich Blätter ausgegeben worden seien und die Lehrperson sich dann dem Handy gewidmet habe (S7, P 259-263).

Ebenfalls negativ hervorzuheben ist, dass Laila, Zahid und Diego auf die Frage nach dem schönsten Moment der Sommerschule dezidiert angeben, dass es für sie keinen gegeben habe (S2, P124; S3, P147-148; S7, P226-227).

Eigentlich gibt's keinen schönsten Moment. (S2, P124)

Bei Zahid zeichnet sich im Gespräch insgesamt ab, dass er die Sommerschule nicht gerne besuchte und es ihm einfach keinen Spaß gemacht habe (S3, P 114-116).

So kann insgesamt zusammengefasst werden, dass von den befragten Schüler*innen durchaus einige Kritikpunkte genannt werden. Der Lernstoff scheint in einigen Fällen nicht dem Lernstand der Schüler*innen entsprochen zu haben. Hier wird auch als wichtiger Kritikpunkt das heterogene Leistungsniveau innerhalb einiger Gruppen angesprochen. In einem Fall wird auch die Arbeit mit der Lehrperson negativ hervorgehoben. Insgesamt wurde auch von einigen Schüler*innen angegeben, dass es oftmals langweilig für sie gewesen sei und ihnen der Besuch der Sommerschule keinen besonderen Spaß gemacht habe.

7.4.4. Weiterempfehlung und erneuter Besuch

Außerdem wurden die befragten Schüler*innen auch danach gefragt, ob sie die Sommerschule weiterempfehlen und noch einmal besuchen wollen würden.

Matthias würde es sich schon überlegen, noch einmal an der Sommerschule teilzunehmen, ist also von einem erneuten Besuch nicht ganz abgeneigt (S6, P 154). Auch Achim würde die Sommerschule wieder besuchen, bevorzugt vor allem dann, wenn auch wieder Ausflüge Teil der Sommerschule wären (S5, P 273-276). Ivan möchte die Sommerschule nicht noch einmal besuchen, jedoch einfach aufgrund dessen, da es aufgrund seiner schulischen Leistungen – die sich im Schuljahr 2021/22 verbessert haben – keinen Grund mehr dazu gibt (S4, P139-141).

Milo, Laila, Zahid, Diego und Adam geben an, die Sommerschule nicht noch einmal besuchen zu wollen (S1, P 162-163; S2, P131-132; S3, P 169-170; S7, P286-287; S8, P 234-235). Die Antworten der Schüler*innen waren hier diesbezüglich auch jeweils sehr direkt.

Auf die Frage, ob sie die Sommerschule weiterempfehlen würden, meinten Ivan und Achim, dass sie die Sommerschule schon jemandem weiterempfehlen würden, um den Stoff noch einmal zu wiederholen (S4, P134-139; S5, P 271-272).

Adam meint, er würde sie nur empfehlen, wenn die entsprechende Person, wirklich sehr gravierende Lerndefizite hätte (S8, P231).

Milo meint hierzu

Also wenn er mehr lernen will, dann würde ich ihm nicht weiterempfehlen, aber wenn er nicht so viel lernen will, sondern mehr spielen will, dann würde ich sie ihm weiterempfehlen (S1, P161).

Ein klares „Nein“ zu einer Weiterempfehlung kommt von Laila, Zahid und Diego (S2, P130; S3, P 167-168; S7, P 288-289).

Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass der Großteil der Schüler*innen die Sommerschule nicht noch einmal besuchen wollen würde. Eine wirklich positive Antwort auf die Frage, ob sie die Sommerschule weiterempfehlen würden, kommt nur von zwei Schülern.

7.4.5. Verbesserungsvorschläge

Im Zuge der Interviews wurden die Schüler*innen weiters gefragt, was man am Konzept der Sommerschule noch verbessern könnte.

Matthias und Ivan geben diesbezüglich an, dass ihnen nichts einfalle, das noch verbessert werden könnte. Ihnen scheint die Sommerschule insgesamt gut gefallen zu haben, wie bereits zuvor erwähnt, erzählen sie auch davon, schulisch von dieser profitiert zu haben (S4, P 148; S6, P 157-158).

Achim nennt auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen Bereiche – wie „Rechtschreibung“ und „Vokabel“ – in denen er noch gerne intensiver gefördert worden wäre, außerdem geht aus dem Interview mit ihm hervor, dass es auch gut wäre, wenn Freizeitaktivitäten, also beispielsweise Ausflüge, fixer Bestandteil der Sommerschule wären (S5, P 287-293). Adam merkt außerdem an, dass es gut wäre, noch mehr Fächer anzubieten, dies hat sich mittlerweile bereits auch dahingehend so entwickelt (S8, P241). Weiters spricht er auch an, dass mehr gelernt werden sollte (S8, P243). Auch Milo äußert sich dahingehend, seiner Meinung nach sollte mehr gearbeitet und nicht immer nur gespielt werden (S1, P120-121). Diego wird diesbezüglich noch deutlicher. Er meint, dass der Stoff besser auf die Zielgruppe abgestimmt werden sollte. Weiters sollte die Lehrperson besser erklären und weniger mit dem Handy beschäftigt sein.

Ja vielleicht den richtigen Stoff machen und mehr so mit den Kindern arbeiten und erklären also besser erklären. (S7, P257)

Dieser Punkt war ihm besonders wichtig, da seine Lehrerin scheinbar nicht viel mit den Schüler*innen gearbeitet habe und ihm eine Zusammenarbeit schon sehr wichtig gewesen wäre.

Ja halt sie hat immer nur ins Handy geschaut, also sie hat immer nur Blätter gegeben und dann hat sie ins Handy geschaut (S7, P259). (...) Sie hat auch nichts erklärt, sondern einfach immer gesagt wir sollen das machen (S7, P263).

Zahid kritisiert ebenfalls die Herangehensweise der Lehrperson und hebt hervor, dass zunächst auch einmal geschaut werden sollte, welche Schwächen überhaupt bestehen (S3, P 176).

Halt es gibt ja mehrere Stunden, halt da wo die Leute schwach sind halt er sollte halt zuerst fragen, in was wir schwach sind halt und was wir verbessern sollten und dann halt in jede Stunden die Schwächen von den anderen verbessern (S3, P176).

Laila hebt außerdem hervor, dass der Stoff vor allem in Deutsch zu einfach gewesen sei und es deshalb besser gewesen wäre, wenn sie auch nur Mathematik besuchen hätte können.

Also ich glaube ich hätte es schon ein bisschen besser gefunden, wäre ich halt nur zu Mathe gegangen, ähm halt wir haben in Deutsch zwar diese Texte geschrieben aber auch viele Sachen wie so Fälle oder ahm, so Sachen gemacht, die waren halt einfach zu leicht, also die waren mir halt zu leicht deswegen. (S2, P114)

Hier wird explizit angesprochen, dass es bevorzugt werden würde, wenn nur gezielte Fächer besucht werden könnten und nicht beide Pflicht wären. Außerdem äußert sie auch Kritik an der Einteilung der Gruppen.

Und auch an sich in den Fächern zu schauen, wer ist ungefähr am gleichen Niveau oder so (S2, P144). Ich glaub Deutsch war halt auch teilweise einfach für Kinder, die nicht so gut Deutsch sprechen konnten so und deswegen fände ich's halt bessert, wenn man's vielleicht auch dann so einteilen könnte. Weil es gab auch ein paar so die jetzt eigentlich keine Probleme hatten in Mathe deswegen (S2, P140) (...).

Insgesamt wurden demnach von den Schüler*innen einige durchwegs konstruktive Verbesserungsvorschläge genannt. Zusammenfassend sollte laut ihnen die Einteilung der Gruppen, die Erhebung des Lernstandes sowie der Lernstoff verbessert werden. Deutlich geht hervor, dass es einigen Schüler*innen wichtig gewesen wäre, mehr zu lernen. Weiters wird auch das fehlende Freizeitangebot angesprochen.

7.4.6. Schulnote

Um die Meinungen der befragten Schüler*innen zur Sommerschule auch direkt miteinander vergleichbar machen zu können, wurden sie auch gebeten, der

Sommerschule eine Note zu geben. Achim gibt ein „Sehr gut“, er richtet sich damit auch konkret an den Deutschunterricht und begründet dies damit

Ja, weil die erklären so gut. (S5, P270)

Matthias gibt der Sommerschule – auch auf den Deutschunterricht bezogen – zwischen „Sehr gut“ und „Gut“ (S6, P166-168). Auch Ivan gibt hier eine ähnliche Bewertung ab, er vergibt ein „Gut+“ und bezieht sich hierbei ebenfalls auch auf den Deutschunterricht (S4, P128-133). Milo differenziert bei der Notengebung verschiedene Kategorien. Dem Lernen in der Sommerschule an sich und auch dem Deutschunterricht gibt er ein „Befriedigend“ – da hätte er auch gerne noch mehr gelernt – dem Matheunterricht, da habe er mehr Spaß gehabt ein „Gut“ und dem Spielen – das nach seinen Angaben sehr umfangreich ausfiel – ein „Sehr gut“ (S1, P159).

Laila gibt ebenfalls ein „Befriedigend“, hebt aber noch einmal hervor, dass Deutsch nicht so gut war,

(...) weil's halt einfach zu leicht war. (S2, P128)

Adam beurteilt den Unterricht mit „Befriedigend-Genügend“, er differenziert hier jedoch nicht explizit zwischen Deutsch und Mathematik (S8, P223).

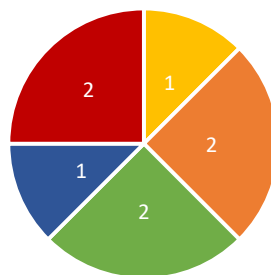
Zahid meint

Genügend-Nicht genügend, (...) weil es hat mir fast gar nix beigebracht. (S3, P166)

Diego beurteilt den Deutschunterricht mit „Nicht genügend“ (S7, P273).

Die folgende Graphik soll die vergebenen Noten veranschaulichen.

Schulnoten



■ Sehr gut ■ Gut + ■ Befriedigend ■ Befriedigend - Genügend ■ Nicht genügend

Abbildung 5 Benotung der Sommerschule

Spannend ist, dass sich die Bewertung sehr gleichmäßig verteilt, drei Schüler*innen bewerten die Sommerschule demnach durchaus gut, drei eher schlecht und zwei vergeben ein Befriedigend. Somit lässt sich keine eindeutige Bewertung zur Sommerschule aus Schüler*innensicht abgeben, da sich die abgegebenen Meinungen auf alle Noten annähernd gleichmäßig verteilen.

7.4.7. Abschließende Worte

Zum Abschluss der Interviews wurden die Schüler*innen noch gebeten, drei Schlagworte zur Sommerschule zu nennen. Dies fiel in einigen Fällen zum Teil ein wenig widersprüchlich aus. Dies zeigt dennoch, dass einige Elemente von den Schüler*innen bereits sehr gut aufgenommen wurden, andere könnten hingegen noch verbessert werden. Die folgende Graphik soll die genannten Punkte veranschaulichen, größer abgebildete Begriffe wurden von mehreren Schüler*innen genannt.



Abbildung 6 Abschließende Worte der SuS zur Sommerschule

Schaut man sich die Graphik an, stechen einem die Begriffe „schön, hilfreich und langweilig“ aufgrund der Mehrfachnennung direkt ins Auge. Dies zeigt meiner Meinung nach deutlich, was sich bei den geführten Schüler*inneninterviews herauskristallisierte: Die Sommerschule wurde durchaus als etwas **Schönes** und auch **Hilfreiches** wahrgenommen. Es wurde auf der einen Seite von Spaß, einer lustigen Zeit und von einer guten und effizienten Wiederholung berichtet. Auf der anderen Seite scheint es aber – wie zuvor näher ausgeführt – einige Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Gruppenzusammensetzungen oder die Lerninhalte, gegeben zu haben, die die negativen Rückmeldungen der Schüler*innen erklären, weshalb es von einigen auch als zu einfach und in weiterer Folge als **langweilig** empfunden wurde.

8. Beantwortung der Forschungsfragen

In der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, sich mit dem Thema Sommerschule 2021 als Deutschfördermaßnahme näher auseinanderzusetzen. Da die Abhaltung dieser noch im direkten Zusammenhang mit dem Distance Learning stand, war es wichtig, sich zunächst auf theoretischer Ebene dem Thema Schule während der Coronapandemie zu widmen. Um die Sommerschule mit anderen Projekten der Deutschförderung in Ferienzeiten vergleichen zu können, wurde sich im nächsten Schritt mit Projektbeispielen aus Deutschland auseinandergesetzt und aus diesen mögliche Gelingensfaktoren von Sprachförderung in Ferienzeiten herausgearbeitet. Diese wurden anschließend herangezogen, um das Konzept der Sommerschule eingehend zu betrachten.

Im empirischen Teil der Arbeit rückten dann die Meinungen und Erfahrungen der befragten Schüler*innen zum Distance Learning und zur Sommerschule ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Hier sollte herausgefunden werden, was die Schüler*innen über die Zeit im Distance Learning sowie insbesondere über ihren Besuch der Sommerschule berichten.

Durch die Verbindung der theoretischen mit den empirischen Ausführungen sollen die zu Beginn festgelegten Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beantwortet werden. Zunächst werden hierbei die Unterfragen behandelt, die zur schlussendlichen Beantwortung der Hauptfrage führen sollen.

Wie haben Schüler*innen die Zeit des Distance Learnings erlebt?

Wie im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben, führte das Distance Learning dazu, dass sich das Lernen in den privaten Bereich verlagerte. Schüler*innen waren darauf angewiesen, sich selbst zu organisieren und vieles eigenständig lernen zu müssen. Wie sich das Distance Learning letztlich für Schüler*innen gestaltete, hing stark von familiären Rahmenbedingungen und der Lernsituation daheim ab, beispielsweise von Hilfestellungen, die Schüler*innen in Anspruch nehmen konnten (Altrichter & Helm, 2022, S. 300).

Von den hier befragten Schüler*innen wurde diesbezüglich berichtet, hauptsächlich allein gelernt zu haben. In den Interviews kristallisierte sich jedoch deutlich heraus, dass es für viele der Schüler*innen immer wieder wichtig war, auch Hilfe von Eltern, Geschwistern, Freunden oder auch Lehrer*innen bekommen zu haben, da die Selbstorganisation und auch die Tatsache, viele Lerninhalte allein lernen und verstehen zu müssen, durchaus schwierig sein konnte. Einige Schüler*innen merkten auch dezidiert an, dass ihnen die erhaltenen Hilfestellungen bei der Bewältigung der Situation sehr geholfen hätten. Dies

bestätigt, dass Schüler*innen, die Unterstützung zur Verfügung hatten, einfacher Strategien entwickeln konnten, um mit der Situation besser umgehen zu können (Steiner et al., 2021, S. 113-123).

Das Verstehen des Lernstoffs gilt als eine der am häufigsten genannten Herausforderungen des Distance Learnings. Mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen gab an, dass das Lernen während des Distance Learnings schwieriger für sie gewesen sei als in regulären Schulzeiten. Bei zwei Schülern kann dies auch mit sprachlichen Hürden in Verbindung gebracht werden, die, wie bereits im Theorieteil herausgearbeitet, ebenfalls als Herausforderungen des Distance Learnings berücksichtigt werden müssen. Dies wurde beispielsweise auch in der Studie „Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken“ dahingehend festgehalten, dass sich 39% der Schüler*innen aus mehrsprachigen Haushalten beim Lernen daheim überdurchschnittlich häufig verunsichert fühlten (Holtgrewe et al., 2020, S. 2).

Außerdem erzählten einige Schüler*innen auch davon, dass ihnen beim Arbeiten daheim, manchmal die eigene Motivation zum Verhängnis geworden sei, den zu erledigenden Aufgaben auch wirklich nachzukommen.

Weiters wurden im Distance Learning materielle Voraussetzungen wichtig, auf die nicht alle Schüler*innen gleichermaßen Zugriff hatten (Steiner et al., 2020). Unter anderem waren hierbei eine technische Ausstattung sowie ein Arbeitsplatz zu Hause notwendig, um effektiv am Unterricht des Distance Learnings teilnehmen zu können. In den Gesprächen mit den Schüler*innen zeichnete sich ab, dass sie alle sowohl einen Arbeitsplatz als auch ein technisches Endgerät für den Unterricht im Distance Learning zur Verfügung hatten. Es wurde jedoch ersichtlich, dass es trotz allem weitere Herausforderungen gab, die das Lernen daheim erschwerten. Dies hing auf der einen Seite mit den zahlreichen Ablenkungsmöglichkeiten zusammen, auf der anderen Seite wurden diesbezüglich aber auch Geschwister als potenzielle Störfaktoren genannt. Bei einem Schüler war es beispielsweise aufgrund seiner vielen Geschwister oftmals einfach zu laut, um in Ruhe arbeiten zu können. Andere berichteten auch davon, dass sie ihren jüngeren Geschwistern helfen mussten oder manchmal von ihnen gestört worden seien.

Wie zuvor ebenfalls beschrieben, spielte neben persönlichen Rahmenbedingungen auch die Organisation seitens der Schule eine wichtige Rolle, wie sich das Distance Learning für Schüler*innen gestaltete. Hinsichtlich des Aufbaus des Distance Learnings ließ sich bei den befragten Schüler*innen eine Tendenz zu online-Stunden feststellen, die durch Arbeitsaufträge ergänzt wurden. Durch den Einsatz von einheitlichen Lernplattformen und Videokonferenzen scheint sich die Struktur des Distance Learnings im Laufe der Zeit

verbessert zu haben. Zuvor aufgetretenen Schwierigkeiten, wie das Abschicken von Aufgaben oder eine unklare Struktur, konnte dadurch entgegengewirkt werden. Dies deckt sich auch mit im Theorieteil erwähnten Befragungen von Schüler*innen, aus denen sich ebenfalls schließen lässt, dass sich die Organisation mit der Zeit verbessert und eine einheitliche und transparente Organisation eine große Hilfe dargestellt habe (Schober et al., 2020b; Steiner et al., 2021, S. 124). Weiters wurde es von den Schüler*innen durchaus als positiv und hilfreich bewertet, wenn regelmäßig gemeinsame online-Stunden stattfanden, da diese mehr Struktur boten und zumindest ein wenig soziale Interaktion vorhanden war.

An sich scheinen alle der befragten Schüler*innen ihre Lehrer*innen während des Distance Learnings erreicht zu haben, die Zusammenarbeit habe aber mit manchen besser und mit manchen schlechter funktioniert. Ausdrücklich hervorgehoben wurde, dass die Hilfe, die man von ihnen bekam, einfach nicht mit der Hilfe in regulären Schulzeiten verglichen werden könne.

Als weitere Herausforderung wurde auch angesprochen, dass sich während dieser Zeit der Prozess des Nachfragens deutlich schwieriger gestaltete, da man den Lehrer*innen schreiben musste und nicht einfach zwischendurch fragen konnte. Dies lässt sich wie im Theorieteil beschrieben damit in Verbindung bringen, dass sich das Medium des Nachfragens während dieser Zeit von medialer Mündlichkeit zur medialen Schriftlichkeit verschob und somit als mögliche Schwierigkeit beim Arbeiten der Schüler*innen mitbedacht werden sollte (Steiner et al., 2021, S. 128).

Aus jenen Herausforderungen das Lernen betreffend resultierte auch, dass sich die Noten einiger Schüler*innen während oder nach dem Distance Learning verschlechterten. Sechs der acht Schüler*innen mussten negative Auswirkungen auf ihre Noten erkennen, auch wenn zum Teil nur in einzelnen Fächern.

Auf die Frage nach den Veränderungen auf Sprachgewohnheiten, gab lediglich ein Schüler an, diesbezüglich Verschlechterungen festgestellt zu haben, da er während des Distance Learnings zu Hause fast ausschließlich Arabisch gesprochen habe, dies lässt sich auch mit der durchgeführten Studien von Weber, Helm und Kemethofer in Verbindung bringen, bei der gezeigt wurde, dass sich die Verwendung einer nichtdeutschen Sprache zu Hause, negativ auf die Leseleistung nach dem Lockdown auswirken könnte (Weber et al., 2021).

Als weitere Herausforderung wurden von den Schüler*innen auch die fehlenden sozialen Kontakte und die Tatsache genannt, permanent daheim sein zu müssen.

Neben negativen Aspekten wurden von den Schüler*innen aber auch positive Punkte genannt, die hier nicht unerwähnt bleiben sollen. Hier wurde die Möglichkeit länger schlafen zu können von sogar sechs der befragten Schüler*innen hervorgehoben. Weiters wurde genannt, dass es auch schön gewesen sei, einmal mehr Zeit zu Hause verbracht zu haben. Außerdem scheint manchmal auch insgesamt weniger für die Schule zu erledigen gewesen, wodurch sie generell mehr Zeit gehabt hätten. Dies deckt sich ebenfalls mit den Erkenntnissen der von Schneider, Huber und Berger durchgeführten Studie, die positive Aspekte des ersten Lockdowns beleuchtete (Schneider et al., 2021).

Demnach kann insgesamt festgehalten werden, dass die acht befragten Schüler*innen in der Zeit des Distance Learnings durchaus mit Herausforderungen zu kämpfen hatten, die sich zum Teil auch auf ihre Noten auswirkten. Nichtsdestotrotz erweckten die Erzählungen von ihnen den Eindruck, dass sie sich größtenteils sehr tapfer und engagiert durch diese Zeit schlugen und versuchten, möglichst das Beste aus dieser zu machen, sodass sogar einige positive Seiten in Erinnerung geblieben sind. Alles in allem scheinen sie aber durchaus froh gewesen zu sein, wieder einen gewohnten Schulalltag erleben zu können.

Von welchen Erfahrungen und Eindrücken berichten Schüler*innen, die am Deutschunterricht der Sommerschule 2021 teilgenommen haben?

Hierbei soll mit dem Aufbau des Deutschunterrichts begonnen werden. Die Schüler*innen berichteten insgesamt davon, dass sich beim Arbeiten im Deutschunterricht stark am traditionellen Konzept von Unterricht orientiert wurde, sprich beispielsweise Arbeitsblätter erledigt und Texte geschrieben wurden.

Weiters berichtete eine Schülerin auch davon, dass zu kurzen Filmen regelmäßig Texte geschrieben werden mussten, bei einem anderen Schüler wurde beispielsweise auch gemeinsam ein Buch gelesen. Schade erscheint an dieser Stelle, dass lediglich zwei Schüler*innen davon berichteten, in der Sommerschule an einem Projekt gearbeitet zu haben – in beiden Fällen fand dies jedoch nicht im Deutsch-, sondern im Mathematikunterricht statt. Dies erweist sich als sehr schade, da Projektarbeit an sich ein fixer Bestandteil der Sommerschule sein sollte und eben, insbesondere bei der Sprachförderung, ein großes Potential beinhaltet, lerner*innenorientiert und binnendifferenziert arbeiten zu können (Kniffka, 2008, S. 58).

Die Erzählungen der Schüler*innen decken sich mit den im Theorieteil erwähnten Angaben von Studierenden, dass der Einsatz von Projektarbeit in der Sommerschule nicht konsequent umgesetzt worden sei (Kraker et al., 2021, S. 50). Im Text von Kraker, Doms, Stieger und Zechner wird dies damit begründet, dass es für die Studierenden eine „zu

hohe didaktische und pädagogische Anforderungen an die Studierenden gestellt“ und die Heterogenität der Lernendengruppe den Einsatz weiters erschwert haben könnte, weshalb künftig in den vorbereitenden Lehrveranstaltungen noch mehr herauszustellen sei, „dass kreative Alternativaktivitäten dem Einsatz von Arbeitsblättern vorzuziehen sind (...) hierzu gilt es auch das Selbstbewusstsein der Studierenden beim Konzipieren kreativer Aufgaben weiter zu stärken“ (Kraker et al., 2021).

Dennoch soll positiv hervorgehoben werden, dass die Schüler*innen, die mit Projektarbeit gearbeitet hatten, sehr positiv von dieser berichteten, dies unterstreicht zumindest das Potential, diese in derartigen Förderprojekten einzusetzen.

Insgesamt ging aus den Interviews hervor, dass die Schüler*innen mit herausfordernderen Lerninhalten gerechnet und in einigen Fällen auch gerne mehr gelernt hätten. Ein Schüler berichtete beispielsweise davon, für seinen Geschmack viel zu viel gespielt zu haben, ihm wäre es schon wichtig gewesen, mehr zu lernen. Dies deckt sich ebenso mit dem im Theorieteil vorgenommenen Vergleich zu anderen Sprachförderprojekten, den Lerninhalten und den zu erwerbenden Kompetenzen betreffend. Demnach wäre es wichtig, wenn bereits im Vorfeld konkrete Themen und Förderschwerpunkte festgehalten werden würden, um vorab Methoden, Lernformen und Lernmaterialien festlegen und ausarbeiten zu können. Dies könnte sowohl die Arbeit der Lehrpersonen erleichtern sowie den Schüler*innen ein möglichst durchdachtes Konzept bieten.

Die Arbeit mit den Lehrpersonen scheint großteils gut funktioniert zu haben, ein Schüler hebt diese sogar besonders positiv hervor. Zwei andere berichten hingegen davon, sich hierbei mehr erwartet zu haben, da in ihrem Fall die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen nicht besonders intensiv gewesen sei.

Auf die Frage, wie die Lerndefizite der Schüler*innen im Deutschunterricht eruiert wurden, wurde von mehreren erzählt, dass diesbezüglich zu Beginn nach Wünschen und bekannten Lernschwierigkeiten gefragt worden sei. In zwei Fällen wurde auch durch Textarbeit versucht, die Lernstände der Schüler*innen zu erheben. Zwei Schüler gaben hingegen ausdrücklich an, nicht gefragt worden zu sein, was wiederholt und gefördert werden sollte. Hier stellt sich die Frage, ob Schüler*innen diesbezüglich überhaupt wirklich verlässliche Informationen liefern können. Dahingehend zeigen Vergleiche zu anderen Sprachförderprojekten ebenfalls, dass es sinnvoll wäre, die Sprachstände der Schüler*innen vorab zu eruieren, nur so könnte auch wirklich in der kurzen Zeit eine zielführende Förderung ermöglicht werden.

Im Zuge der Interviews kristallisierten sich einige Kritikpunkte zum Deutschunterricht der Sommerschule heraus. Von mehreren Schüler*innen wurde berichtet, dass das

Leistungsniveau ihrer Gruppen sehr heterogen ausfiel, weshalb laut ihnen nicht so gut und produktiv gearbeitet werden konnte. Dies scheint sich auch beim durchgenommenen Lernstoff widergespiegelt zu haben, da hier in vielen Fällen angegeben wurde, dass dieser zu leicht gewesen sei, weshalb auch einige Schüler*innen davon berichteten, dass ihnen der Deutschunterricht der Sommerschule nichts gebracht habe.

Dahingehend sollte überlegt werden, ob es organisatorisch wirklich umsetzbar ist, Förderung für eine so breite Schüler*innengruppe anbieten zu können, sodass letztlich auch tatsächlich effektiv gefördert und an Schwächen der Schüler*innen angesetzt werden kann. Im Vergleich mit anderen beschriebenen Projekten wird ersichtlich, dass bei diesen durchaus konkrete Zielgruppen festgelegt wurden, um auch wirklich effektiv eine Förderung anbieten zu können. Demnach sollte auch hier darüber nachgedacht werden, die Vorgaben noch einmal zu überdenken. Weiters sollte auch in der Vorbereitung der Studierenden intensiver an fachdidaktische Inhalte gearbeitet werden, um eine sinnvolle Förderung ermöglichen zu können, dies stellt beispielsweise auch einen Wunsch von Studierenden selbst dar (Frick et al., 2022, S. 194).

Ein weiterer negativer Punkt, der erwähnt werden soll ist, dass von einigen Schüler*innen auch von Langweile berichtet wurde. Hier liegt die Vermutung nahe, dass diese zum Teil mit den zu einfachen Lerninhalten in Verbindung gebracht werden kann, zum anderen soll hier aber auch auf ein fehlendes Konzeptelement anderer Sprachförderprojekte in Ferienzeiten aufmerksam gemacht werden. Hierbei handelt es sich um das freizeitpädagogische Angebot, durch das die Phasen der Förderung und des Lernens aufgelockert und attraktiver gemacht werden sollten. Demnach wäre es erstrebenswert, sich auch diesbezüglich an anderen Projektbeispielen zu orientieren, da ein freizeitpädagogisches Angebot die Gemeinschaftserfahrung, Sozialkompetenz und das Selbstbewusstsein der Schüler*innen stärken kann und sowohl eine Mischung aus Spannung und Entspannung als auch aus Ruhe und Bewegung eine willkommene Abwechslung für Schüler*innen bieten kann (Spinner, 2008 S. 10). Weiters könnte das trockene Lernen aufgebrochen und um weitere Elemente erweitert werden. Idealerweise sollten hierfür auch Freizeitpädagog*innen in die Planung sowie Umsetzung eingebunden werden, um ein didaktisch in sich geschlossenes für Schüler*innen attraktives Angebot gestalten zu können.

Trotz der genannten und nachvollziehbaren Kritikpunkte, wurde auch von positiven Aspekten des Deutschunterrichts berichtet. Beispielsweise kann hier die angenehme Lernatmosphäre genannt werden, von der einige Schüler*innen berichteten. Zu dieser scheinen zum einen die Gruppengrößen aber auch die lockeren und zum Teil als lustig

empfundenen Stunden mit den Lehrpersonen geführt haben. Dies deckt sich ebenfalls mit den Eindrücken von Studierenden, die in Vorarlberg in der Primarstufe an der Sommerschule unterrichteten und auch darauf aufmerksam machten, das Gefühl zu haben, dass das Lernsetting der Sommerschule für einige Schüler*innen eine angenehme Lernumgebung zu sein scheint, um lernen zu können (Frick et al., 2021, S. 194).

Der Einsatz von Spielen im Deutschunterricht wurde ebenfalls positiv beurteilt, solange der spielerische Einsatz nicht zu umfangreich ausfiel – wie ein Schüler beispielsweise explizit anmerkte.

Zuletzt soll auch noch der Tatsache Aufmerksamkeit geschenkt werden, dass sich im Laufe der Interviews durchaus abzeichnete, dass es die befragten Schüler*innen als positiv erachteten, wenn Lerninhalte wiederholt und geübt werden konnten und demnach eine vorhandene Motivation auf Schüler*innenseite hervorhebt. Da diese jedoch nach den Erzählungen in den meisten Fällen nicht ausgeschöpft werden konnte, unterstreicht dies ebenfalls noch einmal, dass das Konzept überdacht werden sollte, um die Bereitschaft mancher Schüler*innen etwas lernen und wiederholen zu wollen auch zu unterstützen.

So kann insgesamt festgehalten werden, dass der Deutschunterricht bei den befragten Schüler*innen schlechter angekommen zu sein scheint als der Mathematikunterricht. Die meisten Erzählungen skizzieren ein Bild von sehr klassischem Unterricht, der für die Schüler*innen manchmal zu langweilig ausfiel. Zusätzlich scheinen Lerninhalte oftmals zu einfach gewesen zu sein, weshalb in vielen Fällen auch von keinen Leistungsverbesserungen durch die Sommerschule berichtet wurde. Diesem Punkt soll sich bei der nächsten Subfrage näher gewidmet werden. Diese geht der Frage auf den Grund, welche Effekte die Schüler*innen nach dem Besuch des Deutschunterrichts der Sommerschule im Unterricht erkennen konnten.

Welche Effekte können sie, mit Blick auf den Regelunterricht in der Schule, beobachten?

Hierzu muss leider festgehalten werden, dass lediglich drei Schüler angaben, dank des Besuchs der Sommerschule, Verbesserungen im Fach Deutsch festgestellt zu haben. Einer von ihnen bringe dies zum einen mit dem Besuch der Sommerschule in Verbindung zum anderen strenge er sich aber auch besonders an, um einen Platz in einer weiterführenden Schule seiner Wahl zu bekommen.

Konkret wurde hier von Verbesserungen beim Schreiben von Texten und in den Bereichen Rechtschreibung, Wortschatz und Grammatik berichtet. Ein Schüler, der von Verbesserungen beim Schreiben von Texten erzählte, berichtete, dass ihm hierbei das Schreiben von Reizwortgeschichten in der Sommerschule sehr geholfen habe. Diese

dürften für ihn zwar eine große Herausforderung dargestellt, letztlich aber auch eine merkbare Verbesserung erzielt haben. Außerdem berichtet er im Gespräch auch davon, vor der Teilnahme an dem Angebot der Sommerschule, zu Beginn der Schuljahre sprachliche Defizite im Umgang mit der deutschen Sprache bemerkt zu haben. Dank der Sommerschule habe sich das nun verbessert.

Fünf Schüler*innen geben hingegen dezidiert an, keine Verbesserungen beim Arbeiten festgestellt zu haben. An dieser Stelle muss jedoch eingeworfen werden, dass zumindest einer von ihnen an einer anderen Stelle im Interview angab, bei den Zeitformen Hilfe bekommen zu haben und diese nun besser zu beherrschen.

Demnach kann insgesamt festgehalten werden, dass der Deutschunterricht der Sommerschule – nach den Erzählungen der Schüler*innen – bei der Hälfte dieser keine Effekte gebracht habe. Dies kann mit dem zuvor erwähnten Kritikpunkt in Verbindung gebracht werden, dass der Lerninhalt des Deutschunterrichts in mehreren Fällen zu einfach und nicht den Lernständen der Schüler*innen angepasst gewesen zu sein scheint.

Was kann ihrer Meinung nach am Konzept der Sommerschule noch verbessert werden?

Die nächste Unterfrage verfolgt das Ziel, von den Schüler*innen genannte Verbesserungsvorschläge zur Sommerschule zusammenzufassen. Diesbezüglich soll als erster Punkt aufgezeigt werden, dass in mehreren Interviews davon berichtet wurde, dass die durchgemachten Lerninhalte der Sommerschule nicht unbedingt den eigentlichen Leistungsständen der Schüler*innen entsprachen. Hierzu wird von einem Schüler auch angemerkt, dass er sich gewünscht hätte, überhaupt einmal gefragt zu werden, welche Inhalte er gerne üben wolle.

Dies deutet zum einen darauf hin, dass es – auch aus Schüler*innenperspektive – wichtig wäre, vor dem Arbeiten in der Sommerschule, die konkreten Lernstände der Schüler*innen zu eruieren, um die Schüler*innen wirklich gezielt bei ihrem Sprachstand abholen und sie bei den jeweiligen sprachlichen Schwierigkeiten unterstützen zu können, da die Gruppen ansonsten zu heterogen auszufallen scheinen. Dieses Element lässt sich auch bei allen im Theorieteil vorgestellten Projektbeispielen finden. Beim Tübinger Theaterprojekt „Stadt der Kinder“ wurden diesbezüglich im Vorfeld schriftliche Sprachproben mittels Bildgeschichten erhoben, die am ersten Tag des Camps auch noch durch mündliche Sprachproben ergänzt wurden, um die Schüler*innen in entsprechende Gruppen einteilen und die Zeit auch möglichst effektiv nutzen zu können (Bryant, 2012, S. 31).

Zum anderen weist es auch darauf hin, dass sich, wie bereits zuvor erwähnt, im Vorfeld gezielter mit einer Planung konkrete Lerninhalte betreffend auseinandergesetzt werden sollte. Bei allen im Theorieteil vorgestellten Projektbeispielen waren diesbezüglich im Vorfeld klare Ziele und Lernfelder definiert, auf die sich beim Arbeiten konzentriert werden sollte. Vielfach versuchte man bei diesen, konkret einen Übergang von alltagssprachlichen zu bildungssprachlichen Kompetenzen zu schaffen, die oftmals Hürden beim Arbeiten in der Schule darstellen (Heppt et al., 2012, S. 349; Stanat et al., 2005, S. 866).

So konzentrierte man sich beispielsweise beim Jacobs Sommercamp auf Bereiche der deutschen Grammatik, die nachweislich Hürden beim Spracherwerb darstellen. Hierzu zählen beispielsweise Artikel, Präpositionen und die Deklination mit Fokus auf Dativ und Akkusativ (Stanat et al., 2008, S. 21).

Von einem Schüler wird außerdem genannt, dass sich die Arbeit mit der Lehrperson aktiver gestalten sollte, da sich diese in den Stunden scheinbar lieber mit dem Handy befasst habe. Hier ist jedoch anzumerken, dass dies eher ein Einzelfall gewesen zu sein scheint, da vom Großteil der restlichen Schüler*innen positiv von den Lehrpersonen berichtet wird.

Als weiterer Punkt wird auch genannt, dass es für eine Schülerin besser gewesen wäre, wenn sie nicht beide Fächer besuchen hätten müssen, sondern sich für eines entscheiden hätten können.

Zuletzt soll auch noch erwähnt werden, dass auch der Wunsch nach einem Freizeitprogramm angesprochen wurde. Dies äußerte jener Schüler, der die Sommerschule zum zweiten Mal besuchte und beim ersten Mal ein solches Freizeitprogramm angeboten bekam. Schaut man sich seine Erzählungen an, geht aus diesen deutlich hervor, dass er sich wirklich auf den erneuten Besuch der Sommerschule gefreut hatte, nämlich eben auf die Kombination aus Lernen und Spaß. Es sei für ihn dann schon enttäuschend gewesen, dass es beim zweiten Mal nichts Vergleichbares gegeben habe. Seine Erzählungen machen demnach auf das Potential der Kombination aus Lernen und Freizeitangebot aufmerksam, das ein Sprachförderprojekt für die Zielgruppe deutlich spannender und motivierender gestalten kann (Terzian et al., 2009, S. 17).

Insgesamt wurden demnach von den Schüler*innen einige durchwegs konstruktive Verbesserungsvorschläge genannt, die auch mit den zuvor im Theorieteil erwähnten Punkten korrelieren.

Inwiefern konnte die Sommerschule 2021, aus Schüler*innensicht, durch die Coronapandemie entstandenen schulischen und sprachlichen Schwierigkeiten entgegenwirken?

Wie im Zuge der ersten Subfrage bereits erläutert, muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die befragten Schüler*innen ihren Erzählungen nach alles in allem tapfer und zum Teil auch sehr fleißig durch das Distance Learning schlugen. Nichtsdestotrotz hatten auch sie während des Distance Learnings durchaus mit Herausforderungen zu kämpfen und mussten zum Teil auch Verschlechterungen ihrer Noten feststellen.

Insgesamt muss an dieser Stelle jedoch zusammenfassend festgehalten werden, dass der Großteil der befragten Schüler*innen angab, dass ihnen der Besuch der Sommerschule nichts gebracht habe, obwohl einige von ihnen durchaus motiviert gewesen wären, vom Unterricht dieser etwas mitnehmen und profitieren zu können.

Zwar berichten einige der Schüler*innen davon, Verbesserungen beim Arbeiten im damals laufenden Schuljahr (2021/22) festgestellt zu haben, jedoch bringen diese eben nur drei Schüler auch aktiv mit dem Besuch der Sommerschule in Verbindung. Diese drei berichteten davon, in den Bereichen Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz sowie beim Schreiben von Texten positive Entwicklungen bemerkt zu haben.

Da nur ein Schüler angab, dass sich das Distance Learning negativ auf seine Sprachgewohnheiten ausgewirkt habe, erscheint seine Meinung zur Hilfe die sprachlichen Schwierigkeiten betreffend, besonders interessant. Hierzu kann festgehalten werden, dass er diesbezüglich ausdrücklich angibt, in diesem Kontext von der Sommerschule profitiert zu haben.

Dies macht darauf aufmerksam, dass weitere Befragungen in diesem Feld, mit einer genauer definierten Zielgruppe den Sprachstand der Schüler*innen betreffend, sehr spannend wären, um weitere und genauere Erkenntnisse zu den sprachlichen Effekten der Sommerschule gewinnen zu können.

9. Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, sich mit der Sommerschule als Deutschfördermaßnahme sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene auseinanderzusetzen. Besonderes Augenmerk sollte auf die Meinungen und Erfahrungen von Schüler*innen gelegt werden, die die Sommerschule im Jahr 2021 besuchten.

Da sich konkret mit der Sommerschule 2021 auseinandergesetzt wurde und die Durchführung dieser noch direkt mit dem Distance Learning in Verbindung steht, war es zunächst wichtig, sich im Theorieteil mit dem Thema Schule während der Coronapandemie auseinanderzusetzen. Hier wurde sich die zeitliche Dimension des Distance Learnings ins Gedächtnis gerufen und Faktoren herausgearbeitet, die das Gelingen des Distance Learnings beeinflussten. So wurde noch einmal die zeitliche Dimension des Distance Learnings sowie des Schichtbetriebs aufgezeigt und darauf hingewiesen, dass das Thema Bildungs(un)gerechtigkeit während des Distance Learnings aktueller denn je wurde (Helm et al., 2021, S. 272f.). Rahmenbedingungen waren für das Funktionieren des Distance Learnings verantwortlich, die nicht für alle Schüler*innen gleichermaßen gegeben sind, weshalb davon ausgegangen werden muss, dass die Coronapandemie bestehende Bildungsbenachteiligung weiter verstärkte (Steiner et al., 2021, S. 113-123; Wößmann et al., 2020, S. 30f.). Um dieser entgegenwirken zu können, wurde die Fördermaßnahme der Sommerschule ins Leben gerufen. Diese stellt, konkret als Deutschfördermaßnahme, den Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit dar. Neben der Konzeption dieser, wurde sich auch insgesamt mit dem Thema Sprachförderung in Ferienzeiten auseinandergesetzt. Es wurden bereits etablierte und zum Teil auch evaluierte Projektbeispiele aus Deutschland vorgestellt und aus diesen wiederkehrende Elemente, die für eine gute Sprachförderung erfolgreich erscheinen, herausgearbeitet. Als federführendes Sprachförderprojekt, das für viele weitere Förderangebote als Vorbild galt, kann das Jacobs Sommercamp genannt werden, bei dem Sprachförderung mit Theaterpädagogik kombiniert wurde (Stanat et al., 2008). Auch das Tübinger Theaterprojekt „Stadt der Kinder“ oder das Hamburger TheaterSprachcamp orientierten sich an ähnlichen Ansätzen und nutzten dramapädagogische Ansätze aktiv zur Sprachförderung (Bryant, 2012; Laackmann, 2008). Neben Theaterelementen gibt es aber auch Förderprojekte bei denen auf andere Ebene Sprachförderung in Ferienzeiten integriert wurde, beispielsweise in der Ferienschule der Universität zu Köln, bei der die Schüler*innen an den Nachmittagen Workshops nach ihren individuellen Interessen wählen konnten (Kniffka, 2008).

Die herausgearbeiteten, wiederkehrenden Elemente, zu denen insbesondere die Projektarbeit, eine gut strukturierte Organisation und ein freizeitpädagogisches Angebot zählen, wurden im weiteren Schritt mit der Sommerschule verglichen, um sich zunächst auf theoretischer Ebene einen genaueren Eindruck ihres Konzepts verschaffen zu können. Bei diesem theoretischen Vergleich konnten zwar Parallelen festgestellt, jedoch auch wesentliche Unterschiede herausgearbeitet werden. So wurde bereits im Theorieteil ersichtlich, dass wesentliche Elemente, die eine gelungene Sprachförderung in Ferienzeiten versprechen, beim Konzept der Sommerschule bisher fehlen oder nicht ausreichend umgesetzt wurden.

Im empirischen Teil der Arbeit wurden die theoretischen Ausführungen dann um die Ergebnisse der mit insgesamt acht Schüler*innen geführten Interviews ergänzt, die die Sommerschule 2021 besuchten. Dies sollte ermöglichen, sich das Projekt der Sommerschule auch aus der Sicht der entsprechenden Zielgruppe anschauen zu können. Ziel war es, aufzuzeigen, was jene Schüler*innen über ihren Besuch der Sommerschule berichten, inwiefern sie diese unterstützte und was ihrer Meinung nach noch verbessert werden könnte.

Sowohl die theoretischen als auch die empirischen Ausführungen führten letztlich dazu, sich ein genaueres Bild zur Fördermaßnahme Sommerschule machen zu können. Hierbei zeichnete sich in beiden Teilen der Masterarbeit ab, dass einige Konzeptelemente der Sommerschule noch verbessert werden könnten, um auch wirklich das Potential ausschöpfen zu können, das Sprachförderung in Ferienzeiten erzielen kann. Wesentlich erscheint hier, dass sich einige der im Theorieteil der Arbeit herausgearbeiteten Punkte, auch mit den Erzählungen der Schüler*innen decken.

Demnach sollte zum einen darüber nachgedacht werden, die Einteilung der Gruppen zu verbessern, da Erzählungen der Schüler*innen verdeutlichten, dass diese sehr heterogen – oftmals sogar zu heterogen – zusammengesetzt waren, um auch wirklich für alle Schüler*innen eine sinnvolle Förderung ermöglichen zu können. Selbstverständlich kann an dieser Stelle zwar eingeworfen werden, dass an sich Binnendifferenzierung verfolgt werden sollte, jedoch stellt sich hier die Frage, ob dies bei zum Teil gravierenden Leistungsniveau-Unterschieden und der doch sehr knapp bemessenen Zeit der Sommerschule durchführbar ist.

Weiters muss hier mitbedacht werden, dass der Unterricht vielfach von Studierenden abgehalten wird, für die es sich noch einmal schwieriger gestaltet, diesen Rahmenbedingungen mit dem Einsatz binnendifferenzierten Materials gerecht werden zu können. Hierbei sollte in der Konzeption unbedingt intensiver berücksichtigt werden,

dass es eine hohe professionelle Kompetenz erfordert, eine derart heterogene Gruppe unterrichten zu können, weshalb „die Notwendigkeit einer angemessenen Qualifikation für die Gestaltung des Unterrichts in der Sommerschule und eines sprachenbewussten Unterrichts zur nachhaltigen Förderung der Bildungssprache Deutsch im Allgemeinen“ mitbedacht werden sollte (ÖDaF, 2020).

Hierbei sollten demnach zum einen bereits vor der Durchführung Sprachproben oder andere Möglichkeiten genutzt werden, um die genaueren Leistungsniveaus der Schüler*innen festzustellen, um eine passende Gruppeneinteilung vornehmen zu können, sodass auch wirklich eine entsprechende Förderung – entlang der individuellen Lernstände – ermöglicht werden kann. Dies würde eine gezieltere Vorbereitungsebene der Lehrpersonen und den Schüler*innen eine gezieltere Förderung ermöglichen. Weiters macht es auch darauf aufmerksam, dass bei der Vorbereitung der Studierenden ebenfalls noch intensiver auf DaZ-didaktische Schwerpunkte gesetzt werden sollte, dies wünschen sich auch befragte Studierende selbst (Frick et al., 2022, S. 194).

Zudem sollten, wie in den anderen Projektbeispielen beschrieben, Expert*innen verschiedener Pädagogikbereiche für die Konzeption aber auch für die Umsetzung eingebunden werden, da es pädagogische Kräfte mit unterschiedlichen Professionen braucht, um ein gut funktionierendes Gesamtkonzept gestalten zu können (Erdogdu, o. J., S. 14). Weiters sollte ein umfassendere Mentoren-System durch bereits erfahrene Lehrkräfte geschaffen werden, um eine intensive Unterstützung und Begleitung zu ermöglichen (Kart et al., 2022, S. 287f.)

Weiters sollte auch über eine Verbesserung der Lerninhalte nachgedacht werden. Es wird zwar durchaus kommuniziert, dass die Sommerschule zu Bildungsgerechtigkeit beitragen und auch Bildungssprache vermitteln soll, es bleibt jedoch offen, wie dies genau zu erzielen ist. Es scheint an einer einheitlichen Struktur zu fehlen. Hier wäre es sinnvoll, sich im Vorfeld konkrete Themen und Förderschwerpunkte zu überlegen, die vor der Durchführung klar festgehalten werden, um auch im Vorfeld Methoden, Lernformen und Material festlegen und ausarbeiten zu können. Durch ein konkret festgelegtes Curriculum könnten, über alle Standorte hinweg, Ziele festgelegt werden, die zu einer gezielteren und auch vereinfachteren Form der Förderung führen könnte (Schimek & Kaluza, 2021, S. 163). Dies könnte die Arbeit der Lehrpersonen während der Sommerschule erleichtern und den Schüler*innen ein möglichst durchdachtes Konzept ermöglichen.

Außerdem sollte das Konzeptelement der Projektarbeit aktiv in der Durchführung der Sommerschule umgesetzt werden, da sowohl von Studierendenseite als auch in den geführten Interviews ersichtlich wurde, dass dieser in der tatsächlichen Umsetzung bei

der Sommerschule noch nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird. Die aktive Umsetzung dieser würde die Möglichkeit bieten, eine Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen zu ermöglichen und dabei lerner*innenorientiert und binnendifferenziert vorgehen zu können (Kniffka, 2008, S. 58). Daher wäre es wichtig, auch dieses Konzeptelement noch einmal genauer festzuhalten und das Potential von Projektarbeit auch bei der Sommerschule aktiv zu nutzen.

Weiters wäre es wichtig auch ein durchdachtes Freizeitangebot ins Konzept der Sommerschule aufzunehmen, um das Lernen durch spannende und aktivierende Aktivitäten auflockern zu können. Durch Aktivitäten die den Schüler*innen Spaß machen und die zum Teil auch ihre eigene Lebensrealität in den Unterricht integrieren würden, könnte die insgesamt Lernerfahrung interessanter werden, darauf machen auch Terzian, Anderson Moore und Hamilton bei ihren Aspekten aufmerksam, die für erfolgreiche Sommer-Lern-Projekte charakteristisch zu sein scheinen (Terzian et al., 2009, S. 17). Dadurch könnte man die Sommerschule von der „regulären Schulzeit“ abheben und das Angebot für die Zielgruppe der Schüler*innen attraktiver und spannender gestalten, um Schüler*innen so auch dazu zu motivieren, im Idealfall erneut an der Sommerschule teilnehmen zu wollen. Durch das gemeinsamen Arbeiten an kreativen, künstlerischen und sportlichen Angeboten könnten außerdem Erfolgserlebnisse und eine positive Gemeinschaftserfahrung erzielt werden, sodass auch die Sozialkompetenz und das Selbstbewusstsein der Schüler*innen gestärkt werden könnte (Erdogdu, o. J., S. 5ff.).

Dies bestätigt auch die Erzählung eines interviewten Schülers, dass diese Kombination aus Lernen und Spaß durchaus funktionieren und miteinander harmonieren kann.

Weiters kristallisiert sich im Vergleich zu oben genannten Projekten heraus, dass es zum Projekt der Sommerschule – bis auf die Befragung Studierender – bis dato keine fundierten Evaluationen gibt. Da sich die Sommerschule nun als fixes Förderelement in den Sommerferien etabliert hat, wäre es durchaus sinnvoll, auch bei den Schüler*innen und Eltern Meinungen zu dieser einzuholen, um das Konzept weiterentwickeln und verbessern zu können. Im Idealfall sollte diesbezüglich auch verfolgt werden, ob die Sommerschule auch wirklich zu einem nachweislichen Kompetenzgewinn der Schüler*innen führen kann.

Diese Punkte machen deutlich, dass das Konzept der Sommerschule im Allgemeinen noch einmal – im Idealfall mit Expert*innen verschiedener pädagogischer Bereiche – überarbeitet und konkretisiert werden sollte, um „ihr Potential durch eine gute Vernetzung der Ebenen untereinander in seiner Wirkung noch“ zu verstärken (Musilek et al., 2021, S. 87). Auch für Schüler*innen stellen derartige Projekte durchaus

Herausforderungen dar. Es handelt sich um eine ungewohnte Lernsituation und um eine unbekannte Gruppe. Sie müssen beim selbstständigen Arbeiten Durchhaltevermögen zeigen und Sprechhemmungen überwinden (Spinner, 2008 S. 11). Daher wäre es wichtig, auch der Sommerschule hierbei ein durchdachteres Konzept zugrunde zu legen, um die „geopferte Ferienzeit“ der Schüler*innen zum einen möglichst effizient und aktiv zur Förderung zu nutzen aber zugleich auch für sie spannend und angenehm zu gestalten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Coronapandemie auf Bildungsebene zu bereits längst überfälligen Veränderungen führte, um dem Thema Bildungsungleichheit auch in Österreich aktiv entgegenzuwirken.

Als solch positive Veränderung kann die Fördermaßnahme der Sommerschule gesehen werden. Dennoch ist sich hierbei vor Augen zu führen, dass auch diese nur als erster Schritt gesehen werden sollte, Bildungsbenachteiligung entgegenwirken zu können, da Sprachenlernen ein langfristiger Prozess ist, weshalb die Sommerschule „lediglich als „Baustein im Rahmen eines umfassenden langfristigen Konzepts“ gesehen werden sollte (ÖDaF, 2020).

Abschließend ist hervorzuheben, dass bei den Erkenntnissen aus acht Interviews zwar kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann, jedoch können diese sehr wohl als Anlass herangezogen werden, sich mit den angesprochenen Punkten intensiver und auch in einer größer angelegten Studie auseinanderzusetzen, um das Potential der Sommerschule letztlich auch wirklich für die Zielgruppe ausschöpfen zu können.

So bleibt es spannend, ob bei einer der nächsten Durchführungen der Sommerschule auch einmal Schüler*innen ins Zentrum des Interesses einer größeren Evaluation rücken und vor allem auch einmal untersucht wird, inwiefern, das Förderangebot der Sommerschule auch zu einem tatsächlichen Kompetenzgewinn führen kann.

Außerdem gilt es zu beobachten, inwiefern das Konzept der Sommerschule in den kommenden Jahren weiterentwickelt wird.

10. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Helm, C. (2022). Austrian schools in the COVID-19 pandemic era. *Tertium comparationis* 28, 3, 300–331.
- Bendel, O. (2021, Juli 13). COVID-19. Gabler Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/covid-19-122147/version-384625>
- Binanzer, A., Christante, V., & Wecker, V. (2022). Schulische Zweitsprachvermittlung und Zweitspracherwerb während der Covid-19-Pandemie: Auswirkungen von Schulschließungen und Distanzunterricht auf das Lehren und Lernen von DaZ. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 77, 145–188.
- BMBWF. (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiW5KajrbH_AhXUVfEDHTo-CdEQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bmbwf.gv.at%2Fdam%2Fjcr%3Af0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23%2Fdeutschfoerderklassen.pdf&usg=AOvVaw1BITI-kOb_hAknJpV3ZiZV
- BMBWF. (2020). *Sommerschule 2020. Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. Mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. file:///Users/antoniamayer/Downloads/sommerschule_broschuere.pdf
- BMBWF. (2021a). *Sommerschule – Schule im Sommer*. <file:///Users/antoniamayer/Downloads/20210617.pdf>
- BMBWF. (2018). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
- BMBWF. (2021b, Juni 17). *Pressekonferenz: Sommerschule – Schule im Sommer—Presseunterlage*. BMBWF. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7bbf30e9-46ce-4918-8582-b03ef6b1a5db/20210617.pdf>
- BMBWF. (2021c, Dezember 1). *Schulbetrieb nach den Semesterferien: Präsenzunterricht für alle Volksschüler/innen auf Basis von „Eintritts“-Selbsttests*. https://hvkev.at/wp-content/uploads/2021/02/HBM_Elternbrief_Volksschule_FINAL.pdf
- BMBWF. (2022). *Sommerschule*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>
- BMBWF. (2023). *Sommerschule 2023*. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>
- Bock-Schappelwein, J., & Famira-Mühlberger, U. (2021). *Die COVID-19-Pandemie und Schule. Eine bildungsökonomische Kurzanalyse*. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=67333&mime_type=application/pdf
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2021). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule*, 202–215. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.01>
- Bryant, D. (2012). DaZ und Theater: Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, VI(1), 27–55. <https://doi.org/10.33178/scenario.6.1.3>
- Bundesregierung. (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020-2024*. https://www.dievolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2., S. 277–290). Narr Francke Attempto.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (2. Aufl., S. 7–21). Narr Francke Attempto.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Channel View Publications.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 103–122). Schöningh/UTB.
- Die Presse. (2021, November 25). *Expertin fordert zwingend Präsenz für Deutschförderklassen*. <https://www.diepresse.com/6065791/expertin-fordert-pflicht-praesenz-in-deutschfoerderklassen>
- Erdogdu, N. (o. J.). „Heraus mit der Sprache!“ *Checkliste zur Planung und Durchführung von Sprachferien*. Kommunale Integrationszentren. Landesweite Koordinierungsstelle.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und*

- Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld, 103–212.
https://www.waxmann.com/dds_beiheft_17
- FörMig Kompetenzzentrum. (2015). *Konzeption durchgängiger sprachlicher Bildung*. Universität Hamburg.
<https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>
- Frick, P., Kikelj-Schwald, E., & Naphegyi, S. (2021). Sommerzeit wird Sprach(en)lernzeit: Sichtweisen von Lehramts- studierenden der Primarstufenausbildung auf das Konzept der Sommerschule sowie praktische Implikationen für die Didaktik. *Forschung & Entwicklung Edition*, 27, 189–201.
- Gamper, J., Hövelbrinks, B., & Schlauch, J. (2021). Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Zweitspracherwerbs unter Pandemiebedingungen: Eine Einführung in den Band. In J. Gamper, B. Hövelbrinks, & J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 9–30). Narr Francke Attempto.
- Gogolin, I. (2013). Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5., S. 33–50). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gogolin, I. (2016). Sprache: Schlüssel zur Integration. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen* (2. Aufl., S. 215–224). Bertelsmann Stiftung.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1., S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Die österreichische Sommerschule als Service-Learning. Ein Beitrag zur Professionalisierung? *journal für lehrerInnenbildung*, 23 (2), 48–61.
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
- Grum, U., & Legutke, M. K. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2., S. 85–96). Narr Francke Attempto.
- Hamburger Theater SprachCamp*. (2021). jugend Erholungswerk Hamburg.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(24), 237–311.
<https://link.springer.com/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C., & Lenz, S. (2021). *Do students from open learning environments perceive advantages in distance learning during Corona-related school closures?*
- Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P., & Weinert, S. (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Vol.7 (3), 349–356.
- Holtgrewe, U., Lindorfer, M., Siller, C., & Vana, I. (2020). *Lernen im Ausnahmezustand-Chancen und Risiken. Erste Ergebnisse der Schüler_innenbefragung*. ZSI - Zentrum für Soziale Innovation GmbH.
https://www.zsi.at/object/news/5574/attach/Erste_Ergebnisse_Lernen_im_Ausnahmezustand_Schueler_innenbefragung.pdf
- Huemer, A., & Ponath, B. (2021). Evaluationsergebnisse zur österreichweiten Sommerschule 2020. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (Bd. 3, S. 61–70). LIT.
- Hug, T., & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3.). UVK.
- Jacobs Foundation. (o. J.). Abgerufen 18. Dezember 2022, von <https://jacobsfoundation.org>
- Janschitz, G., Zehetner, E., & Fernandez, K. (2022). „Digitalisierung mit der Brechstange“? Auswirkungen der Pandemie auf Digitalisierungsprozesse und digitale Ungleichheiten an österreichischen Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(12), 387–406.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-022-00347-5>
- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2022). Pre-service teachers’ attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021. *Language, Culture an Curriculum*, 36(3), 276–292.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/07908318.2022.2138426?needAccess=true&role=button>
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5.). De Gruyter Oldenbourg.
- Knecht, A., Kulhanek-Wehlend, G., & Severin, S. (2021). Lernen im Sommer statt Plantschen im Wasser—Konzepte von Sommerschule im Vergleich. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J.

- Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (Bd. 3, S. 90–102). LIT.
- Kniffka, G. (2008). Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum. Einblicke in die Ferienschule der Universität zu Köln. In A. Ballis & K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule Sommerkurse Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 54–75). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Köpping, M., & Leitner, A. (2022). Lerneffekte aus dem Distance Schooling: Strategien zur Vermeidung wachsender Ungleichheit an Wiener Mittelschulen und AHS aus Perspektive der Lehrpersonen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 47(47), 113–131. <https://link.springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007/s11614-022-00482-3.pdf>
- Kraker, A., Doms, M. S., Stieger, L., & Zechner, K. A. (2021). Die Entwicklung der Sommerschule und deren Umsetzung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Bd. Sonderband 3* (S. 45–60). LIT.
- Krutzler, D. (2020, Juni 1). Corona-Krise: Zweiwöchige Sommerschule mit Fokus Deutsch, Studierende sollen unterrichten. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000117819887/zweiwoechige-sommerschule-hat-deutsch-im-fokus-studierende-sollen-unterrachten>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Springer VS.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5.). Beltz Juventa.
- Küster, L. (2011). Entscheidungs(spiel)räume in der Fremdsprachenforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik* (S. 135–145). Narr.
- Laackmann, K. (2008). Hamburger TheaterSprachcamp. In A. Ballis & K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule Sommerkurse Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 76–92). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Legutke, M. K., & Schramm, K. (2016). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. (S. 108–117). Narr Francke Attempto.
- Majcen, J., & Wöhrer, L. (2021). „Niki Flok Nach AMERIKA ...“ Sprachförderung in der Sommerschule 2020. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Bd. Sonderband 3* (S. 173–191). LIT.
- May, P., Hunger, S., & Kinze, J. (2009). *TheaterSprachCamp Sommer 2007. Ergebnisse der Evaluation mit Ergänzungen zur Nachtstung 2008*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Referat Standardisierung und Testentwicklung LIQ-1. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjowImUoLT_AhVSS_EDHXGOD1gQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.schulenfoerdern.de%2Fschulportal%2Fdownload.php%3Fident%3D211&usg=AOvVaw3_Tb2hu_k4AefznwoFn48W
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13.). Grünwald: Preselect.media GmbH.
- Mempel, C., & Grit, M. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. (S. 147–166). Ferdinand Schöningh.
- Meyer, H. (2020, April 27). *Didaktische Maßstäbe für Homeschooling in Corona-Zeiten. Ein Gastbeitrag von Prof. Dr. Hilbert Meyer*. cornelsen. <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/didaktische-massstaebe-homeschooling>
- Musilek, A., Süß-Stepancik, E., & Varelja-Gerber, A. (2021). Sommerschule wirkt! Gelingensbedingungen einer mathematischen Sommerschule. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (Bd. 3, S. 71–88). LIT.
- Beschluss des Nationalen Sicherheitsrates vom 11. März 2020 betreffend Coronavirus, (2020). <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved>

- =2ahUKEwiXgMTNnLH_AhVPR_EDHUNtA7IQFnoECBwQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bundeskanzleramt.gv.at%2Fdam%2Fjcr%3A889396a1-441f-4493-a39c-d53d6477f58e%2FBeschluss_NSR_BH_30062020.pdf&usg=AOvVaw0gFTPhCy4kuooo1lif1O9a
- Nimmervoll, L. (2020a, April 8). So sieht der genaue Fahrplan für die „verschlankte Matura“ 2020 aus. *Der Standard*, 2. <https://www.derstandard.at/story/2000116649660/so-sieht-der-genaue-fahrplan-fuer-die-verschlankte-matura-2020>
- Nimmervoll, L. (2020b, November 15). Schulen sind ab Dienstag zu, aber alle Kinder dürfen kommen. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000121725916/schulen-sind-ab-dienstag-zu-aber-alle-kinder-duerfen-kommen>
- Nimmervoll, L. (2021, April 24). So werden alle Schulen am 17. Mai wieder geöffnet – die Details. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000126118634/so-werden-alle-schulen-am-17-mai-wieder-geoeffnet-die>
- ÖDaF. (2020). *Stellungnahme zur Sommerschule 2020 des BMWF*. https://www.oedaf.at/dl/KMKNJKJmLnJqx4KJK/Stellungnahme_Sommerschule_2020.pdf?fbclid=IwAR3NOIbe_rwfrCHmpvXzquLQZTXweQxQObhcwBwC5ZdMv8fNEHIMB2jRJII
- OECD. (2020, Juni 29). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135187-1piyg9kc7w&title=Education-and-COVID-19-Focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures
- ÖFEB-Stellungnahme – Deutschförderklassen. (2020). ÖFEB. https://www.oefeb.at/webroot/uploads/files/Stellungnahmen/ÖFEB_Stellungnahme_Deutschföderklassen_12%202020.pdf
- ORF. (2021, Jänner 17). *Große Herausforderungen für Schulbetreib*. <https://orf.at/stories/3197694/>
- Parlamentskorrespondenz Nr. 1463 vom 15.12.2021, (2021).
- Petz, R. (2021). Vorwort. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (Bd. 3, S. 1–2). LIT.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5.). De Gruyter Oldenbourg.
- Puchinger, S. (2021). Sommerschule: Ein Projekt mit Entwicklungspotenzial. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 1, 137–141.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Rauscher, A., & Zechner, K. A. (2021). Sommer und Schule? Sommerschule als Katalysator zur Verflechtung vöner scheinbaren Paradoxie. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (Bd. 3, S. 27–43). LIT.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, & N. Gültekin-Karakoc (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (1., S. 15–31). UTB GmbH: Paderborn [u.a.] : Schöningh.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Auflage, S. 162–180). Narr.
- Rösch, H. (2008). Mercator-Ferienamps in Berlin. DaZ-Schreibprojekt und Berufsorientierung. In A. Ballis & K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule Sommerkurse Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 33–53). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rötger, A. (2005, Juni 22). *Ferien mit der deutschen Sprache: Das Jacobs-Sommerncamp hat sich bewährt*. idw - Informationsdienst Wissenschaft. <https://idw-online.de/de/news118210>
- Schimek, B., & Kaluza, C. (2021). Sommerschule 2020 als Beitrag Bildungsbenachteiligungen in Österreich zu reduzieren. Zu allgemeinen und personenbezogenen Einschätzungen Studierender der Pädagogischen Hochschule in Wien zur Umsetzung der konzeptiven Ziele der Sommerschule 2020 in Österreich. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Bd. Sonderband 3* (S. 154–172). LIT.
- Schlauch, J., & Gamper, J. (2021). Unterbrochenes Lernen? Eine korpusanalytische Studie zu Auswirkungen pandemiebedingter Schulschließungen auf den Zweitspracherwerb. In J. Gamper, B. Hövelbrinks, & J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 135–164). Narr Francke Attempto.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33–45). Ferdinand Schöningh.

- Schneider, J. A., Huber, S. G., & Berger, J. (2021). COVID-19 und Bildung: Chancen und Errungenschaften in der Krise. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021* (S. 245–260). Carl Link/Wolters Kluwer.
- Schnider, A., & Severin, S. (2021). Warum heute noch über Bildung sprechen, wo es doch Kompetenzen gibt?! - Einige Gedanken. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLAH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Bd. Sonderband 3* (S. 7–26). LIT.
- Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2021). *Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?* https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_5_final_Update_09_07.pdf
- Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2020b). *Lernen unter COVID-19 – Bedingungen. Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert?* Universität Wien. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Studierende_Erste_Ergebnisse_Befragung_2_FINAL.pdf
- Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2020a). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen Erste Ergebnisse – Schüler*innen.* Universität Wien. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf
- Schramm, K. (2022a). Aufbereitung und Analyse von Dokumenten, Texten und Daten. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 228–331). Narr Francke Attempto.
- Schramm, K. (2022b). Gestaltung des Designs. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (2., S. 412–418). Narr Francke Attempto.
- Schrodt, H. (2021, Juli 9). *Corona und ein Schuljahr mit Folgen.* Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/2000128037990/corona-und-ein-schuljahr-mit-folgen>
- Schulpflichtgesetz, Pub. L. No. BGBl. Nr. 76/1985 (1985). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- Schweiger, H. (2021, Juni 30). *Sommerschule: Viel Luft nach oben.* Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/2000127813853/sommerschule-viel-luft-nach-oben>
- Settinieri, J. (2014). Planung einer empirischen Studie. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. S. 57–72). Ferdinand Schöningh.
- Spinner, K. H. (2008). Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. In A. Ballis & K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule Sommerkurse Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 7–13). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommerscamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (6)(51 (6)), 856–875. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4786/pdf/ZfPpaed_2005_6_Stanat_Baumert_Mueller_Foerderung_von_deutschen_Sprachkompetenzen_D_A.pdf
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. G. (2008). Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In A. Ballis & K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule Sommerkurse Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 14–32). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Statistik Austria. (2021, Dezember 16). *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20.* Statistik Austria. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q7Kt_0KtWgsJ:https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg%3FIdcService%3DGET_PDF_FILE%26RevisionSelectionMethod%3DLatestReleased%26DocName%3D029650+&cd=2&hl=de&ct=clnk&gl=at&client=safari
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A., & Pessl, G. (2020, November 13). *Covid-19, Distance-Schooling und soziale Ungleichheit.* in_progress. <https://inprogress.ihs.ac.at/covid-19-und-home-schooling-folgt-aus-der-gesundheits-nun-auch-eine-bildungskrise/>
- Steiner, M., Leitner, A., Pessl, G., & Lassnigg, L. (2021). *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?* [Projektbericht]. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5873/24/ihs-report-2021-steiner-koepping-leitner-pessl-lassnigg-lehren-und-lernen-unter-pandemiebedingungen.pdf>
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung.* Juventa.

- Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-24>
- Terzian, M., Anderson Moore, K., & Hamilton, K. (2009). *Effective and Promising Summer Learning Programs and Approaches for Economically-Disadvantaged Children and Youth: A White Paper for the Wallace Foundation*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/effective-and-promising-summer-learning-programs.pdf>
- Tomaselli, E. (2021, Mai 30). „Ein verlorenes Jahr“ für Kinder und Jugendliche aus Deutschförderklassen. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000126974294/ein-verlorenes-jahr-fuer-kinder-und-jugendliche-der-deutschfoerderklassen>
- Ulrich, K., & Michalak, M. (2019). *Konzeptionelle Mündlichkeit – Konzeptionelle Schriftlichkeit*. Sprache im Fach. <https://spracheimfach.de/konzeptionelle-muendlichkeit-konzeptionelle-schriftlichkeit/>
- Weber, C., Helm, C., & Kemethofer, D. (2021). Are Social and Ethnic Reading Inequalities Increasing During School Closures?—The Mediating Role of Parental Involvement in Distance Learning. *Frontiers in Education*, 6(6). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.737064/full>
- Weerth, C. (2020, November 30). *Pandemie*. Gabler Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/pandemie-122530/version-381523>
- Wilde, A., & König, F. (2021, April 19). *Corona als Brennglas für die Herausforderungen des deutschen Bildungssystems*. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/aktuelles/meldung/2021/corona-als-brennglas-fuer-die-herausforderungen-des-deutschen-bildungssystems/>
- Winkler, D. (2023). *Lern- und Feriencamps im Burgenland*. FIT4FUTURE.
- Winklhofer, C., Schmölzer-Eibinger, S., & Seidel, M. (2009). Nachhaltige Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. In V. Plutzar & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung* (S. 162–173). Studien Verlag.
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73(6), 38–44. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/folgekosten-ausbleibenden-lernens-was-wir-ueber-die-corona>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73 (9)(73 (9)), 25–39. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>

11. Anhang

A. Elterninformation und Einverständniserklärung

Elterninformation zum Interview über die Sommerschule 2021 und das Distance Learning

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

mein Name ist Antonia Mayer, ich bin Lehramtsstudentin an der Universität Wien und schreibe derzeit meine Masterarbeit im Unterrichtsfach Deutsch. Da ich bereits selbst als Lehrperson an einer Schule in Wien tätig sein darf, weiß ich aus Erfahrung, wie fordernd die vergangenen beiden Schuljahre waren. Die Phasen des Distance Learnings stellten besonders für Schüler*innen eine große Herausforderung dar. Große Lücken sind entstanden, denen man nun versucht, mit zusätzlichen Fördermaßnahmen, entgegenzuwirken. Daher möchte ich meine Masterarbeit dafür nutzen, Schüler*innen zu diesem Thema zu Wort kommen zu lassen. Hierbei möchte ich mich vorrangig der additiven Fördermaßnahme der Sommerschule widmen und Erfahrungen und Eindrücke der Schüler*innen einfangen und festhalten.

Um dies bewerkstelligen zu können, benötige ich freiwillige Schüler*innen der Sekundarstufe I, die im letzten Sommer die Sommerschule besucht haben und dazu bereit wären, mit mir ein Interview darüber zu führen.

Hier einige Eckdaten zu den Interviews:

- **Inhalte des Interviews:** Vorteile, Nachteile, Schwierigkeiten und Herausforderungen des Distance Learnings werden besprochen sowie Erwartungen, persönliche Erfahrungen und Auswirkungen der Sommerschule auf die Kinder und ihre Kompetenzen im Fach Deutsch werden erhoben
- **Dauer des Interviews:** ungefähr 40 Minuten, je nachdem wie viel erzählt werden möchte
- **Ort der Durchführung:** entweder online via Teams/Zoom oder vor Ort in der Schule

Selbstverständlich werden alle persönlichen Daten, sowohl der Kinder, der Eltern und der Schule streng vertraulich behandelt und auch in der Masterarbeit anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf die interviewten Kinder oder die Schule gezogen werden können.

Ich bedanke mich sehr, dass Sie sich die Zeit genommen haben, sich dieses Infoschreiben durchzulesen. Ich würde mich sehr freuen, wenn ich mit Ihrem Kind ein Interview zu den genannten Themen führen dürfte.

Sollten Sie mit der Durchführung des Interviews einverstanden sein und auch Ihr Kind an dem Interview Interesse haben, bitte ich Sie, die Einverständniserklärung zu unterschreiben. Sollten

Sie Fragen haben können Sie mich gerne unter folgender Mailadresse erreichen:

antonia.mayer@schulcampus18.at

Liebe Grüße,
Antonia Mayer, BEd

Einverständniserklärung zum Interview über die Sommerschule 2021 und das Distance Learning

Forschungsprojekt: Die Sommerschule 2021 als additive Deutschfördermaßnahme,
nach einem weiteren Schuljahr in der Corona Pandemie

Hiermit bestätige ich, dass meine Tochter/ mein Sohn
..... im Rahmen des genannten Forschungsprojekts
an dem Interview teilnehmen darf. Wir wurden über das Ziel und den Verlauf des
Forschungsprojekts ausreichend informiert.

Das Interview darf aufgezeichnet werden und durch die Studentin Antonia Mayer
verschriftlicht und ausgewertet werden. Die Transkripte der Interviews dürfen
anonymisiert, d.h. ohne Namen und Personenangaben, gespeichert, und vertraulich für
das Vorhaben der Masterarbeit verwendet und an diese angehängt werden.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift

B. Information und Einverständniserklärung Direktion

Einverständniserklärung Direktion: Interview über die Sommerschule 2021 und das Distance Learning

Sehr geehrte Frau Direktor/Sehr geehrter Herr Direktor,

mein Name ist Antonia Mayer, ich bin Lehramtsstudentin an der Universität Wien und schreibe derzeit meine Masterarbeit im Unterrichtsfach Deutsch. Da ich bereits selbst als Lehrperson an einer Schule in Wien tätig sein darf, weiß ich aus Erfahrung, wie fordernd die vergangenen beiden Schuljahre waren. Die Phasen des Distance Learnings stellten besonders für Schüler*innen eine große Herausforderung dar. Große Lücken sind entstanden, denen man nun versucht, mit zusätzlichen Fördermaßnahmen, entgegenzuwirken. Daher möchte ich meine Masterarbeit dazu nutzen, Schüler*innen zu diesem Thema zu Wort kommen zu lassen. Hierbei möchte ich mich vorrangig der additiven Fördermaßnahme der Sommerschule widmen und Erfahrungen und Eindrücke der Schüler*innen einfangen und festhalten.

Um dies bewerkstelligen zu können, benötige ich freiwillige Schüler*innen der Sekundarstufe I, die im letzten Sommer die Sommerschule besucht haben und dazu bereit wären, mit mir ein Interview darüber zu führen.

Hier einige Eckdaten zu den Interviews:

- **Inhalte des Interviews:** Vorteile, Nachteile, Schwierigkeiten und Herausforderungen des Distance Learnings werden besprochen sowie Erwartungen, persönliche Erfahrungen und Auswirkungen der Sommerschule auf die Kinder und ihre Kompetenzen im Fach Deutsch werden erhoben
- **Dauer des Interviews:** ungefähr 40 Minuten, je nachdem wie viel erzählt werden möchte
- **Ort der Durchführung:** entweder online via Teams/Zoom oder vor Ort in der Schule

Selbstverständlich werden alle persönlichen Daten, sowohl der Kinder, der Eltern und der Schule streng vertraulich behandelt und auch in der Masterarbeit anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf die interviewten Kinder oder die Schule gezogen werden können.

Hiermit bestätige ich, dass die Schülerin/der Schüler an dem Schulstandort zu dem genannten Forschungsprojekt interviewt werden darf.

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift

C. Schüler*innenbrief

Liebe Schülerinnen und Schüler,

mein Name ist Antonia und ich möchte mich sehr herzlich bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst, diese Information an dich durchzulesen.



Ich bin Lehramtsstudentin an der Universität Wien und darf auch bereits an einer Schule unterrichten, weshalb ich auch selbst miterlebt habe, wie herausfordernd die Corona-Pandemie und das Distance Learning ganz besonders für Schüler*innen war. Auf einmal allein von daheim aus, ohne Lehrer*innen und vor allem auch ohne Freunde Schulübungen schreiben, Hausübungen machen und lernen zu müssen, war wirklich eine ganz besonders außergewöhnliche Situation.

Daher möchte ich in meiner Masterarbeit, das ist meine große Abschlussarbeit von meinem Studium, gerne untersuchen, wie Schüler*innen das Distance Learning erlebt haben, welche Vor- und Nachteile dieses für sie hatte und wie es sich auf ihre schulischen Leistungen ausgewirkt hat. Außerdem möchte ich mir auch anschauen, wie ihnen hierbei die Sommerschule geholfen und auch gefallen hat. Da du in diesem Bereich ja eine Expertin/ein Experte bist, würdest du mir wirklich sehr helfen, wenn du mir dazu bei einem Interview einige Fragen beantworten könntest.

Ganz wichtig:

- **Dauer des Interviews: ungefähr 30 Minuten, je nachdem wie viel erzählt werden möchte**
- **Ort der Durchführung: entweder online via Teams/Zoom oder vor Ort in der Schule**
- **Die Teilnahme an diesem Interview ist freiwillig. All deine Antworten und Daten werden streng vertraulich behandelt, das heißt auch deinen Lehrerinnen und Lehrern werde ich deine Antworten nicht weitergeben.**
- **Die Ergebnisse der Interviews werden für meine Masterarbeit anonymisiert, das heißt, dass ich deinen Namen nicht verwenden werde.**

Wenn du Interesse hast, mich bei meinem Forschungsvorhaben zu unterstützen, melde dich gerne unter folgender Mailadresse bei mir: antonia.mayer@schulcampus18.at

Außerdem bitte ich dich auch deine Eltern zu fragen, ob du an dem Interview teilnehmen darfst. Wenn sie damit einverstanden sind, können wir einen Termin für unser Interview vereinbaren. Ich würde mich sehr freuen, mich schon bald mit dir über mein Forschungsthema unterhalten zu dürfen.

Liebe Grüße,
Antonia ☺

D. Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Die Sommerschule 2021 als Maßnahme zur Deutschförderung, nach einem weiteren Schuljahr in der Coronapandemie

Einleitende Worte, die vor dem Beginn des Interviews Erwähnung finden sollen:

Ich möchte mich zunächst sehr herzlich bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst, um mit mir dieses Interview durchzuführen.

Damit du dich auch gut auskennst, was dich jetzt überhaupt erwartet, möchte ich dir kurz erklären, worum es bei dem Interview gehen wird.

Mein Name ist Antonia und ich studiere Lehramt Deutsch und Geschichte an der Universität Wien. Ich darf bereits selbst an einer Schule in Wien unterrichten und habe daher selbst erlebt, wie herausfordernd die Coronapandemie im Schulalltag war.

Deshalb möchte ich in meiner Masterarbeit – das ist meine große Abschlussarbeit von meinem Studium – gerne untersuchen, wie Schüler*innen die Pandemie erlebt haben, wie sich diese auf ihre schulischen Leistungen ausgewirkt hat und außerdem wie ihnen die Sommerschule nach dieser Zeit mit dem Lernstoff geholfen und auch insgesamt gefallen hat.

Da du in diesem Bereich ja eine Expertin/ein Experte bist, hilfst du mir wirklich sehr bei meinem Forschungsvorhaben.

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Teilnahme an diesem Interview freiwillig ist und du diese zu jedem Zeitpunkt auch beenden kannst.

All deine Antworten werden natürlich streng vertraulich behandelt, und die Ergebnisse des Interviews werden anonymisiert, das heißt, dass ich deinen Namen nicht verwenden werde.

Die Erkenntnisse dieses Forschungsprojekts dienen meiner Masterarbeit und können daher nach dem Abschluss meines Studiums auch an der Universität Wien gelesen werden.

Hast du vielleicht noch Fragen bevor wir starten?

Dann werde ich dir nun einige Fragen zu der Zeit im Distance Learning und zur Sommerschule stellen und unser Gespräch ab jetzt aufzeichnen, damit ich all deine Antworten später verschriftlichen kann, da deine Meinung und Erzählungen für meine Masterarbeit ganz wichtig sind.

Interviewleitfaden

Zentrale Forschungsfrage:

Inwiefern konnte die Sommerschule 2021, aus Schüler*innensicht, den durch die Coronapandemie entstandenen schulischen und sprachlichen Schwierigkeiten entgegenwirken?

Unterfragen:

- Mit welchen Herausforderungen waren Schüler*innen während der Coronapandemie konfrontiert?
- Von welchen Erfahrungen und Eindrücken berichten Schüler*innen, die am Deutschunterricht der Sommerschule 2021 teilgenommen haben?
- Welche Effekte können sie, mit Blick auf den Regelunterricht in der Schule, beobachten?

Leitfragen	Check – Wurde das erwähnt? / Konkrete Fragen, die bei Bedarf gestellt werden können.	Aufrechterhaltung s-/ Steuerungsfragen	Analyse-fragen
1. Sprach-identität Zuerst möchte ich mich gerne mit dir über deine Sprachgewohnheiten unterhalten. <i>Bitte erzähle mir, welche Sprachen du beherrschst und in welchen Situationen du welche Sprache meist verwendest.</i>	- Welche Sprachen werden – mit wem – gesprochen? - Welche Sprache wird am besten beherrscht? - Mit welcher Sprache fühlt man sich am wohlsten? - Veränderungen bei Sprachgewohnheiten während des DL feststellbar? (→ geringere Verwendung von Deutsch?) - Bereitet das Fach Deutsch in der Schule Probleme? (wenn ja, was genau R, Gr., Schreiben, ...) → Neben DU auch in anderen Fächern bemerkbar?	Nenne bitte hierfür noch ein konkretes Beispiel. Erkläre das bitte noch ein wenig genauer.	Wie gestalten sich die Sprachgewohnheiten der SuS? Sind auf schulischer Ebene Probleme mit der Sprache Deutsch vorhanden? Lassen sich diesbezüglich während des DL Veränderungen feststellen?
2. Distance Learning Als nächstes würde ich gerne mit dir über das Distance Learning plaudern. Kannst du dich an diese Zeit noch gut erinnern? <i>Bitte beschreibe mir einmal, wie die Zeit im Distance Learning für dich war.</i>	- Wie gestaltete sich der Unterricht während des DL? - Wurde Stoff gut verstanden? - Waren Lehrpersonen eine Unterstützung? - Motivation im DL - Alleine oder mit Hilfe gearbeitet? - Lernsituation daheim (Ausstattung, räuml. Gegebenheiten) - Auswirkungen auf Noten? - Herausforderungen dieser Zeit? - Vorteile oder schöne Seiten?	Nenne bitte hierfür noch ein konkretes Beispiel. Erkläre das bitte noch ein wenig genauer. Wie war das für dich?	Was wird über das DL berichtet, wie wurde diese Zeit wahrgenommen?

3. Sommerschule allgemein Dann kommen wir auch bereits zur Sommerschule. <i>Warum hast du die Sommerschule besucht und welche Erwartungen hattest du denn an die Sommerschule?</i>	- Warum wurde an der Sommerschule teilgenommen? (D oder M? Wer hat zur Teilnahme bewegt? - Wo wurde die Sommerschule besucht? - Erwartungen an die Sommerschule (wurden diese erfüllt?, Vorfreude, ...) - Organisatorisches	Nenne bitte hierfür noch ein konkretes Beispiel. Erkläre das bitte noch ein wenig genauer. Wie war das für dich?	Inwiefern werden vorhandene Lerndefizite als Grund für den Besuch der Sommerschule wahrgenommen? Was wird über die allgemeine Organisation und den Ablauf der Sommerschule berichtet?
4. Deutschunterricht der Sommerschule Jetzt würde ich gerne mit dir konkret über den Deutschunterricht der Sommerschule sprechen. <i>Kannst du mir einmal erzählen, wie der Deutschunterricht in der Sommerschule abgelaufen ist.</i>	- Wie gestaltete sich der erste Tag? (Stichwort: Feststellung der Defizite?) - Leistungsniveau der SuS ca gleich? - Aufbau der Stunden - Gemeinsame Arbeiten mit der Lehrperson - Projektarbeit?	Nenne bitte hierfür noch ein konkretes Beispiel. Erkläre das bitte noch ein wenig genauer. Wie hat dir das gefallen?	Wie wird der Deutschunterricht der Sommerschule beschrieben?
5. Erkennbare Effekte des Deutschunterrichts der Sommerschule Jetzt würde mich noch interessieren, ob du das Gefühl hast, dass dich der Deutschunterricht der Sommerschule gut auf das neue Schuljahr vorbereitet hat. <i>Kannst du positive Auswirkungen, Verbesserungen auf deine Leistungen in der Schule feststellen? Hast du das Gefühl, dass dir in der Sommerschule geholfen werden konnte?</i>	- Verbesserungen beim Arbeiten in der Schule bemerkbar? → Deutschunterricht → Auswirkungen Deutsch im Fachunterricht - Erkennbare Effekte vorhanden? - Deutschunterricht der Sommerschule als Hilfe wahrgenommen? → Konnte geholfen werden?	Nenne bitte hierfür noch ein konkretes Beispiel. Erkläre das bitte noch ein wenig genauer.	Wurde der Deutschunterricht der Sommerschule als Hilfe wahrgenommen? Konnten die SuS Verbesserungen beim Arbeiten in der Schule feststellen?
6. Meinung und Feedback	- Note 1-5 - Weiterempfehlung?	Nenne bitte hierfür noch ein konkretes Beispiel.	Wie wurde die Sommerschule insgesamt

zur Sommersch ule Nun würde mich noch deine Meinung zur Sommerschule interessieren. <i>Gib nun bitte der Sommerschule eine Schulnote von 1- 5 und ein Feedback, was hat gut funktioniert und was könnte man noch verbessern?</i>	- Erneuter Besuch der Sommerschule? - Was war gut, was nicht so gut? - Verbesserungsvorschläge - Drei Schlagworte	Erkläre das bitte noch ein wenig genauer.	wahrgenommen und beurteilt? Was kann noch verbessert werden?
7. Abschluss <i>Gibt es noch etwas das wir noch nicht angesprochen haben, du aber noch gerne anmerken möchtest?</i>			

Danke für das spannende Gespräch!

Falls noch nicht im Gespräch erwähnt, werden folgende Punkte noch gefragt:

8. Personenbezogene Daten	- Alter - Schulstufe - Schultyp - Falls noch nicht herausgekommen Familiensituation -> Geschwister, Eltern		
--------------------------------------	--	--	--

E. Interviewtranskripte

1 Interview 1 – S1

(besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 2. Kl. eines Gymnasiums in Wien; 11 Jahre alt; hat einen älteren Bruder (22 J.); Erstsprache(n): Bosnisch/Deutsch)

-
- 2 Interview durchgeführt am 28.02.2022 um 18:00 Uhr, online via Microsoft Teams (Dauer der Aufnahme: 24 Minuten, plus 13 weitere Minuten mit Mutter, die nicht transkribiert wurden)
-
- 3 Interviewführung: I
-
- 4 Interviewpartner: S1
-
- 5 Transkription: I
-
- 6 I: Gut, also, (...) Ich hoffe das hat jetzt geklappt (...) Ich werde dir nun einige Fragen zu der Zeit im Distance Learning und zur Sommerschule stellen und unser Gespräch eben ab jetzt aufzeichnen, damit ich dann all die Antworten von dir verschriftlichen und auswerten kann, weil deine Meinung und deine Erzählungen für meine Masterarbeit ganz ganz wichtig sind. Und ich sage auch gleich am Anfang dazu, du sagst wirklich ganz deine Meinung, okay. Wie das für dich war. Das muss nicht positiv, das muss nichts Gutes sein, muss auch nichts Schlechtes sein, du erzählst einfach genau wie DU das empfunden hast okay?
-
- 7 S1: (Nickt)
-
- 8 I: Gut, zuerst möchte ich mich gerne mit dir ein bisschen über deine Sprachgewohnheiten unterhalten. Könntest du mir vielleicht einmal erzählen, welche Sprachen du insgesamt alle sprichst und beherrschst und in welchen Situationen du so in deinem Alltag welche von den Sprachen auch verwendest?
-
- 9 S1: Also in der Schule halt Deutsch, ich bin halt in Österreich hier geboren. Und zu Hause und ja eigentlich zu Hause meistens Bosnisch und dann noch in der Schule lerne ich auch Russisch.
-
- 10 I: Wow, nicht schlecht.
-
- 11 S1: Englisch halt so auch bisschen und Serbisch und so ist eh das Gleiche wie Bosnisch, aber das auch noch.
-
- 12 I: Sehr gut. Na dann bist du ja schon ein richtiger Sprachenprofi, nicht schlecht. Das ist toll wirklich, das heißt du würdest auf jeden Fall dann sagen/
-
- 13 S1: Ah und Französisch noch, das hatte ich auch noch in der Volksschule.
-
- 14 I: Wahnsinn, das heißt dir liegen die Sprachen, dir gefallen auch die Sprachen - nicht schlecht! Du wirst sehen, das wird dir dein ganzes Leben lang viel Gutes bringen, das ist ganz toll, wenn man so viele Sprachen beherrscht. Das heißt, dass ich das jetzt noch einmal kurz festhalte, Deutsch sprichst du an sich in der Schule, wahrscheinlich dann vielleicht auch mit Freunden aus der Schule?
-
- 15 S1: Ja genau. Ja und zu Hause auch manchmal, aber halt so.
-
- 16 I: Ein bisschen gemischt dann nehme ich einmal an?
-
- 17 S1: Ja genau.
-

- 18 I: Sehr toll! Würdest du vielleicht da auch sagen, wenn du vergleichst, weiß nicht, ob du vielleicht Freunde in der Schule und Freunde außerhalb der Schule hast, ob das vielleicht da auch einen Unterschied macht, welche Sprache du mit ihnen sprichst?
-
- 19 S1: Nein, nur Deutsch.
-
- 20 I: Super, wenn du dich jetzt für eine Sprache entscheiden müsstest, welche würdest du denn sagen, welche sprichst du am besten?
-
- 21 S1: Deutsch.
-
- 22 I: Deutsch. Auch im Schriftsprachgebrauch?
-
- 23 S1: Mhm, ja.
-
- 24 I: Nicht schlecht. Sehr gut und mit welcher Sprache fühlst du dich am meisten verbunden?
-
- 25 S1: (5)
-
- 26 I: Schwierige Frage, ich weiß (lacht).
-
- 27 S1: Also vielleicht Bosnisch, weil halt meine Eltern auch Bosnisch reden und deshalb ja.
-
- 28 I: Mhm, danke. Wie war das denn in der Zeit, als die Coronapandemie begonnen hat, falls du dich da noch daran erinnern kannst? Würdest du sagen, so im Nachhinein, hat das an deinen Sprachgewohnheiten irgendetwas verändert oder ist das alles eigentlich ziemlich gleichgeblieben?
-
- 29 S1: Eigentlich nichts nein.
-
- 30 I: Mhm gut. Ich bin ja wie gesagt eine Lehrerin, das heißt, ich muss mich da leider auch ein wenig an der Schule orientieren, deshalb würde es mich auch interessieren, ob dir das Fach Deutsch in der Schule prinzipiell Probleme bereitet?
-
- 31 S1: (4)
-
- 32 I: Oder du manchmal Schwierigkeiten im Fach Deutsch hast?
-
- 33 S1: Ja, schon bisschen.
-
- 34 I: Ein bisschen. Was würdest du denn sagen, welcher Bereich des Deutschunterrichts denn ganz besonders? Die Rechtschreibung, die Grammatik oder das Texteschreiben? Was ist denn da so ein Problemfeld, manchmal?
-
- 35 S1: Puh.
-
- 36 I: Ja (lacht), ich weiß, das sind schwierige Fragen.
-

- 37 S1: Weiß ich leider nicht.
-
- 38 I: Also allgemein einfach ein bisschen schwierig manchmal? Das verstehe ich ...
-
- 39 S1: Ich glaube das Texteschreiben.
-
- 40 I: Das verstehe ich auch, das ist nicht immer so einfach.
-
- 41 S1: Ja genau, das Texteschreiben.
-
- 42 I: Ja, das verstehe ich, da muss man kreativ sein, dass einem etwas einfällt, man muss die Rechtschreibung können, und die Grammatik, das ist nicht so leicht, das versteh ich gut! Ahm wenn ich dich jetzt da noch weiter ausfragen darf, würdest du dann sagen, dass Deutsch dir wirklich eben im Fach Deutsch Probleme macht oder, dass es dir manchmal vielleicht auch in anderen Fächern, wenn ihr zum Beispiel schwierige Texte lesen müsst oder so, dass dir da Deutsch auch manchmal Schwierigkeiten bereitet?
-
- 43 S1: Nein, da nicht.
-
- 44 I: Okay, super, danke. Das war es dann schon einmal zu den Sprachen. Dann würde ich gerne jetzt kurz mit dir über das DL an sich plaudern. Kannst du dich an diese Zeit von diesem ersten DL, du wirst da in der 4. Klasse Volksschule gewesen sein oder, erinnern?
-
- 45 S1: (Schüttelt den Kopf) Mhm mhm (verneinend) nein, im ersten Gymnasium, in der ersten Klasse Gymnasium war ich da, ungefähr Mitte oder so, aber da bin ich nicht so sicher.
-
- 46 I: Mhm okay, kannst du dich an diese Zeit noch gut erinnern?
-
- 47 S1: (Lacht) Ja! (sehr eindeutig und bestimmt)
-
- 48 I: Könntest du mir diese Zeit dann einmal ein bisschen beschreiben, wie das so für dich im DL war, was es da für gute Seiten gab, was für schwierige Seiten. Kannst du mir da ein bisschen etwas erzählen?
-
- 49 S1: Meine Mutter konnte mir halt immer helfen. Das war dann auch immer leichter, weil da hat sie auch nicht gearbeitet und dann ja ahm also ich musste halt nicht so früh aufstehen, wegen halt, ja wenn man halt in die Schule geht, da muss man früher aufstehen und eigentlich so, ah da musste ich immer so um 7:45 Uhr oder so aufstehen und dann ist das so ja viel besser und dann halt manchmal sind Stunden so ausgefallen oder so und manchmal hat man halt auch nur so einen Arbeitsauftrag bekommen.
-
- 50 I: Das ist schon ein ganz wichtiger Punkt, den du da nennst. Wie hat denn der Unterricht bei euch meistens ausgesehen? Waren das eher online-Stunden, bei denen ihr auch wirklich mit den Lehrern Kontakt hattet oder eben eher Arbeitsaufträge?
-
- 51 S1: Ich glaube mehr online-Stunden. Also mehr so halt Besprechungen oder so.
-
- 52 I: Okay und würdest du dann sagen, dass, der Kontakt zu den Lehrpersonen in der Zeit des DL auch relativ intensiv war? Und, dass sie euch da sehr geholfen haben und für euch da waren oder ahm/
-
- 53 S1: Mhm ja (sehr eindeutig).
-

- 54 I: Das ist sehr super! Ahm was würdest du denn von dir dann sagen, welche Aufgaben waren denn in der Zeit von dir aus leicht zu schaffen und was hat dir dann schon manchmal auch Probleme bereitet, kannst du dich da an etwas erinnern?
-
- 55 S1: (Schüttelt den Kopf) Nein nicht mehr.
-
- 56 I: Und wenn du vielleicht an den Stoff insgesamt ein bisschen zurückdenkst, meinst du, dass du den Stoff im DL gut verstanden hast? Oder, dass das dann schon auch manchmal bisschen schwierig war, wenn man nicht /
-
- 57 S1: Ja, also das meiste habe ich eigentlich schon verstanden, aber halt so (...) ja eigentlich alles schon ja, so paar Sachen, aber (...)
-
- 58 I: Okay, das heißt, es hat jetzt nicht so einen großen Unterschied gemacht vom Verstehen her, im Gegensatz zum Unterricht direkt in der Schule. Wie hat es denn mit der Motivation im DL ausgesehen? War das immer so leicht, sich dann wirklich auch hinzusetzen und zu arbeiten, oder war das auch manchmal ganz schön mühsam?
-
- 59 S1: Ja also halt, du sitzt halt die ganze Zeit vor dem Bildschirm und dann halt auch ja deine Augen und so halt (...)
-
- 60 I: Ja, das glaub ich. Und wenn du jetzt schon vom Bildschirm redest S1, hast du auch die ganze Zeit im DL zu Hause einen Computer verwenden können?
-
- 61 S1: Ja also ich habe ein iPad, aber ich hatte keinen Computer, aber ja das iPad.
-
- 62 I: Okay sehr gut, aber das heißt du hast dich zu Hause dann auch so mit deinem Umfeld, und wie die Gegebenheiten waren, auch gut konzentrieren können meistens?
-
- 63 S1: Ja auf jeden Fall.
-
- 64 I: Super, wenn du jetzt noch einmal daran denkst, du hast es jetzt schon genannt, mit dem, dass man länger schlafen konnte, würdest du sagen, dass die Zeit, die du im DL für das Lernen und die Schule verwenden musstest, dass das mehr oder weniger war, als in der Zeit, wenn man normal in die Schule gehen muss?
-
- 65 S1: Ja man hat halt einen anderen Stundenplan und es ist halt jetzt anders zum Beispiel Freitag war bis 15:30 Uhr und jetzt ist es bis 13:45 Uhr aber es war halt so, dass es ja eigentlich ja nicht so eigentlich (...)
-
- 66 I: Das heißt, die Zeit, die du zum Lernen verwenden musstest, die war in der Zeit des DL und in der normalen Schule ziemlich gleich?
-
- 67 S1: Ja, aber halt am Nachmittag habe ich dann auch noch so gelernt. Aber ja so (...)
-
- 68 I: Okay, das heißt am Nachmittag musste schon auch immer noch etwas gemacht werden. Hast du irgendwelche Auswirkungen vom DL auf deine Noten festgestellt? Hat sich da irgendetwas verbessert oder verschlechtert?
-
- 69 S1: Verschlechtert ein bisschen.
-

- 70 I: Mhm, okay. Verschlechtert in/
-
- 71 S1: Also verschlechtert dann nach dem DL aber im DL wars halt besser.
-
- 72 I: Mhm und in welchen Fächern hast du da dann wirklich so Auswirkungen gesehen?
-
- 73 S1: In Mathe, Deutsch, ahm BE, also Werken ja (...)
-
- 74 I: Okay. Und wenn du jetzt vielleicht auch noch überlegst, was waren denn Herausforderungen und schwierige Zeiten, bzw. Seiten von dieser Zeit? Kannst du mir da vielleicht noch etwas nennen, was dir dazu gleich einfällt?
-
- 75 S1: Maske tragen, also man musste halt die Maske tragen.
-
- 76 I: Mhm, und wenn du jetzt noch kurz an die Zeit zu Hause denkst, also im DL, hat das auch eine schwierige Seite an sich gehabt, oder hat es da eher nur Vorteile und schöne Seiten gegeben?
-
- 77 S1: (4) also man sieht halt die Freunde nicht so oft und ja also es war so, es war so, ich würde sagen mittel halt, man sieht seine Freunde nicht, aber trotzdem halt bist du zu Hause und ja.
-
- 78 I: Okay super danke! Also so ein Mittelding. Es hat Vorteile und Nachteile gehabt, habe ich das richtig verstanden?
-
- 79 S1: Ja genau.
-
- 80 I: Gut, dann würde ich eigentlich schon weitergehen sogar zur Sommerschule, außer du möchtest zum DL noch etwas hinzufügen?
-
- 81 S1: Nein, das war's eigentlich.
-
- 82 I: Okay gut, wie hast du denn von dem Angebot der Sommerschule überhaupt erfahren?
-
- 83 S1: Ähh also. Wie ich es erfahren habe?
-
- 84 I: Ja genau, also, ob das eine Lehrerin gesagt hat, oder ob/
-
- 85 S1: Ja genau. Wir hatten eine Lehrerin und wir hatten Deutsch, Mathe und weiß nicht, was das Letzte war, achso nein ich glaub wir hatten eh nur Deutsch und Mathe.
-
- 86 I: In der Sommerschule dann meinst du?
-
- 87 S1: Jaja genau.
-
- 88 I: Und wie ist es dazu gekommen, dass du in die Sommerschule gegangen bist? Hat da deine Lehrerin/dein Lehrer in der Schule gemeint, dass es gut wäre, wenn du in die Sommerschule gehen würdest, oder hat das vielleicht deine Mama gemeint oder (...)
-

- 89 S1: Ah da bin ich mir jetzt unsicher, ah nein genau, meine Mutter hat mir das gesagt (schaut zur Mutter, es wird erkennbar, dass sie daneben sitzt, alle lachen).
-
- 90 I: Okay, das heißt, deine Mutter, die war dann dafür ausschlaggebend, das finde ich super, sehr gut. (lacht)
-
- 91 S1: Ja. (lacht ebenso)
-
- 92 I: Okay und hast du an der Sommerschule teilgenommen konkret wegen Deutsch oder auch wegen Mathematik?
-
- 93 S1: Wegen beiden.
-
- 94 I: Mhm, ahm und hast du die Sommerschule jetzt letzten Sommer das erste Mal besucht oder im Sommer davor auch schon?
-
- 95 S1: Na das war das erste Mal.
-
- 96 I: Das war das erste Mal okay, wie hat es dir denn in der Sommerschule gefallen? Wie war denn das so?
-
- 97 S1: Ja ich habe direkt Freunde gefunden und ich habe halt fast nichts dazugelernt, weil wir haben nur Spiele gespielt, aber wir dachten halt, also ich dachte halt, dass wird so eine Sommerschule, dass man so lernt, aber dann war es nur so eine Sommerschule zum Spielen und so.
-
- 98 I: Okay, Und wenn du das jetzt so sagst, war das dann für dich gut oder schlecht, dass ihr nicht so viel gelernt, sondern mehr gespielt habt?
-
- 99 S1: Das war so ein Mittel, also es war halt, ich würde, also ich mag es halt so in Stunden zu spielen oder so, also so Spiele spielen halt. Aber es ist auch gut, wenn ich etwas dazulerne und dann halt ja (...)
-
- 100 I: Das hast du gut erkannt ja, da hast du vollkommen Recht. Ahm, hast du im Vorfeld bereits jemanden in der Sommerschule gekannt oder waren es lauter neue Leute für dich?
-
- 101 S1: Alles neu. Also nein ein paar habe ich gekannt, weil die gehen halt in meine Schule, aber nicht halt so in meine Klasse oder so und es war halt okay so.
-
- 102 I: Und war das dann im Vorfeld, als du gewusst hast, du musst da in die Sommerschule gehen, hast du dich da im Vorfeld drauf gefreut oder (...)?
-
- 103 S1: Nicht so ganz. Aber es war dann nicht soo schlimm, aber es wär halt besser, wenn ich nicht hingehen hätte müssen die zwei Wochen.
-
- 104 I: Mhm, okay, verstehe ich.
-
- 105 S1: (lacht)
-
- 106 I: Wenn du jetzt noch an die Organisation der Sommerschule denkst S1, so am ersten Tag und generell, wie alles abgelaufen ist, findest du, dass das gut funktioniert hat oder war das manchmal auch ein bisschen chaotisch?
-

107 S1: Na es war eh gut ja.

108 I: Das heißt du hast dich von Anfang an auch gut ausgekannt, wo du hingehen musst, in welche Klasse du gehen musst, wer deine Lehrerin oder dein Lehrer ist usw.

109 S1: Am ersten Tag wusste ich es nicht, da war ich so ein bisschen verwirrt, aber dann am zweiten wusste ich dann alles auswendig halt, wo ich hingehen muss und so.

110 I: Sehr gut. Okay, dann würde ich mir jetzt noch gerne mit dir den Deutschunterricht der Sommerschule gemeinsam anschauen, dass wir über den noch kurz plaudern. Kannst du dich an den noch irgendwie ein bisschen näher erinnern oder ist das schon wieder ziemlich lange her für dich?

111 S1: Nein, also ich erinnere mich nicht mehr, also ich weiß nur mehr, dass wir einmal so ein Spiel gespielt haben, (...) also, dass wir öfter so Spiele gespielt haben und dass wir halt ja so Sätze gemacht manchmal, also Sätze gemacht oder so vorgelesen haben, wo sie dann so ausgefüllt werden.

112 I: Mhm okay(...)/

113 S1: Aber eher gespielt.

114 I: Eher gespielt. Du nennst das jetzt noch einmal und noch einmal, das heißt das ist dir schon in Erinnerung geblieben, dass du da fast gerne noch ein bisschen mehr gearbeitet hättest, sehe ich das gerade richtig?

115 S1: Mhm, ja.

116 I: Ahm, wie haben denn dann diese Deutschstunden generell immer ausgesehen, das heißt ihr habt da wirklich großteils gespielt? Das heißt so Grammatikaufgaben, Rechtschreibaufgaben so Ausfüllsachen, Texte schreiben, das habt ihr eher weniger gemacht?

117 S1: Nickt. Ja genau, das eher weniger.

118 I: Meine nächsten Fragen, die kann ich mir ja dann schon fast selbst beantworten, ahm, meinst du, dass dir in den Bereichen, die dir wichtig waren, weshalb du in die Sommerschule gegangen bist, also jetzt eben Rechtschreibung, Grammatik, Texte schreiben, hat dir da geholfen werden können oder wurde dir da geholfen?

119 S1: Nicht so ganz.

120 I: Das heißt du würdest festhalten, wenn du die Sommerschule, den Deutschunterricht im nächsten Jahr noch einmal besuchen würdest, müsste ein bisschen mehr gearbeitet werden?

121 S1: Mhm, ja.

122 I: Hat sich denn eure Lehrerin/euer Lehrer, den ihr da gehabt habt, am Anfang auch bisschen angeschaut, was ihr gerne lernen oder wiederholen möchtet oder hat der einfach/

123 S1: (Schüttelt den Kopf) Nein überhaupt nicht.

124 I: Okay, hat aber das Arbeiten mit der Lehrperson an sich gut funktioniert?

125 S1: Mhm.

126 I: Das schon okay. Und hat dich am Deutschunterricht etwas besonders interessiert in der Sommerschule?

127 S1: Nicht ganz, also wir haben halt einfach wirklich fast gar nichts gelernt.

128 I: Euje, okay das heißt wenn ich dir jetzt die Frage stelle, ob du das Gefühl hast, dass dir die Sommerschule geholfen hat für das neue Schuljahr, würdest du die auch eher /

129 S1: Ich würde nein sagen.

130 I: Hast du aber eine Veränderung bei deinen Noten in Deutsch gemerkt?

131 S1: Nein auch nicht. (...) (spricht kurz mit der Mutter) Nein.

132 I: Okay, war das in der Sommerschule so, dass an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet worden ist S1?

133 S1: Mhm JA! (Sehr begeistert, man merkt, da kommen mehr schöne Erinnerungen hoch.)

134 I: Weißt du noch woran?

135 S1: Wir haben so ein Spiel gebaut. Da musste man so machen mit Würfeln und mit wie so ein Mensch ärgere dich nicht, aber so ein bisschen anders, und ja also in Gruppen und ich hab halt so gemacht, dass da so, also wir haben so gemacht, da standen Nummern und es musste mit Mathe zu tun haben. Und dann gab es so eine Farbe, also sie wurden so angemalt mit Farben rot blau und ahm grün glaub ich und dann gab es diese Farben und die haben wir halt angemalt und zu jeder Aufgabe also zu jeder Farbe gab's eine Aufgabe und wenn man diese beantwortete, dann darf man weiter so mal oder plus oder so.

136 I: Okay, und das habt ihr selbst gebaut das Spiel, habe ich das jetzt richtige verstanden?

137 S1: Ja genau.

138 I: Sehr cool! Und das habt ihr in Mathematik gemacht oder in beiden Fächern dann immer wieder?

139 S1: In Mathematik

140 I: Okay, und hat es so ein ähnliches Projekt hats auch in Deutsch gegeben?

141 S1: Nein.

142 I: Okay, na aber trotzdem sehr cool! Was war denn dein schönster Moment in der Sommerschule S1?

143 S1: Als wir das gemacht haben, also das Projekt!

144 I: Super! Das hat dir gut gefallen das Projekt?

145 S1: JA!

146 I: Ahm, wenn ich dich jetzt noch frage S1 wenn du an den Schulstart heuer denkst, ist dir der vielleicht ein wenig leichter gefallen, als sonst die Jahre zuvor, weil du schon so bisschen wieder in der Schule drinnen warst mit dem Aufstehen und so?

147 S1: (...)(spricht mit der Mutter). Ich weiß es nicht.

148 I: Das ist auch in Ordnung. Wenn ich dich jetzt noch frage, ob du irgendwelche Verbesserungen beim Arbeiten in der Schule bemerken kannst, hat sich irgendwas verbessert?

149 S1: Das habe ich jetzt nicht verstanden, meine Mutter hat irgendwas geredet (...)

150 I: Hat sich beim Arbeiten in der Schule irgendetwas verbessert, wo du sagst, das hat mit der Sommerschule zu tun?

151 S1: Nein.

152 I: Das heißt so richtig geholfen...

153 S1: (Schüttelt den Kopf) Nein.

154 I: Okay, ahm dann würde mich jetzt zum Schluss noch interessieren, deine Meinung und dein Feedback okay, das heißt/

155 S1: Also zu dem was wir jetzt besprochen haben?

156 I: Genau, also zur Sommerschule noch.

157 S1: Aha okay.

158 I: Mich würde noch interessieren, ob du der Sommerschule, jetzt schlüpfst du in die Rolle des Lehrers, ob du der Sommerschule eine Note und ein Feedback geben könntest. Also was hat dort gut funktioniert, was hat nicht so gut funktioniert. Was kann man deiner Meinung nach noch verbessern. Was würdest du denn dazu sagen?

159 S1: Also mehr lernen. Also das Lernen war vielleicht so eine 3, wir haben halt nicht so viel gelernt, Spielen war eine 1 ahm und die Fächer würde ich auch halt also in Mathe haben wir so mehr so Spaß gehabt als in Deutsch also da würde ich sagen 2 und in Deutsch eine 3.

160 I: Okay und würdest du die Sommerschule jemandem weiterempfehlen, dass die Person hingehen sollte, wenn sie Hilfe braucht?

161 S1: Also wenn er mehr lernen will, dann würde ich ihm nicht weiterempfehlen, aber wenn er nicht so viel lernen will, sondern mehr spielen will, dann würde ich sie ihm weiterempfehlen.

- 162 I: (Lacht) Okay, ahm, wie schauts denn aus, würdest du die Sommerschule jetzt im kommenden Sommer noch einmal besuchen wollen?
-
- 163 S1: Ich glaub nicht.
-
- 164 I: Okay.
-
- 165 S1: Oder? (Fragt seine Mutter)
-
- 166 (Alle 3 lachen)
-
- 167 I: Okay, das heiß das steht noch ein bisschen in den Sternen, ob noch ein Auftritt folgt.
-
- 168 S1: Nicht ganz, also ich würde eher nicht sagen.
-
- 169 I: (Lacht) Ahm das heißt ich fasse noch einmal zusammen S1, ahm gut hat dir gefallen, dass ihr doch einen Spaß zusammen gehabt habt das heißt das war ganz nett, aber wenn man so ans Lernen denkt, ist es noch ein bisschen ausbaufähiger richtig?
-
- 170 S1: Ja genau.
-
- 171 I: Hättest du vielleicht jetzt zum Schluss noch für mich drei Wörter, die du zur Sommerschule noch dalassen möchtest?
-
- 172 S1: (...)
-
- 173 I: Schwierig ich weiß.
-
- 174 S1: Interessant (4) Drei Wörter (...) Spannend und halt etwas langweilig.
-
- 175 I: Okay sehr gut. Okay ahm gibt es dann vielleicht noch irgendetwas, zum DL, zu Corona, zur Sommerschule, dass du jetzt unbedingt ansprechen möchtest, auf das ich mit dir noch nicht eingegangen bin?
-
- 176 S1: Ich nicht, aber sie möchte noch etwas sagen haha
-
- 177 Alle lachen u Mutter schaltet sich ein!
-
- 178 Inahlt es restlichen Interviews nur kurz zusammengefasst:
-
- 179 Corona Zeit war gut, weil sie daheim war und unterstützen konnte und auch mit dem Basteln und Werken, wenn die Kinder nicht geschickt sind und auch das ganze Material besorgen und alles... □ Mutter spricht noch einmal explizit die Fächer WE und BE an,
-
- 180 Noten währenddessen okay, außer Mathe, aber jetzt danach alle Noten schlechter geworden, alle!
-
- 181 Man kann nicht sagen, dass Corona gut war, sondern die Umstellung dauernd und die Koordination für Kinder war sehr hart. VIEL AUFWAND. Viel Zeit auch fürs Lernen verwenden müssen, waren zu Beginn

nicht so gut eingespielt, meint, sie hätten selbst etwas ändern müssen, aber zu schaffen war es schon, aber jetzt tut er sich schwer

182 Mutter macht deutlich, dass vor allem Noten jetzt schlechter sind also die Umstellung von Schule zu DL und zurück, dass das für die Kinder sehr schwer war, und das merkt man jetzt

183 Konzentrationstraining Psychologen

184 Frühwarnung BE ist frustrierend!

1 **Interview 2 – S2**

2 (besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 4. Kl. eines Gymnasiums in Wien; 13 Jahre alt; hat eine kleinere Schwester; Erstsprache: Deutsch, spricht auch Slowakisch)

3 Interview durchgeführt am 02.03.2022 um 15.30 Uhr, online via Microsoft Teams (Dauer der Aufnahme 27 Minuten)

4 Gesprächsführung: I

5 Gesprächspartner*in: S2

6 Transkription: I

7 I: Dann können wir starten und auch gleich mit den ersten Fragen beginnen. Gibt's vielleicht von deiner Seite aus noch etwas, das du wissen möchtest?

8 S2: (...) Hmm (überlegt), eigentlich nicht nein.

9 I: Gut, dann werden wir einfach einmal beginnen und wenn ich zu schnell bin oder wie gesagt, du etwas nicht beantworten willst, dann gibst du mir einfach Bescheid, okay?

10 S2: Mhm (sehr freundliches Zustimmung).

11 I: Super. Beginnen würde ich gerne mit dem Thema zu deinen Sprachgewohnheiten. Könntest du mir einmal erzählen, welche Sprachen du insgesamt so sprichst und beherrschst und in welchen Situationen du auch meistens welche Sprache verwendest?

12 S2: Also ich spreche halt Deutsch, also eigentlich immer, also halt zu Hause und also überall eigentlich meistens und halt auch Englisch, aber das lerne ich halt in der Schule und ich spreche jetzt nicht so oft mit Leuten Englisch eigentlich und ich kann auch Slowakisch, weil wir haben halt, also meine Schwester hat ein Kindermädchen und die spricht Slowakisch und wenn die da ist, rede ich auch mit ihr Slowakisch aber ja (..)

13 I: Okay, das heißt du hast eine kleinere Schwester, sehe ich das richtig?

14 S2: Ja genau.

15 I: Und die hat ein Kindermädchen die spricht Slowakisch?

16 S2: Mhm (zustimmend), genau.

- 17 I: Und hat das einen bestimmten Grund, wenn ich nachfragen darf? Ist bei euch in der Familie ein Sprachhintergrund mit Slowakisch oder ist das einfach zufällig?
-
- 18 S2: Also meine Oma kann auch Tschechisch, weil unsere Familie irgendwie aus Tschechien kommt, aber das weiß ich alles nicht ganz genau.
-
- 19 I: Okay, super danke! Das heißt ahm du sprichst mit deiner Familie, mit deinen Freunden eigentlich durchgehend Deutsch, sprichst auch Slowakisch und lernst in der Schule auch noch Englisch?
-
- 20 S2: Ja.
-
- 21 I: Okay, super! Ahm, schau dann fallen uns hier gleich einige Fragen weg. Das heißt deine Sprachgewohnheiten haben sich in der Zeit von Corona somit auch gar nicht verändert, oder?
-
- 22 S2: Nein.
-
- 23 I: Gut. Bereitet dir das Fach Deutsch an sich in der Schule Probleme?
-
- 24 S2: (...) Ahm ich habe halt Legasthenie, also so bisschen so Rechtschreibfehler und so, aber das ist jetzt auch schon eigentlich besser also deswegen (...)
-
- 25 I: Okay, spannend, darf ich da auch noch nachfragen, wenn du jetzt an Legasthenie denkst, hat sich das in der Zeit der Coronapandemie irgendwie verändert oder ist das einfach gleichgeblieben wie davor?
-
- 26 S2: Nein, es ist gleichgeblieben, weil ich hab's jetzt auch nicht mehr so stark, also deswegen.
-
- 27 I: Okay gut, dann würde ich gleich weitermachen, da gibt's dann für dich vielleicht auch ein bisschen mehr zu erzählen. Ich würde mich mit dir gerne ein bisschen über das DL an sich unterhalten, wie das so war. Kannst du dich an diese Zeit - als dann auf einmal alles online war - noch gut erinnern?
-
- 28 S2: Ja schon.
-
- 29 I: In welche Klasse gehst du denn und wie alt bist du denn, wenn ich fragen darf?
-
- 30 S2: Dreizehn und ich geh halt in die 4. Klasse.
-
- 31 I: Okay, das heißt du warst auf jeden Fall schon im Gymnasium, als das DL begonnen hat?
-
- 32 S3: Ja.
-
- 33 I: Okay, ahm, kannst du mir vielleicht einmal beschreiben, wie die Zeit für dich war, die du im DL verbracht hast?
-
- 34 S3: Hmm (überlegend) wie die Zeit war?
-
- 35 I: Mhm, also ich kann dir auch ein paar genauere Fragen stellen, wenn das für dich leichter ist. Zum Beispiel, wie hat denn der Unterricht da immer ausgesehen? Habt ihr Arbeitsaufträge bekommen oder

habt ihr richtige online-Stunden mit den Lehrern gemacht oder war das unterschiedlich. Wie war das denn so strukturiert und organisiert?

-
- 36 S2: Also es gab ja mehrere Male im online-Unterricht. Und beim ersten Mal haben wir nur Aufträge bekommen, da war das dann aber auch noch nicht so gut, ja und dann später hatten wir eigentlich dann in vielen Fächern Video-Konferenzen, aber in manchen haben wir auch einfach nur Arbeitsaufträge bekommen.
-
- 37 I: Mhm. Und weil du das gerade schon so genau und gut ansprichst, dass es da zwischen den Malen, als wir alle im DL waren, Unterschiede gegeben hat, schließe ich daraus, dass das erste Mal für dich schon deutlich schwieriger war, als die Male dann danach, sehe ich das richtig?
-
- 38 S2: Ja schon.
-
- 39 I: Das heißt für dich war es dann auch eine Erleichterung, als ihr online-Stunden gemacht habt und nicht immer nur von den Lehrern die Arbeitsaufträge geschickt bekommen habt und das und das zu erledigen war?
-
- 40 S2: Ja, es war schon meistens besser. Und im ersten Lockdown, also ich war da in der 2. Klasse und ja es war halt immer so ein bisschen doof und man hatte halt auch immer nur so Arbeitsaufträge bekommen und die musste man dann immer per Email schicken und ja (...)
-
- 41 I: Das glaub ich, habt ihr dann auch in der Schule mit Teams gearbeitet mit den Lehrern?
-
- 42 S2: Ja, also dann später schon.
-
- 43 I: Und wenn du jetzt so an die Zeit zurückdenkst, würdest du dann sagen, dass du den Stoff, den ihr gelernt habt, dann gut verstanden hast oder war das für dich schon eine große Umstellung, dass du dir dann so viel allein auch beibringen hast müssen?
-
- 44 S2: Also ich finde zum Beispiel besonders in Mathe oder so war das ein bisschen schwierig, weil ich halt nicht immer alles verstanden hab, weil dann gab's auch mal mit den Meetings ein Problem oder so, das war dann immer ein bisschen doof.
-
- 45 I: Oh ja das glaub ich! Und wenn du so zurückdenkst, an die Zeit, an die unterschiedlichen Fächer, wie war denn da der Kontakt zu den Lehrpersonen? Hast du da das Gefühl gehabt, dass man euch schon sehr unterstützt hat und für euch da war oder war das immer so, ja sie schicken ihre Sachen und (..) das war's dann auch?
-
- 46 S2: Also es war immer so, also manche Lehrer haben immer zurückgeschrieben, wenn man zum Beispiel etwas in den Teams Kanal geschrieben hat oder so, aber es gab halt auch welche, die haben nicht zurückgeschrieben oder halt erst richtig spät, also das kam halt dann einfach so auf den Lehrer an.
-
- 47 I: Mhm, okay. Wie hat es denn jetzt in dieser Zeit mit deiner Motivation ausgesehen, war das immer so leicht in der Früh aufzustehen und dann die Aufgaben zu machen?
-
- 48 S2: Also nein. Und deswegen habe ich auch oft dann die Übungen erst später gemacht oder so, dann habe ich mir gedacht ich mach's einfach später, das war halt dann schon blöd (...) ja.
-
- 49 I: Na das verstehe ich, ist ja nicht so leicht, wenn man sich auf einmal so ganz allein strukturieren muss, das ist eine Schwierigkeit. Ahm S2 darf ich dich fragen, hast du die Aufgaben, die du von deinen
-

Lehrerinnen und Lehrern bekommen hast, meistens allein gelöst oder hast du da von zu Hause auch ein bisschen Unterstützung bekommen?

-
- 50 S2: Also ich habe viele, also ich habe sie allein gemacht oder ich habe auch manchmal Freundinnen angerufen, dann haben wir's zusammen gemacht, nur in Mathe, da haben mir manchmal meine Eltern geholfen aber (...)
-
- 51 I: Okay, und das war dann auch gut, wenn man da ein bisschen nachfragen konnte zu Hause kann ich mir vorstellen, oder?
-
- 52 S2: Ja!
-
- 53 I: Okay, hast du irgendwann mal vielleicht auch das Betreuungsangebot an der Schule wahrgenommen oder warst du in der Zeit vom DL eigentlich immer zu Hause?
-
- 54 S2: Ich war IMMER zu Hause eigentlich.
-
- 55 I: Und das heißt, als das dann gewechselt hat, hast du dann zu Hause auch immer die Möglichkeit gehabt, einen Laptop oder einen Computer oder was auch immer zu benutzen und eben auch einen Schreibtisch gehabt, um zu arbeiten oder war so die Arbeitsatmosphäre auch manchmal gar nicht so leicht, dass du dich konzentrieren hast können?
-
- 56 S2: Also ich habe halt mein eigenes Zimmer und hab dann auch einen Laptop, also ich habe zuerst immer die von meinen Eltern verwendet und dann hatte ich auch einen eigenen und manchmal hat meine Schwester, also ist sie reingekommen oder so, aber irgendwann hat sie das dann eh nicht mehr so viel gemacht, also ja.
-
- 57 I: Sehr gut. Das heißt sie hat sich auch erst daran gewöhnen müssen, dass du zu Hause bist aber trotzdem viel arbeiten musst?
-
- 58 S2: (Lacht) Ja.
-
- 59 I: Wenn du jetzt mal überlegst, so nach dem DL, hast du da irgendeine Auswirkung auf deine Noten gemerkt, dass sich da etwas verschlechtert, verbessert hat oder ist das auch eher konstant geblieben, so „zur normalen Schule“ davor?
-
- 60 S2: Also in Mathe bin ich ein bisschen schlechter geworden. Aber sonst eigentlich nicht so. Also wenn wir zum Beispiel keine Tests hatten, da bin ich auch besser geworden aber ja.
-
- 61 I: Okay, super, danke! Ahm wenn du jetzt auch noch einmal zurückdenkst, an diese Zeitspanne, die da im DL verbracht worden ist, wie hast du die denn wahrgenommen? Ist dir das so vorgekommen, dass das ganz viel Zeit war, die man da im DL verbracht hat oder ist das eher schnell vergangen, wie hast du denn das so wahrgenommen?
-
- 62 S2: Also mir ist es schon so vorgekommen, dass es schon sehr lange war. Also ja.
-
- 63 I: Und wenn du an die Zeit so zurückdenkst, kannst du dich da auch noch an irgendwelche Herausforderungen erinnern, an schwierige Sachen und zugleich aber auch an irgendwelche Vorteile und schönen Seiten, die das DL für dich gehabt hat?
-

- 64 S2: Also was gut war, dass ich eben später aufstehen konnte als sonst und es war schon, manchmal hatte man schon auch einfach weniger zu tun, als man das sonst hatte. (...) Also manchmal auch mehr, aber oft haben zum Beispiel auch Lehrer weniger gegeben, da hatte man dann schon auch mehr Zeit und das war (...) ja.
-
- 65 I: Okay, also die Zeit, die du da zum Lernen aufwenden musstest, die war manchmal auch ein bisschen weniger als in normalen Schulzeiten und dann manchmal aber auch wieder bisschen mehr?
-
- 66 S2: Mhm (zustimmend).
-
- 67 I: Super danke. Dann würde ich mich jetzt noch gerne mit dir über die Sommerschule an sich unterhalten, da werde ich dir ein paar allgemeine Fragen stellen und ein paar Fragen direkt zum Deutschunterricht! Wie hast du denn von dem Angebot der Sommerschule erfahren? Hat euch das die Lehrerin gesagt oder haben das deine Eltern gefunden, oder über Freunde? Wie ist denn das entstanden, dass du dort hingegangen bist?
-
- 68 S2: Also ich glaube, dass (...) also meine Mama hat mir das gesagt, aber ich bin mir nicht ganz sicher, woher meine Mama das wusste.
-
- 69 I: Okay, mhm und hast du die Sommerschule jetzt letzten Sommer das erste Mal besucht oder das Jahr zuvor auch schon?
-
- 70 S2: Nein ich habe sie dieses Mal das erste Mal besucht.
-
- 71 I: Okay, und wie hat es dir denn in der Sommerschule so gefallen?
-
- 72 S2: Also ich fand es eigentlich schon manchmal ganz lustig, aber dann wars mir aber auch in Deutsch oder auch in Mathe manchmal ein bisschen zu einfach. Ja ich konnte die Sachen dann eigentlich schon und ja deswegen war es mir dann manchmal zu einfach.
-
- 73 I: Okay, sowohl in Deutsch als auch in Mathematik? Das heißt das war manchmal ein bisschen langweilig, bzw. nicht so hilfreich für dich, weil du die Sachen schon gekonnt hast?
-
- 74 S2: Manche Sachen waren schon hilfreich, aber viele Sachen waren (...) konnte ich halt auch einfach schon gut.
-
- 75 I: Okay, verstehe. Und hast du dich im Vorfeld auf die Sommerschule gefreut, bzw. sind Freund*innen von dir vielleicht auch in die Sommerschule gegangen? Oder war das halt so, ja ich muss jetzt in den Sommerferien bevor jetzt die Schule beginnt auch noch dort hingehen?
-
- 76 S2: Also am Anfang habe ich mich nicht so gefreut, aber es war dann auch ein Mädchen aus meiner Klasse halt auch dort und ja (...).
-
- 77 I: Das heißt, das war dann auch angenehmer für dich, weil du dort schon jemanden gekannt hast?
-
- 78 S2: Die hat zwar dann aufgehört und ist einfach irgendwann nicht mehr gekommen, aber ja.
-
- 79 I: Okay. Was waren denn deine Erwartungen an die Sommerschule, was hast du dir denn gedacht, was dort so passieren wird und was dich erwartet? Falls du dich an das noch erinnern kannst?
-

- 80 S2: Also ich kann mich nicht mehr ganz erinnern, aber hmm (überlegt), ich glaube, dass ich halt einfach die Sachen noch einmal wiederholen kann.
-
- 81 I: Und einfach noch mal für das kommende Schuljahr auch ein bisschen auffrischen kannst, damit das dann alles wieder bisschen leichter geht?
-
- 82 S2: Mhm.
-
- 83 I: Ahm wie hat es denn dort mit der Organisation ausgeschaut, war euch da im Vorfeld alles klar, wie da alles ablaufen wird und auch am Tag und am Ort dort selbst? Hast du dich gut ausgekannt?
-
- 84 S2: Also es war eigentlich nicht wirklich chaotisch finde ich, also der erste Tag, an dem ich hingegangen bin, war halt, da hat man erfahren, in welche Klasse man halt muss und ja.
-
- 85 I: Das heißt es hat gut funktioniert meinst du?
-
- 86 S2: Ja.
-
- 87 I: Super, gut, dann würde ich dir jetzt noch gerne ein paar Fragen konkret zum Deutschunterricht stellen. Kannst du dich vielleicht noch an die erste Stunde vom Deutschunterricht erinnern, wie ihr da begonnen habt, mit dem Lehrer oder der Lehrerin zu arbeiten?
-
- 88 S2: Also ich kann mich nicht mehr so ganz erinnern, aber ich kann mich noch erinnern, wir mussten einen Text schreiben, was wir in den Sommerferien gemacht haben. Ja genau.
-
- 89 I: Also einen Text musstet ihr verfassen, was ihr in den Sommerferien gemacht habt.
-
- 90 S2: Mhm (zustimmend).
-
- 91 I: Und hat die Lehrerin oder der Lehrer diesen Text dann auch abgesammelt oder wurde der vorgelesen oder (..)?
-
- 92 S2: Also er wurde halt dann abgesammelt und wir haben ihn dann am nächsten Tag zurückbekommen. Also eigentlich, ich habe ihn nicht zurückbekommen, weil ich keine Fehler hatte aber ich glaub, aber ich weiß es gerade nicht mehr ganz.
-
- 93 I: Okay super. Und würdest du meinen, weil du das vorher auch schon gesagt hast, dass es für dich manchmal ein bisschen langweilig war. Das heißt das Niveau von den Schüler*innen, die da in deiner Gruppe oder Klasse waren, war das ungefähr gleich oder waren da schon starke Unterschiede, wer wo Probleme hatte?
-
- 94 S2: Also es war schon (...) also es war eigentlich nicht gleich nein. Also es gab halt Leute, die hatten also andere Probleme zum Beispiel bei Deutsch oder so, die ich oder paar andere halt nicht hatten aber manche halt schon und dann haben wir halt Dinge gemacht, die dann leichter waren und aber dann für andere nicht so leicht und das war halt dann ja (...)
-
- 95 I: Das glaube ich, das glaube ich, und wenn du so zurückdenkst an die Übungen und an die Sachen, die ihr da im DU gemacht habt, hat es da irgendeinen Schwerpunkt gegeben, was ihr gemacht habt? Habt ihr da viel Grammatik gemacht oder Rechtschreibung oder Texte geschrieben bzw. hat da die Lehrerin
-

oder der Lehrer auch geschaut, wo braucht ihr Hilfe und wie kann er euch helfen oder hat er da so von Anfang an ein recht eigenes Programm gehabt, das er mit euch gemacht hat, oder sie?

-
- 96 S2: In Deutsch war es so, dass wir halt sehr oft zusammen, wir haben uns so kurze Filme angeschaut und dann mussten wir so Zusammenfassungen davon schreiben und dann konnte man also haben halt manche gesagt, was sie üben wollen, halt zum Beispiel ahm, ich weiß nicht mehr genau, was es war aber wenn man gesagt hat, dass man das üben möchte, dann haben wir das zusammen geübt. Wir haben glaube ich auch noch Fälle geübt und sonst weiß ich's nicht mehr genau.
-
- 97 I: Okay, aber da heißt es wurde schon so gefragt, was gewünscht ist, also wo, was ihr gerne üben möchtet.
-
- 98 S2: Ja.
-
- 99 I: Und hat das gemeinsame Arbeiten mit der Lehrperson und den anderen Schüler*innen gut funktioniert prinzipiell oder hat es hier auch mal Schwierigkeiten gegeben manchmal?
-
- 100 S2: Also ich bin mir nicht ganz sicher, aber es hat eigentlich schon meistens gut funktioniert. Also (...) ja.
-
- 101 I: Okay super! Ahm was hat dir denn besonders gut gefallen, wir können auf der einen Seite nur den Deutschunterricht anschauen, aber auch natürlich auf der anderen Seite die ganze Sommerschule? Was hat dir denn da besonders gut gefallen, was ist dir denn da in Erinnerung geblieben?
-
- 102 S2: Hmm. Also manchmal haben wir zum Beispiel auch einfach über andere Sachen so geredet.
-
- 103 I: Mhm.
-
- 104 S2: Also es war manchmal auch einfach lustig, wir haben zum Beispiel so ein Artikelspiel gespielt, es war zwar einfach, aber es war schon auch irgendwie lustig, deswegen ja
-
- 105 I: Okay Das heißt so ein wenig freiere, und lustige Sachen, die haben dir besonders gut gefallen?
-
- 106 S2: Ja.
-
- 107 I: Okay gut. Ahm, hast du das Gefühl, dass dir die Sommerschule geholfen hat? Findest du, dass dich die Sommerschule für das neue Schuljahr gut vorbereitet hat, oder hättest du dir da noch ein bisschen mehr erwartet.
-
- 108 S3: Also ich fand's zum Beispiel also in Mathe halt eben schon gut, weil ich hab halt auch ein paar Sachen wiederholt, auch wenn es schon leichte Übungen waren, hat man es halt trotzdem wiederholt, was gut ist und zum Beispiel wir haben auch in Mathe immer so einen Lehrer gehabt (unverständlich) gehabt, der hat auch immer so Sachen hingeschrieben, so Formeln und so und die hab ich mir dann auch noch mal angeschaut, so für Prozentrechnen und so, also ja (...) (unv.)
-
- 109 I: Mhm, okay. Und würdest du dann auch sagen, dass ahm dich die Sommerschule auf das neue Schuljahr, auf das laufende Schuljahr gut vorbereitet hat, dass das schon leichter war für dich wieder mit dem Aufstehen und wieder in den Schulalltag hineinzukommen oder hat das nicht wirklich einen Unterschied gemacht für dich?
-

- 110 S2: Also schon man war es halt dann auch einfach wieder ein bisschen gewohnt, früher aufzustehen und das war leichter dann sich auch wieder daran zu gewöhnen.
-
- 111 I: Mhm okay. Und hast du beim Arbeiten in der Schule jetzt irgendwelche Verbesserungen feststellen können? Die durch die Sommerschule entstanden sind, die dir da helfen konnte, dass das und das jetzt viel besser läuft in der Sommerschule?
-
- 112 S2: Hmm (nachdenkend) eigentlich nicht.
-
- 113 I: Okay. Ahm und wenn du jetzt noch zurückdenkst, das kann ich dich in dem Fall sehr gut fragen, hat dich das dann manchmal gestört, dass du dann trotzdem den Deutschunterricht besuchen musstest, obwohl es für dich zu leicht war und wär's dir lieber gewesen halt den Fokus dann hier nur auf Mathematik setzen zu können, oder war das für dich in Ordnung, dass da beide, also zwei Hauptfächer gefördert werden?
-
- 114 S2: Also ich glaube ich hätte es schon ein bisschen besser gefunden, wäre ich halt nur zu Mathe gegangen, ähm halt wir haben in Deutsch zwar diese Texte geschrieben aber auch viele Sachen wie so Fälle oder ahm, so Sachen gemacht, die waren halt einfach zu leicht, also die waren mir halt zu leicht deswegen...
-
- 115 I: Okay, danke. Ahm dann würde mich noch interessieren, habt ihr in der Sommerschule, egal ob in Mathematik oder in Deutsch oder in beiden Fächern gemeinsam an irgendeinem Projekt gearbeitet, kannst du dich da an etwas erinnern?
-
- 116 S3: Äh Projekt glaub ich nicht nein.
-
- 117 I: Irgendwas das so immer wieder, an dem ihr weitergearbeitet habt für, also die ganzen zwei Wochen, hats da irgendwas gegeben?
-
- 118 S3: Also in Mathe halt nur so an einem Buch wo wir halt dann so wichtige Sachen von einer Sache, die wir an dem Tag gelernt haben, aufgeschrieben haben.
-
- 119 I: Okay, das heißt in Mathematik da habt ihr wie so ein gemeinsames Buch angelegt, in dem ihr das dann immer/
-
- 120 S3: Also jeder von uns hatte so ein kleines Buch glaub ich war das und da (unv.)
-
- 121 I: Und in Deutsch hat es so etwas nicht gegeben, etwas wo ihr etwas sammeln oder mitschreiben konntet?
-
- 122 S2: Nein, wir hatten halt nur so eine Mappe und da konntet wir dann unsere Sachen hineingeben immer.
-
- 123 I: Okay, gut ahm, ja wart einmal, lass mich mal kurz schauen. Was war denn dein schönster Moment in der Sommerschule, kannst du dich vielleicht da an etwas erinnern?
-
- 124 S2: Eigentlich gibt's keinen schönsten Moment.
-
- 125 I: (Beide lachen) Okay gut, dann würde es mich jetzt zum Schluss noch interessieren, jetzt schlüpfst du quasi in die Lehrerinnenrolle. Mich würde jetzt noch deine Meinung und dein Feedback zur

Sommerschule interessieren. Wenn du der Sommerschule eine Note geben müsstest, von 1 bis 5, so wie das auch bei uns in der Schule der Fall ist, welche Note würdest du denn vergeben?

-
- 126 S2: Ich glaub 3.
-
- 127 I: Mhm, und sowohl für den Deutschunterricht als auch für den Matheunterricht dieselbe Note oder findest du, hat es hier schon Unterschiede gegeben?
-
- 128 S2: Also ich fand halt Mathe zum Beispiel besser, weil's halt und Deutsch fand ich nicht so gut, weil's halt einfach zu leicht war.
-
- 129 I: Mhm okay danke. Wenn du jetzt zum Beispiel mit einer Freundin reden würdest, würdest du die Sommerschule weiterempfehlen, wenn sie Hilfe bräuchte in Deutsch oder Mathematik, würdest du dann sagen geh in die Sommerschule, weil danach wird's bestimmt leichter.
-
- 130 S2: Hm ich glaub eher nicht eigentlich.
-
- 131 I: Okay. Wenn du die Wahl hast im kommenden Sommer, würdest du die Sommerschule wieder besuchen?
-
- 132 S2: Also ich glaub eher nicht.
-
- 133 I: Mhm. Wenn du jetzt noch einmal kurz zurückdenkst, was hat dir denn gut gefallen an der Sommerschule und was eher weniger?
-
- 134 S2: Also gut gefallen eben, dass halt ich die Sachen in Mathe wiederholen konnte und so und dass es mir eigentlich auch ein bisschen etwas geholfen hat und was mir nicht so gefallen hat, dass es oft zu leicht war. Und jaa, das hat mich einfach gestört.
-
- 135 I: Dass es zu leicht war, das hat dich gestört?
-
- 136 S2: Ja genau.
-
- 137 I: Super, danke ahm was könnt man denn deiner Meinung nach noch machen, dass man die Sommerschule noch verbessern könnte, welche Tipps könntest du denn da vielleicht aus deiner Erfahrung noch teilen?
-
- 138 S2: Hmm ... Ich fänd's vielleicht besser, wenn man nur Mathe machen könnte oder nur Deutsch.
-
- 139 I: Mhm, dass man hierbei explizit die Wahl hat und dann eben nicht beides machen muss, nur weil man ...
-
- 140 S3: Ich glaub Deutsch war halt auch einfach teilweise einfach für Kinder, die nicht so gut Deutsch sprechen konnten so und deswegen fände ich's halt bessert, wenn man's vielleicht auch dann so einteilen könnte. Weil es gab auch ein paar so die jetzt eigentlich keine Probleme hatten in Mathe deswegen.
-
- 141 I: Also in deiner Gruppe hats auch welche gegeben die zum Beispiel in Mathe gar keine Probleme hatten?
-

142	S2: Also ja.
143	I: Das heißt du würdest da auf jeden Fall noch einmal die Einteilung ein bisschen verbessern, dass man wirklich zu Beginn schaut, wer hat wo Probleme, damit dann auch die Gruppen besser zueinander passen, habe ich das richtig verstanden?
144	S2: Und auch an sich in den Fächer zu schauen, wer ist ungefähr am gleichen Niveau oder so.
145	I: Ja das ist ein guter Tipp, danke, super!
146	S2: Also ich weiß zwar nicht, wie genau man das herausfinden sollte, aber ja so ungefähr.
147	I: Aber du hast vollkommen Recht, es treffen doch ganz viele verschiedene Kinder aufeinander und es macht natürlich mehr Sinn, wenn da das Niveau dann ungefähr gleich ist, weil langweilig soll es natürlich auch nicht sein, da gebe ich dir vollkommen Recht.
148	S2: Es lernen ja auch die verschiedenen Kinder in den verschiedenen Schulen immer ein bisschen etwas Anderes, deswegen.
149	I: Ja, da hast du vollkommen Recht, das ist ein wichtiger Punkt, den habe ich mir gleich zusätzlich aufgeschrieben danke. Ahm wenn ich dich jetzt fragen würde, ob du vielleicht noch 3 Schlagwörter für mich hättest zur Sommerschule, was würde dir denn da gleich als Erstes in den Sinn kommen?
150	S3: Also eben erst einmal ein bisschen-zu-leicht halt, ahm also hilfreich, hm und noch ein Wort, ich weiß nicht hmm (...) lacht, gute Vorbereitung oder so für den oder Wiederholung.
151	I: Super. Sehr gut. Gibt's da jetzt noch irgendwas das noch nicht angesprochen worden ist von uns gerade, aber du noch unbedingt anmerken und nennen möchtest? Haben wir etwas vergessen oder ich etwas nicht gefragt, wo du noch denkst, boah das wär noch wichtig?
152	S3: Eigentlich nicht nein!
153	I: Okay, dann möchte ich mich bei dir noch einmal ganz herzlich bedanken, dass du dir die halbe Stunde hier für mich genommen hast, das ist wirklich sehr sehr lieb und ich wünsch dir für das restliche Schuljahr alles Gute, und auch alles Gute für deinen Anstehenden Wechsel in die Oberstufe.
154	S3: Danke.

1	Interview 3 – S3	
2	(besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 4. Kl. eines Gymnasiums in Wien; 13 Jahre alt; hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester; Erstsprache: Arabisch	
3	Interview wurde am 03.03.2022, von 13:15 – 13:35 Uhr, in einem Gymnasium in Wien durchgeführt	
4	Gesprächsführung:	I
5	Gesprächspartner*in:	I3
6	Transkription: I	
7	I: Okay, also damit du dich auskennst: Ich werde dir jetzt einige Fragen zur Sommerschule stellen und auch zur Zeit im DL. Als aller Erstes würde ich jetzt aber mal gerne ein bisschen über deine	

Sprachgewohnheiten sprechen. Kannst du mir vielleicht einmal darüber erzählen, welche Sprachen du beherrschst und in welchen Situationen in deinem Alltag du so welche Sprache verwendest?

-
- 8 S3: Also ich spreche halt Deutsch, Englisch und Arabisch und halt meistens bin ich ja draußen und nicht zu Hause, außer wenn ich HÜ hab, und draußen spreche ich halt fast nur Deutsch. Zu Hause mit meinen Eltern, also halt mit meiner Mutter, damit sie besser ist, weil sie ist eine Lehrerin, ihre Aussprache ist noch nicht so gut, deswegen spreche ich mit ihr manchmal Deutsch und helfe ihr, und aber sonst zu Hause Arabisch.
-
- 9 I: Okay und das heißt deine Mama ist Lehrerin in Wien auch?
-
- 10 S3: Ja, aber halt so wie eine Nachmittagslehrerin.
-
- 11 I: Okay, alles klar! Und das heißt du hilfst ihr da ein bisschen beim Deutschlernen?
-
- 12 S3: (Nickt)
-
- 13 I: Wow, das ist toll! Sehr gut, und kannst du dann Arabisch auch schreiben oder ausschließlich sprechen?
-
- 14 S3: Na doch schreiben auch!
-
- 15 I: Ahm und das heißt, um das jetzt noch einmal zu wiederholen, du sprichst an sich so mit deinen ganzen Freunden und so hauptsächlich Deutsch und zu Hause meistens Arabisch.
-
- 16 S3: Meistens ja.
-
- 17 I: Okay, ahm, wenn du jetzt darüber nachdenkst, welche Sprache sprichst oder beherrschst du denn am besten?
-
- 18 S3: Ääähh (...) (überlegt und lacht) eher Deutsch lacht wieder.
-
- 19 I: Eher Deutsch?
-
- 20 S3: Jaja (lacht).
-
- 21 I: Nicht schlecht. Ahm und wenn ich dich frage, mit welcher Sprache fühlst du dich eher verbunden, also so, dass du sagst, zu der fühl ich mich irgendwie näher oder da fühl ich mich wohler?
-
- 22 S3: Es ist beides.
-
- 23 I: Mhm okay und wenn du jetzt an die Zeit im DL zurückdenkst, hat sich da bei deinen Sprachgewohnheiten während Corona und eben diesem Lernen daheim, hat sich da ein bisschen etwas geändert?
-
- 24 S3: Nein, eigentlich nicht.
-
- 25 I: Das heißt da hast du auch einfach mit der Lehrerin /
-

26	S3: Deutsch geredet und zu Hause dann wieder Arabisch.
27	I: Okay, ahm bereitet dir das Fach Deutsch in der Schule Probleme, so bei den Schularbeiten, Hausübungen usw.
28	S3: Naja ... (lacht)
29	(Beide Lachen)
30	S3: Manchmal schon ja.
31	I: Und ahm, wenn du da darüber nachdenkst, was denn da genau? Die Rechtschreibung, die Grammatik, das Texteschreiben?
32	S3: Na Rechtschreibung und so ich bin gut, aber halt ich (...) mir fehlt der Wortschatz.
33	I: Mhm okay alles klar, darf ich dich jetzt fragen S3 bist du schon in Österreich geboren?
34	S3: Nein nein.
35	I: Wie lange bist du denn schon in Österreich?
36	S3: Ca 8 Jahre.
37	I: Okay, Wahnsinn, na dann ist das ja überhaupt nicht leicht! Und du hast gesagt Deutsch, Arabisch, Englisch, Wahnsinn. Ahm merkst du das mit dem Wortschatz, wenn du direkt das ansprichst, vielleicht auch in anderen Fächern als nur in Deutsch, also zum Beispiel keine Ahnung in Physik, Biologie, Geschichte /
38	S3: Ja, das merk ich auch, das ist ein bisschen schwierig.
39	I: Mhm, das glaub ich! Kriegst du da von deinen Lehrern in der Schule ein bisschen Unterstützung auch in diesen Fächern? Dass das ein bisschen leichter wird für dich?
40	S3: Ja ja, also ich und paar Schüler fragen halt immer nach, was das und das bedeutet und dann erklären sie es uns.
41	I: Okay, super, aber das heißt, das ist auch gar kein Problem, dass ihr da immer /
42	S3: Na na.
43	I: Okay, dann würde es jetzt weitergehen mit dem DL. Ich weiß, die Zeit ist jetzt schon ein bisschen länger her, kannst du dich vielleicht trotzdem noch an diese Zeit im DL erinnern?
44	S3: Ja!
45	I: Kannst du mir die einmal ein bisschen beschreiben, wie die so für dich war?

- 46 S3.: Die war okay, halt nur halt bisschen halt wenn man Hilfe gebraucht hat, halt wars etwas zu mühsam halt immer zu telefonieren und nicht halt (..) ja.
-
- 47 I: Das glaub ich, das heißt es war an sich ganz okay, aber wenn man halt etwas nicht verstanden hat oder Hilfe gebraucht hat, war das nicht ganz so einfach.
-
- 48 S3: Ja, wenn man jemanden anrufen will und so ja, weil bis ich's versteh, brauch ich ein bisschen.
-
- 49 I: Und das heißt, du sagst mit dem Anrufen, hast du da immer Freunde angerufen oder.. /
-
- 50 S3: Ja, Freunde und Lehrer.
-
- 51 I: Und Lehrer auch.
-
- 52 S3: Ja halt die Frau Professorin K.
-
- 53 I: Okay, und die hast du anrufen können und die hat dir geholfen in der Zeit auch. Toll.
-
- 54 S3: Es war ja nur Deutsch auch wo ich Hilfe gebraucht hab.
-
- 55 I: Und die hast du in Deutsch die Lehrerin?
-
- 56 S3: Ja genau und die ist auch meine Klassenvorständin.
-
- 57 I: Okay alles klar ahm in welcher Klasse bist denn du S3?
-
- 58 S3: In der 4b.
-
- 59 I: Das heißt du warst in der 2. Klasse als das DL begonnen hat?
-
- 60 S3: Ja.
-
- 61 I: Okay, ahm welche Aufgaben, wenn du so zurückdenkst, waren denn für dich gut zu schaffen in der Zeit und welche waren wirklich schwierig? Du sagst gleich die Deutschaufgaben, die waren oft schwierig für dich?
-
- 62 S3: Nicht oft, aber ab und zu, aber meistens war halt alles okay.
-
- 63 I: Okay, und wie hat denn da der Unterricht bei euch so ausgesehen, habt ihr da immer so online-Stunden gemacht oder hast du Arbeitsaufträge bekommen?
-
- 64 S3: Halt es ist wie ein normaler Unterrichtstag, man steht genauso, also man darf halt ein bisschen länger schlafen, statt dem Weg zur Schule und dann öffnet man den Computer und telefoniert entweder Video und wer sich nicht zeigen will, darf die Kamera ausmachen.
-
- 65 I: Okay, und habt ihr da wirklich mit allen Lehrer*innen so online-Konferenzen gemacht?
-

66	S3: Jaja.
67	I: Schon, also nicht nur Arbeitsaufträge?
68	S3: Nein, mit allen, außer halt in BE, da haben wir dann manchmal Arbeitsaufträge bekommen.
69	I: Toll! Und würdest du sagen, dass du den Stoff in der Zeit gut verstanden hast, den du lernen musstest
70	S3: Jaa (ganz selbstverständlich).
71	I: Super! Ahm und du hast vorher auch schon gemeint, du hast mit deiner Deutschlehrerin telefonieren können, das heißt der Kontakt zu den Lehrern war auch in der Zeit da.
72	S3: Ja, mit jedem konnte ich halt reden.
73	I: Super, wie war denn das da mit der Motivation im DL, also ist dir das immer leichtgefallen, das Aufstehen und das Arbeiten oder war das manchmal auch gar nicht so einfach?
74	S3: Doch doch, es ist eh leicht. Also direkt nach dem Unterricht hab ich direkt meine Hüs gemacht. Also ich denk immer so, ich mach meine Hüs und dann geh ich halt raus, Fußballspielen oder so.
75	I: Ja, das ist dann auch toll am Nachmittag gell. Und das funktioniert gut so?
76	S3: Ja (stolz).
77	I: Super, dann hätt ich noch eine Frage, du hast gesagt du hast prinzipiell alleine zu Hause gearbeitet, und hast aber eben immer wieder, einfach wenn du Hilfe brauchtest manchmal, hast du dir Hilfe geholt von anderen Leuten von Freunden, von Lehrern /
78	S3: Und manchmal auch von meinem Bruder.
79	I: Von deinem Bruder, das heißt du hast Geschwister?
80	S3: Ja also er ist ein Jahr älter, er war eh auch hier an der Schule.
81	I: Okay spannend und hast du noch Geschwister oder ist das dein einziges Geschwisterchen?
82	S3: Ja, eine kleine Schwester.
83	I: Und die ist wie alt?
84	S3: Die ist sieben, also sie wird bald sieben, also sie ist gerade noch sechs.
85	I: Okay, alles klar, das heißt, die ist noch ein bisschen jünger und kleiner als ihr.
86	S3: Sie geht in die erste Volksschule, mit meiner Mutter in der Schule.

- 87 I: Ahhh okay, sehr gut! Ahm gut, warst du vielleicht auch einmal zur Betreuung an der Schule in der Zeit oder warst du immer zu Hause beim DL?
-
- 88 S3: Ich denke einen Tag war ich zur Betreuung.
-
- 89 I: Mhm okay, und wie hat denn das Lernen zu Hause ausgesehen? War das für dich immer leicht, hast du da einen Computer zur Verfügung gehabt und einen Schreibtisch und so /
-
- 90 S3: Jaja, also mein Tisch in mein Zimmer war ich immer mit mein Computer und mein Akkuladekabel und so.
-
- 91 I: Das heißt du hast ein eigenes Zimmer mit Schreibtisch und hast auch immer einen Computer oder einen Laptop zur Verfügung gehabt?
-
- 92 S3: Jaja genau.
-
- 93 I: Super, wenn du an die Zeit jetzt noch einmal zurückdenkst, kannst du dich da an irgendwelche Herausforderungen, also schwierige Sachen erinnern, die in der Zeit waren?
-
- 94 S3: Nein.
-
- 95 I: Und an schöne, an positive Sachen?
-
- 96 S3: Ja.
-
- 97 I: Und das wäre zum Beispiel?
-
- 98 S3: Halt das ist halt normal so, schöne Zeiten, dass ich halt rausgegangen bin und Fußballgespielt hab.
-
- 99 I: Mhm, und du hast vorher auch gesagt, dass der Vorteil am DL war, dass du ein bisschen länger schlafen konntest richtig?
-
- 100 S3: Ja.
-
- 101 I: Und wenn du so zurückdenkst, war die Zeit, die du für die Schule investieren musstest, also die du fürs Lernen gebraucht hast, war die mehr oder weniger im DL, als jetzt normal in der Schule?
-
- 102 S3: Na es war halt, es war normal.
-
- 103 I: War normal, okay, und wenn du jetzt noch einmal zurückdenkst, ist dir das lange vorgekommen, diese Zeit, die du zu Hause warst oder ist das ganz schnell vergangen?
-
- 104 S3: Na ist eh ganz schnell vergangen.
-
- 105 I: Okay gut, dann würde ich jetzt gerne weitermachen mit den Fragen zur Sommerschule.
-
- 106 S3: Ja.
-

- 107 I: Ahm, wie hast du denn von dem Angebot der Sommerschule erfahren? Hat dir das deine Lehrerin vorgeschlagen? Oder /
-
- 108 S3: Ja meine Lehrerin mir und paar Schüler, und halt ich denke ich war der Einzige halt, der gegangen ist.
-
- 109 I: Okay und ahm hast du die Sommerschule jetzt den letzten Sommer das erste Mal besucht oder im Jahr davor auch schon?
-
- 110 S3: Ja das war denke ich das erste Mal ja.
-
- 111 I: Und ahm hast du dich im Vorfeld, also davor, auf die Sommerschule gefreut?
-
- 112 S3: (Lacht) Nein. Ich hab mich nicht gefreut.
-
- 113 I: Und wie war's denn dann im Endeffekt, wars gut?
-
- 114 S3: Na halt das Ding ist, ich war dann nicht alle Tage dort, weil ich hatte halt bisschen Schnupfen und so und dann war's eh besser, aber ich bin trotzdem nicht so gerne hingegangen.
-
- 115 I: Das heißt so viel Spaß hat's dir nicht gemacht?
-
- 116 S3: Nein.
-
- 117 I: Wie würdest du denn sagen, wie war denn die Organisation dort? Hat das gut funktioniert, hast du gewusst, wo du hin musst, in welche Gruppe du musst, usw.
-
- 118 S3: Jaja das schon.
-
- 119 I: Okay, ahm dann hätt ich jetzt noch ein paar Fragen konkret zum Deutschunterricht in der Sommerschule. Kannst du dich noch an die erste Deutschstunde dort erinnern?
-
- 120 S3: Nein und halt an sich hat es halt fast gar nichts beigebracht.
-
- 121 I: Das ist meine nächste Frage, da sprichst du schon etwas Wichtiges an. Das heißt geholfen hats dir nicht so?
-
- 122 S3: Nein.
-
- 123 I: Okay, ahm wie war das denn, da muss ich jetzt weiter fragen, waren die anderen Kinder die mit dir dort in einer Gruppe waren, habt ihr alle ungefähr dasselbe Sprachniveau gehabt oder waren da große Unterschiede vorhanden?
-
- 124 S3: Na es waren eher Unterschiede (...) also es war (4)
-
- 125 I: Waren manche besser und manche schlechter?
-
- 126 S3: Es waren halt, na wir waren schon fast alle gleiches Niveau, außer halt paar Kinder.
-

- 127 I: Okay ahm und hat da die Lehrperson gefragt, in welchen Bereichen, ihr Hilfe benötigt und ihr Schwierigkeiten habt?
-
- 128 S3: Na er hat einfach Übungen mit uns gemacht.
-
- 129 I: Und hast du das Gefühl, dass dir in irgendeinem Bereich, Grammatik, Wortschatz Rechtschreibung, was auch immer, geholfen werden konnte?
-
- 130 S3: Also Wortschatz gab's halt nicht so viel, alles was gekommen ist, hab ich gewusst und die Grammatik kann ich eh schon gut und ja.
-
- 131 I: Okay das ist natürlich schade, wie habt ihr denn dort immer gearbeitet, habt ihr Arbeitsblätter bekommen, oder /
-
- 132 S3: Ja also so und so halt, also entweder wir arbeiten mit Heft oder halt er gibt uns ein Arbeitsblatt und wir müssen machen.
-
- 133 I: Und habt ihr da viel gemeinsam gearbeitet oder eher allein?
-
- 134 S3: Na es war halt so, ahm (..) wir haben ein Arbeitsblatt gekriegt, daran kann ich mich erinnern, groß und klein halt, es ist falsch und man muss es verbessern und man musste es allein machen und dann vergleichen wir's.
-
- 135 I: Okay und das war fast jede Stunde so?
-
- 136 S3: Ja (enttäuscht).
-
- 137 I: Okay, hmm was hat dir denn beim Deutschunterricht der Sommerschule besonders gut gefallen?
-
- 138 S3: Hat eigentlich nichts gegeben, eigentlich nur die Pausen, halt, die hab ich immer mit meinem Bruder verbracht, weil er war in einer anderen Klasse
-
- 139 I: Okay also er war auch in der Sommerschule.
-
- 140 S3: Ja halt, aber ihm hat's auch nichts genutzt.
-
- 141 I: Okay, hat das gemeinsame Arbeiten an sich aber gut funktioniert? Oder hat es da auch Schwierigkeiten gegeben?
-
- 142 S3: Na es hat eh funktioniert, also war gut, war gut.
-
- 143 I: Wie war denn das Arbeiten S3 mit der Lehrperson? Wie war denn das, war das gut mit ihm oder, ...
-
- 144 S3: Ja war okay.
-
- 145 I: Habt ihr in der Sommerschule an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet, kannst du dich da vielleicht an etwas erinnern? Hat's da etwas gegeben, an dem ihr öfters../
-

- 146 S3: Nein, hat's nicht.
-
- 147 I: Was war denn dein schönster Moment in der Sommerschule, hat es da einen gegeben?
-
- 148 S3: Nein (lacht).
-
- 149 I: Okay, ahm dann würd ich jetzt noch gerne fragen, ich kann mir leider die Fragen schon selbst beantworten fürcht ich, bei den Effekten, also bei den Vorteilen dann für dich, hast du da beim Schulstart irgendwie gemerkt, es war vielleicht leichter, weil du bist schon wieder ein paar Mals früher aufgestanden, war das vielleicht leichter wieder in die Schule hineinzukommen?
-
- 150 S3: (Lacht) Nein.
-
- 151 I: Ahm hast du irgendwelche Verbesserungen im Fach Deutsch festgestellt.
-
- 152 S3: Dort in der Sommerschule?
-
- 153 I: Ahm eher jetzt schon in diesem Schuljahr, wenn du jetzt so an die letzten Monate von dem Schuljahr denkst, hast du dir da irgendwann gedacht, pfoah cool das kann ich jetzt schon viel besser?
-
- 154 S3: Ja, aber von der Sommerschule nicht.
-
- 155 I: Was hat dir denn geholfen, weißt du das?
-
- 156 S3: In der Sommerschule?
-
- 157 I: Nein, dass es dann jetzt in manchen Bereichen besser ist?
-
- 158 S3: Jetzt hab ich schon so einen besseren Wortschatz als früher und ja.
-
- 159 I: Und wie hast du den gelernt, allein oder hast du da Unterstützung bekommen?
-
- 160 S3: Na halt uns kamen halt viele neue... also uns sind viele neue Wörter gekommen und dann hat uns die Frau Professorin immer halt erklärt und ich hab's mir notiert was das bedeutet.
-
- 161 I: Deine Klassenvorständin?
-
- 162 S3: Ja genau
-
- 163 I: Das heißt, deine größte Hilfe ist deine Klassenvorständin.
-
- 164 S3: Ja (stolz).
-
- 165 I: Ja, das ist aber toll. Okay, dann würd ich jetzt gerne noch dein Feedback wissen, also deine Meinung zur Sommerschule okay, jetzt darfst du mal Lehrer spielen und könntest du für mich der Sommerschule eine Note zwischen 1 bis 5 geben, du kannst ehrlich antworten.
-

- 166 S3: Ahm 4-5, weil es hat mir fast gar nix beigebracht.
-
- 167 I: Jaa, wenn jetzt ein Freund von dir auch Probleme hätte in Deutsch okay, würdest du dann sagen "Geh in die Sommerschule, weil dort wird dir geholfen"?
-
- 168 S3: Nein, ich würde sie nicht weiterempfehlen.
-
- 169 I: Möchtest du die Sommerschule im nächsten Schuljahr also im nächsten Sommer noch einmal besuchen?
-
- 170 S3: (Lacht) Nein.
-
- 171 I: Nein, gut. Was hat dir an der Sommerschule gut gefallen und was eher nicht so?
-
- 172 S3: Äh nein eher nicht.
-
- 173 I: Okay Und was hat dir eher nicht gefallen?
-
- 174 S3: Dass ich fast gar nichts gelernt hab, (...) eigentlich gar nichts.
-
- 175 I: Okay, wenn ich dich jetzt frage S3, was könnte man denn deiner Meinung nach an der Sommerschule noch verbessern, was könntest du denn da für Tipps geben?
-
- 176 S3: Halt es gibt ja mehrere Stunden, halt da wo die Leute schwach sind halt er sollte halt zuerst fragen, in was wir schwach sind halt und was wir verbessern sollten und dann halt in jede Stunden die Schwächen von den anderen verbessern.
-
- 177 I: Mhm, das heißt, dir wäre wichtig gewesen, dass man dich auch einmal fragt, wo gibt's Probleme, wo kann man dir helfen?
-
- 178 S3: Ja halt nicht nur mir, alle halt.
-
- 179 I: Mhm verstehe, dass man da eher schaut, was wird wirklich gebraucht, das ist ein guter Punkt. Jetzt zum Schluss würde ich gerne noch, könntest du mir, wenn du an die Sommerschule denkst, 3 Wörter nennen, die dir gleich in den Kopf kommen dazu, was fällt dir gleich dazu ein, du kannst wieder ganz ehrlich antworten.
-
- 180 S3: ... Halt wie's war?
-
- 181 I: Genau, wie's war, wenn du an die Sommerschule denkst, was fällt dir da gleich ein? Kann auch ein Satz sein, wenn dir keine Wörter einfallen.
-
- 182 S3: Halt, dass die Stunden langweilig waren.
-
- 183 I: Langweilig, dann nehmen wir auf jeden Fall langweilig. Noch etwas?
-
- 184 S4: Nein, also langweilig und wenig-hilfreich.
-

- 185 I: Gut S3, Hab ich jetzt irgendwas noch nicht mit dir besprochen, das du gerne noch zur Sommerschule oder zum DL erwähnen möchtest?
-
- 186 S3: Nein war alles.
-
- 187 I: Gut, haben sich deine Deutschnoten jetzt in dem Schuljahr im Vergleich zum letzten Jahr ein bisschen verbessert?
-
- 188 S3: Naja halt am Anfang halt die erste Schularbeit war denk ich nach vier Wochen oder so oder drei und die erste Woche war ich da halt und dann in der zweiten nicht weil ja (...) und ich hab ganze Woche gefehlt.
-
- 189 I: Okay und jetzt im weiteren Schuljahr?
-
- 190 S3: Ja, also jetzt gerade habe ich am Dienstag meine Deutsch-Schularbeit geschrieben und ich denke es wird (...) es wird gut.
-
- 191 I: Also merkst du ein bisschen eine Verbesserung super!
-
- 192 S3: Ja, es wird gut
-
- 193 I: Und würdest du jetzt sagen, das habe ich vorher vergessen zu fragen, in der Zeit des DL, in der Zeit in der du da alleine lernen musstest, findest du hat sich das irgendwie auf deine Noten und auf deine Leistungen ausgewirkt?
-
- 194 S3: Naja so und so.
-
- 195 I: Wo wars so, dass es sich verschlechtert und wo, dass es sich verbessert hat?
-
- 196 S3: Halt so in BE und so ist es halt schlechter geworden, weil ich hab nie die Aufgaben gefunden und so weil halt niemand hat informiert, dass sie im BE Kanal oder so sind und weil ich kuck auch nie nach, weil ich will halt immer meine Hüs machen von der Stunde und dann rausgehen deswegen hab ich BE nie gemacht.
-
- 197 I: Und jetzt so in Deutsch, Mathe und Englisch?
-
- 198 S3: Nana, da war eh alles gut.
-
- 199 I: Da war alles ca. gleich wie in der Zeit in der Schule?
-
- 200 S3: Ja genau wie jetzt.
-
- 201 I: Gut ahm dann würd ich dich noch gerne fragen, du gehst in die 4. Klasse und wie alt bist denn du?
-
- 202 S3: Ich bin 13.
-
- 203 I: Okay gut, und du hast zwei Geschwister richtig?
-

204 S3: Mhm.

205 I: Gibt es noch etwas, das du anmerken möchtest, haben wir etwas vergessen, das dir noch sehr wichtig wäre?

206 S3: Ähm, an sich nein.

207 I: Das heißt Resümee zum Abschluss, die Sommerschule war nicht so hilfreich, war nicht so gut, aber deine Klassenvorständin unterstützt dich sehr und du hast auch das Gefühl, dass es mit Deutsch immer immer besser wird.

208 S3: Ja genau.

209 I: Super, dann beende ich jetzt die Aufnahme.

1 **Interview 4 – S4**

2 (besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 4. Kl. eines Gymnasiums im Burgenland; 14 Jahre; eine ältere Schwester; Erstsprache: Deutsch)

3 Interview wurde am 18.03.2022, von 14:30 – 15:00 Uhr, online via Microsoft Teams durchgeführt

4 Gesprächsführung: I

5 Gesprächspartner*in: S4

6 Transkription: I

7 I: Du warst ja im letzten Sommer in der Sommerschule.

8 S4: Ja genau.

9 I: Okay, bevor ich mit den Fragen zur Sommerschule beginne, würde ich dir gerne auch ein paar Fragen zu deiner Sprachidentität stellen. Also könntest du mir vielleicht einmal erzählen, welche Sprachen du insgesamt alle sprichst und in welchen Situationen du auch welche Sprache dann meistens verwendest?

10 S4: Ich spreche Deutsch und Englisch. Deutsch ist meine Muttersprache und äh ja zu Hause rede ich Deutsch, wenn ich jetzt übers Internet mit anderen Leuten rede, rede ich eigentlich hauptsächlich Englisch, Filme und Youtube usw. schau ich auch auf Englisch ähm und ja.

11 I: Das heißt, ist die Sprache, die du am besten sprichst, trotzdem Deutsch würdest du sagen?

12 S4: Das weiß ich jetzt gar nicht, ob ich das so gut sagen könnte, es gibt ein paar Sachen, da fällt mir manchmal das deutsche Wort nicht ein, obwohl ich die Bedeutung weiß, aber das gibt's anders herum natürlich auch, also ich glaub mein Deutsch ist trotzdem schon besser.

13 I: Mhm okay und mit welcher Sprache fühlst du dich mehr verbunden, eher mit Englisch oder eher mit Deutsch?

14 S4: Welche ich mehr mag?

15 I: Ja, oder in welcher fühlst du dich denn sicherer?

- 16 S4: (..) Mit Deutsch, wobei Englisch mag ich theoretisch, wenn man es so will, mehr, weil ich weiß nicht, die Grammatik ist leichter.
-
- 17 I: Mhm okay, und haben sich während der Coronapandemie, vor allem auch während des DL, deine Sprachgewohnheiten verändert? Also zum Beispiel auf die Grammatik bezogen, dass dir das dann danach schwerer gefallen ist als davor oder so?
-
- 18 S4: Eigentlich hat es sich eher verbessert.
-
- 19 I: In Deutsch oder in Englisch?
-
- 20 S4: In beidem, weil Englisch nutzt ich so an sich überall, mein Handy, Computer und alles ist auf Englisch und ja dadurch, dass ich dann auch in der Sommerschule war, hat sich mein Deutsch wahrscheinlich trotzdem auch noch weiterhin verbessert.
-
- 21 I: Okay und würdest du sagen, dass dir das Fach Deutsch in der Schule prinzipiell Probleme bereitet oder eher nicht?
-
- 22 S4: Ähm nicht wirklich, also jetzt inhaltlich oder grammatikalisch gesehen?
-
- 23 I: Denk vielleicht zum Beispiel an eine Schularbeit, ist das da immer so super leicht dann die Texte zu schreiben, oder gibt es da mit den Noten schon auch manchmal Probleme, weil du zum Beispiel viele Rechtschreibfehler, viele Grammatikfehler oder so machst?
-
- 24 S4: Naja bei mir ist normalerweise der Inhalt sehr gut, aber meine Rechtschreibung ist okay.. also... naja (lacht).
-
- 25 I: Das heißt die ist noch ausbaufähig? (lacht)
-
- 26 S4: Ja (lacht).
-
- 27 I: Dann frag ich dich jetzt noch kurz weiter zu der Zeit im DL okay, ich weiß, das ist jetzt schon ein wenig her, kannst du mir aber vielleicht trotzdem einmal, wenn du dich an die Zeit im DL noch erinnern kannst, die Zeit ein bisschen beschreiben, wie die so für dich war?
-
- 28 S4: Naja, was mir auf jeden Fall aufgefallen ist im DL, ist, man kann sich viel schlechter konzentrieren, weil du sitzt vor deinem Computer oder Handy und du bist jetzt nicht in deiner Klasse, wo es nichts Anderes zu machen gibt mehr oder weniger, sondern du hast all diese Gegenstände und so um dich herum und es ist natürlich auch im DL viel leichter etwas Anderes zu machen währenddessen und ja also man hat natürlich auch keinen wirklichen sozialen Kontakt zu seinen Mitschülern, ja aber sonst...
-
- 29 I: Mhm okay danke. Wie hat denn der Unterricht meistens ausgesehen, habt ihr da eher online-Stunden gehabt oder eher Arbeitsaufträge online gestellt bekommen, wie war denn das meistens?
-
- 30 S4: Anfangs war äh anfangs waren fast alle Stunden online, aber dann gab's halt noch Hausübung, im Sinne von Arbeitsaufträgen und später waren dann nur mehr Hauptfächer online, also Mathe Deutsch und Englisch und hin und wieder Geografie und halt weiterhin Arbeitsaufträge auf LMS.
-

- 31 I: Und würdest du sagen, hat sich da bei den Phasen des DL, zwischen der 2. und der 3.Klasse müsstest du gewesen sein, hat sich da etwas verändert? Waren da in der 3.Klasse schon mehr Stunden richtig mit online-Unterricht oder ist das ca. gleichgeblieben?
-
- 32 S4: Es war ca gleich, also in der 2. hat der Mathelehrer ein bisschen übertrieben.
-
- 33 (Beide lachen)
-
- 34 S4: Also mit online-Unterricht und dann haben sich ein paar Schüler mal aufgeregt bei unserem KV und dann ja, war's halt weniger, aber ansonsten ziemlich ähnlich.
-
- 35 I: Würdest du sagen, dass du den Stoff während des DL prinzipiell gut verstanden hast in den ganzen Fächer, vor allem vielleicht auch konkret auf das Fach Deutsch bezogen?
-
- 36 S4: Schon ja.
-
- 37 I: Okay. Wie intensiv war denn da auch immer der Kontakt zu euren Lehrern? Waren die schon immer da und haben euch geholfen, habt ihr euch bei ihnen melden können, oder war es schon anders, als wenn ihr jetzt normal in der Schule seid?
-
- 38 S4: Ja, na es ist natürlich äh anders, aber im Generellen, man kann sich trotzdem melden, es ist natürlich, es ist trotzdem eine andere Hilfe, als die du jetzt bei Präsenz bekommen würdest ja (...)
-
- 39 I: Okay, wie war denn das mit deiner Motivation im DL, du hast es vorhin schon kurz angeschnitten, war das immer so einfach dann auch zu arbeiten zu Hause, oder ist dir das auch manchmal schwergefallen?
-
- 40 S4: Naja Motivation, ja die war jetzt nicht wirklich vorhanden, obwohl irgendwann habe ich begonnen dann Aufgaben mit Freunden zu machen, also über Videokonferenzen, mit Klassenkameraden und dann haben wir uns Aufgaben aufgeteilt und so (...)
-
- 41 I: Und dann war es wieder ein bisschen leichter?
-
- 42 S4: Ja.
-
- 43 I: Okay, das heißt du hast manchmal mit Klassenkolleg*innen gearbeitet, hast du sonst deine Aufgaben prinzipiell allein erledigt oder hast du da auch manchmal Hilfe bekommen von zu Hause, von deinen Eltern, deinen Geschwistern oder so?
-
- 44 S4: Ich habe schon meistens alles allein erledigt.
-
- 45 I: Okay, und das dann zu Hause mit dem Unterricht, war das dann immer gut möglich, hast du da auch ein Zimmer, einen Schreibtisch, einen Computer und so immer zur Verfügung gehabt, oder hats da auch manchmal Schwierigkeiten gegeben?
-
- 46 S4: Ich habe alles so zur Verfügung und auch einen recht großen Schreibtisch.
-
- 47 I: Okay super. Hast du während des DL irgendwelche Auswirkungen auf deine Noten feststellen können, haben sich die verbessert, verschlechtert oder sind die gleich geblieben?
-

- 48 S4: Ich glaube an sich wären sie gleichgeblieben, aber irgendwie war ich glaub ich in so einer Phase, wo ich halt geschaut habe, dass ich sehr gut und viel mitarbeite, weil das Zeugnis sieht ja die Schule, an der ich mich angemeldet habe, also ich glaube sie sind ein bisschen besser geworden, als sie im Jahrgang davor waren, aber das war nur weil ich mehr gemacht habe.
-
- 49 I: In der 3. Klasse meinst du dann, dass du mehr gemacht hast?
-
- 50 S4: Ja genau.
-
- 51 I: Und würdest du sagen, dass dir die Zeit, die du im DL verbracht hast, dass dir die sehr lang vorgekommen ist oder eher kurz oder (...)
-
- 52 S4: Jetzt im Gesamten?
-
- 53 I: Ja genau, also eben einmal in der 3. und einmal in der 2. Klasse, würdest du schon sagen, pfoa das war eine lange Zeit oder ist es gegangen?
-
- 54 S4: Ja es war okay würde ich sagen.
-
- 55 I: Okay. Könntest du dann vielleicht auch noch überlegen, was waren denn Herausforderungen im DL, was war denn schwierig daran?
-
- 56 S4: Also als Fach jetzt oder generell?
-
- 57 I: Ja oder so im Vergleich dazu, wenn du mit den Lehrern gemeinsam in der Schule lernst, was waren denn da für dich schwierige Unterschiede, die dann die Situation für dich komplizierter gemacht haben?
-
- 58 S4: Naja eben dadurch, dass halt die Meetings meist nicht so lang waren, wie wirkliche Stunden, also keine 50 Minuten, sondern zumindest gegen Ende waren die Meetings dann nur noch so 10 Minuten und sie haben gesagt, wir haben einen Auftrag auf LMS, macht den bis morgen und halt ganz kurz über irgendetwas geredet und ähm dann hast du das halt nicht so wie in der Schule, während du den Auftrag machst, kannst du nicht wirklich fragen, zumindest keinen Lehrer und ja also (4).
-
- 59 I: Okay gut, das heißt, die größte Herausforderung, die dir einfallen würde, ist, dass man da einfach nicht dauernd nachfragen kann, wie das geht und um Hilfe fragen kann.
-
- 60 S4: Ja, genau man ist ein bisschen, also mein weiß nicht ganz, wie man es richtig macht.
-
- 61 I: Mhm, verstehe. Und hat es aber vielleicht auch Vorteile oder schöne Seiten gegeben, die das DL mit sich gebracht hat, fällt dir dazu etwas ein?
-
- 62 S4: (Lacht) Naja jetzt in Fächern, wo man an sich, also es gibt ein paar Fächer da weiß ich mehr oder weniger schon, was (3) jaa um was es gerade geht, das jetzige Thema kann ich schon recht gut, und dann wird's noch einmal wiederholt, dann kann, also dann konnte man natürlich im DL einfach etwas Anderes machen und nur mit einem Ohr zuhören, so mehr oder weniger und das geht halt so im Präsenzunterricht nicht. Da kannst du nicht einfach so aus der Klasse hinausgehen.
-
- 63 I: Ja super, dann würde ich dir jetzt noch gerne ein paar Fragen zur Sommerschule stellen. Und da würde mich am Anfang gleich einmal interessieren, wie hast du denn überhaupt von dem Angebot der
-

Sommerschule erfahren? Hat das deine Lehrerin gesagt oder deine Eltern, wie ist es denn dazu gekommen?

-
- 64 S4: Ich glaube, wenn ich mich richtig erinnere, waren es meine Eltern.
-
- 65 I: Mhm und, warum genau hast du dann an der Sommerschule teilgenommen, wegen Deutsch oder wegen Mathematik oder wegen beiden Fächern?
-
- 66 S4: Ähh hauptsächlich wegen Deutsch, (...) ja eigentlich wegen beiden Fächern.
-
- 67 I: Okay, und hast du im letzten Sommer das erste Mal an der Sommerschule teilgenommen oder im Jahr davor auch schon?
-
- 68 S4: Das erste Mal.
-
- 69 I: Und warst du in der Sommerschule in * dann?
-
- 70 S4: Ja in *, die war auch in der *.
-
- 71 I: Okay, und hast du dich im Vorfeld auf die Sommerschule gefreut oder hast du´s eher mühsam empfunden?
-
- 72 S4: Naja ich hab mich auf jeden Fall nicht gefreut, weil es nimmt ja Zeit von den Ferien weg.
-
- 73 (beide lachen)
-
- 74 I: Und hast du davor schon jemanden gekannt, der dann auch in die Sommerschule gegangen ist oder nicht?
-
- 75 S4: Äh ja, weil es war ja in der *, an sich also im Vorfeld wusste ich schon von einer anderen Person die hingeht und sonst, wie ich dort war, hab ich ähh insgesamt drei oder vier Leute schon dort gekannt, also persönlich, und halt ein paar andere hatte ich schon einmal gesehen in der *(...)
-
- 76 I: Okay, das heißt, ein paar bekannte Gesichter waren schon dabei.
-
- 77 S4: Ja genau.
-
- 78 I: Was waren denn deine Erwartungen an die Sommerschule, was hast du dir denn im Vorfeld gedacht, was dort passieren wird?
-
- 79 S4: Ich dachte es wird schwerer, als es dann eigentlich war.
-
- 80 I: Okay, das heißt es war leichter als gedacht?
-
- 81 S4: Ja es waren recht gute Lehrer. Zumindest der Mathelehrer war sehr gut. Der Deutschlehrer war auch gut, dann gegen Ende hatten wir noch die S., die war halt auch wieder gleich wie in der Schule.
-

- 82 I: Und war dir die Organisation von der Sommerschule im Vorfeld dann, als es begonnen hat, war dir da alles klar, wo du hin musst und wie das alles funktionieren wird so oder hat es da im Vorfeld viele Fragen gegeben, die offen waren?
-
- 83 S4: Ähhh (..) Puh (...)
-
- 84 I: Oder kannst du dich daran nicht mehr wirklich erinnern, kann ja auch sein.
-
- 85 S4: Äh naja, also ich glaube ich habe mich schon ein bisschen gefragt, also nur so Fragen wie wo genau ist das jetzt und ist es wirklich in der Kurzwiese oder in einem Nebengebäude und in welcher Klasse, weil es gibt ja irgendwie sehr viele Räume ...
-
- 86 I: Okay, aber das heißt für dich war das dann schon leichter, weil du gewusst hast, du kennst zumindest die Schule, das war dann schon leichter, ein bisschen eine Erleichterung für dich.
-
- 87 S4: Ja genau, es ist ein Gebäude, in dem ich mich schon auskenne, mehr oder weniger.
-
- 88 I: Versteh ich! Und du hast gerade vorher gesagt, dass der Mathelehrer vor allem sehr gut war, war das ein Lehrer aus eurer Schule, oder jemand anderes?
-
- 89 S4: Der Mathelehrer war ein Student, also der halt Mathe studiert.
-
- 90 I: Also der war dann auch noch ein wenig jünger?
-
- 91 S4: Ja, der war noch sehr jung und der ist eh, inzwischen ist er auch an der *, aber ich glaub der mag mich nicht mehr, der grüßt nie.
-
- 92 I: Euje (lacht) na vielleicht ist er einfach noch ein bisschen überfordert, das kann ja auch sein am Anfang. Aber das heißt, du hast gesagt, dass er das sehr gut gemacht hat. Was genau würdest du denn sagen, was genau war denn so super, dass dir das so in Erinnerung geblieben ist?
-
- 93 S4: Er hatte eine gute Taktik. Also er hat uns einfach ein paar Blätter ausgeteilt und gesagt füllt die mal aus und man hat eben fragen können, wenn man etwas nicht verstanden hat und er war auch echt gut im Erklären und ja ich habe mich bei ihm um sehr vieles leichter getan, als beim E., weil der ist nicht so gut im Erklären.
-
- 94 I: Das heißt er hat einfach wirklich gut erklären können die ganzen Beispiele in Mathe.?
-
- 95 S4: Ja genau.
-
- 96 I: Super! Und du weißt ja, ich muss mich leider auf das Fach Deutsch konzentrieren, wie war denn das dann im Fach Deutsch? Wie war denn das auch so am Anfang, als ihr begonnen habt miteinander zu arbeiten. Seid ihr da gefragt worden, in welchen Bereichen ihr gerne eine Unterstützung hättet, wie man euch helfen kann, wo es ein bisschen happert, oder wie habt ihr denn da begonnen zu arbeiten, kannst du dich daran noch erinnern vielleicht?
-
- 97 S4: Ja der Lehrer hat gefragt, was wir so zuletzt gemacht haben und äh was genau wir jetzt nicht so gut können und das hat er dann mit uns durchgemacht und über, weil es waren ja zwei Wochen, er hat dann auch in der nächsten Stunde immer wieder die Sachen wiederholt also ganz kurz und sein Unterricht war auch recht lustig gestaltet, ich weiß nicht ob das jetzt dazu passt aber ja.
-

- 98 I: Doch doch, das ist alles ganz wichtig! Und war das ein Lehrer aus eurer Schule? Oder war das auch jemand anderes in dem Fall dann?
-
- 99 S4: Der war nicht von unserer Schule, ich glaub er ist, er geht ah warte was, an sich ist er ein Lehrer an einer Wiener Schule hat er glaub ich erzählt.
-
- 100 I: Okay, alles klar. Und wenn du so an eure Gruppe zurückdenkst, war da euer Niveau in Deutsch ungefähr gleich, oder hat es da schon Unterschiede gegeben, dass manche viel besser waren und manche halt bisschen schwächer?
-
- 101 S4: Ja eigentlich schon, also manche waren besser und manche waren schlechter, ein paar Schüler waren auch schon eine Klasse drüber, die sind halt durchgefallen und waren deshalb in der Sommerschule und ein paar waren schlechter in Mathe als die meisten... oder halt Deutsch.
-
- 102 I: Okay gut, und in welchen Bereichen war es dir denn jetzt, auf Deutsch bezogen, wichtig, dass du Hilfe bekommst? Bei der Rechtschreibung, bei der Grammatik, beim Schreiben von Texten? Was wäre dir denn da wichtig gewesen?
-
- 103 S4: (lacht) Was genau, wo definierst du Rechtschreibung und Grammatik?
-
- 104 I: Rechtschreibung ist zum Beispiel, wenn du jetzt das Wort, keine Ahnung Apfel ohne P schreiben würdest, wenn du nur Afel schreiben würdest, das wäre ein Rechtschreibfehler, okay, oder du schreibst zum Beispiel Apfel klein statt groß und ein Grammatikfehler wäre zum Beispiel, wenn du nicht sagen würdest, ich gebe den Hund dem Mann, sondern ich gebe dem Hund den Mann, wenn du da die Fallfehler machen würdest zum Beispiel, das ist Grammatik. Oder wenn du die Zeiten nicht so gut kannst, oder die Satzstellung ein bisschen durcheinander würfelst...
-
- 105 S4: Dann eher Rechtschreibung und ein bisschen Beistrichsetzung (...) ah aber wo ich mir eher schwer getan habe war, die mehr theoretischen Sachen, also zum Beispiel in einem Satz Satzglieder bestimmen und so und ich weiß gar nicht mehr. So ein Zeug...
-
- 106 I: Okay und würdest du sagen, dass du in den Bereichen, in denen du gerne Hilfe bekommen hättest, dass dir da auch geholfen werden konnte in der Sommerschule?
-
- 107 S4: Ja schon ja (ein wenig verwundert über die Frage).
-
- 108 I: Das heißt der Lehrer hat sich um die Schwierigkeiten dann auch wirklich gekümmert?
-
- 109 S4: Ja (ein wenig irritiert).
-
- 110 I: Gut, das heißt du würdest schon sagen, dass die Sommerschule für dich hilfreich war, sowohl in Mathematik als auch in Deutsch?
-
- 111 S4: Ich glaub schon, ja.
-
- 112 I: Hat das gemeinsame Arbeiten dann dort auch prinzipiell gut funktioniert oder hats da auch Schwierigkeiten gegeben manchmal?
-
- 113 S4: Mit den anderen Schülern?
-

- 114 I: Ja oder auch die Zusammenarbeit mit den Lehrern. Also findest du, hat der Unterricht an sich gut geklappt oder fällt dir etwas ein, das nicht so gut funktioniert hat?
-
- 115 S4: Ja, es hat alle ganz gut geklappt.
-
- 116 I: Super. Was hat dir denn besonders gut gefallen?
-
- 117 S4: An der Sommerschule?
-
- 118 I: Ja oder vielleicht auch am Deutschunterricht ganz konkret.
-
- 119 S4: Äh der Humor vom Lehrer (lacht).
-
- 120 I: Mhm Okay, das heißt die Frage, wie das Arbeiten mit den Lehrpersonen funktioniert hat, du sagst auf jeden Fall gut?
-
- 121 S4: Ja.
-
- 122 I: Okay, habt ihr in dieser Zeit in der Sommerschule gemeinsam an irgendeinem Projekt gearbeitet? So über diese zwei Wochen hinweg?
-
- 123 S4: Äh (...) ich glaub nicht nein.
-
- 124 I: Okay, gut, dann würde ich jetzt noch gerne kurz fragen, wenn du jetzt so an das laufende Schuljahr, also an die 4. Klasse denkst, würdest du sagen, dass dir die Sommerschule da geholfen hat? Also haben sich da deine Noten verbessert in Mathe und Deutsch, fällt dir da der Unterricht generell jetzt leichter wieder?
-
- 125 S4: Ja meine Noten haben sich verbessert und ja der Unterricht fällt mir leichter.
-
- 126 I: Okay und würdest du das dann direkt mit der Sommerschule in Verbindung bringen oder gibt es da andere Gründe dafür?
-
- 127 S4: Unter anderem auch Sommerschule, weil ich würde auch sagen, ich streng mich mehr an und investiere mehr, eben weil wiederum die HTL mein Zeugnis sowohl das Halbjahreszeugnis als auch das Ganzjahreszeugnis sehen will.
-
- 128 I: Okay gut, wenn du jetzt am Schluss die Sommerschule auch noch benoten dürftest, jetzt bist du mal der Lehrer. Kannst du der Sommerschule eine Note von 1- 5 geben?
-
- 129 S4: 1 ist das Beste?
-
- 130 I: 1 ist das Beste.
-
- 131 S4: Okay ah ja 2 oder so. 2+
-
- 132 I: Würdest du da zwischen Mathe und Deutsch einen Unterschied machen?
-

133 S4: Äh nein.

134 I: Ähm, würdest du die Sommerschule weiterempfehlen?

135 S4: Naja kommt darauf an, was für Probleme.

136 I: Okay. Zum Wiederholen und zum Lernen, damit das kommende Jahr wieder besser wird, würdest du ihm dann sagen, geh doch in die Sommerschule, da wird dir geholfen...

137 S4: Ja in dem Kontext schon, also wahrscheinlich ...

138 I: (Lacht) Okay, und würdest du die Sommerschule im nächsten Sommer wieder besuchen wollen?

139 S4: (..) Nein.

140 I: Weil du ja jetzt eh so gut unterwegs bist, dass du es nicht mehr brauchst?

141 S4: JA genau ich bin gut genug unterwegs (Lacht).

142 I: Sehr gut. Was hat dir denn gut gefallen und was eher nicht so gut?

143 S4: Es waren sehr nette Klassenkameraden dort und die Lehrer waren nett und konnten alle drei gut erklären, die Gruppen waren eher kleiner also es war alles ein bisschen persönlicher würde ich sagen. Äh ja ...

144 I: Okay, was könnte man denn deiner Meinung nach noch an der Sommerschule verbessern?

145 S4: (...) Das ist eine schwierige Frage!

146 (Beide lachen)

147 I: Euje, gibt's irgendetwas? Kann auch sein, dass du sagst, es hat alles so gut funktioniert, dass die dazu nichts einfällt.

148 S4: Hm äh ja nichts.

149 I: Okay, super, Könntest du mir jetzt zum Abschluss auch noch 3 Stichwörter sagen, die dir sofort zur Sommerschule einfallen würden?

150 S4: Effizient (12) hilfreich (8)

151 I: Passt auch so, wenn dir nichts mehr einfällt. Gibt's noch etwas das du gerne ansprechen würdest, etwas das ich noch nicht aufgegriffen habe?

152 S4: Nein.

153 I: Nein, gut, dann würde ich noch gerne wissen, du bist 14?

154 S4: Ja.

155 I: Hast du Geschwister?

156 S4: Jaa.

157 I: Älter oder jünger?

158 S4: Größer, er ist 20 Jahre alt.

159 I: Gut ja, also wenn es von dir nicht mehr irgendetwas gibt, dann wären von meiner Seite aus alle Fragen beantwortet. Vielen Dank ...

1 **Interview 5 – S5**
(besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 3. Kl. einer Mittelschule in Wien; 14 Jahre alt; hat insgesamt acht Geschwister; Erstsprache(n): Arabisch)

2 Interview wurde am 24.03.2022, um 13:15 Uhr, in einer Mittelschule in Wien durchgeführt, Dauer der Aufnahme: 22 Minuten

3 Gesprächsführung: I

4 Gesprächspartner*in: S5

5 Transkription: I

6 I: ... Nur damit du dich auskennst. Super. Und ich sag auch gleich noch dazu, während des Interviews, wenn du Fragen nicht beantworten möchtest, gar kein Problem, dann sagst du's mir einfach, und dann gehen wir zur nächsten Frage weiter, okay da bin ich auch nicht böse oder so.

7 S5: (Lacht) Ja.

8 I: Okay, dann würde ich sagen, wir fangen einfach gleich mal an und als Erstes würd ich dir gern ein paar Fragen zu deinen Sprachgewohnheiten stellen. Also kannst du mir einmal bisschen darüber erzählen, welche Sprachen du so sprichst und wann, in welchen Situationen, du auch welche Sprachen meistens verwendest?

9 S5: Also am meisten Arabisch, weil ich aus Syrien komme, und Deutsch.

10 I: Okay, also Arabisch und Deutsch. Und wenn du gleich sagst, weil du aus Syrien kommst, wie lange bist du denn dann schon in Österreich?

11 S5: Fast vier Jahre.

12 I: Okay, Wahnsinn, du sprichst wirklich sehr gut Deutsch S5! Und mit wem würdest du sagen, sprichst du meist in welcher Sprache?

13 S5: Also mit meinen Eltern Arabisch und in der Schule nur Deutsch.

- 14 I: Okay und welche Sprache würdest du sagen, kannst du am besten?
-
- 15 S5: (Hörbar stolz) Beides.
-
- 16 I: Beides würdest du sagen.
-
- 17 S5: Ah, also am meisten Deutsch.
-
- 18 I: Okay.
-
- 19 S5: Also Arabisch kann ich so gut reden, aber schreiben und lesen nicht.
-
- 20 I: Okay, das heißt da ist Deutsch für dich besser und leichter. Okay Ahm mit welcher Sprache fühlst du dich denn am meisten verbunden?
-
- 21 S5: Wie meinst du das jetzt?
-
- 22 I: Wenn ich dich jetzt so frage, zu welcher Sprache fühlst du dich mehr hingezogen, mit deinen Emotionen und Gefühlen? Ist das mehr Deutsch oder mehr Arabisch?
-
- 23 S5: Mehr Arabisch.
-
- 24 I: Das heißt du sprichst in der Schule mit deinen Freunden sprichst du Deutsch, aber wenn du sagen müsstest, was so deine Sprache ist, eben Muttersprache sagen manche, Erstsprache sagen manche würdest du auf jeden Fall Arabisch sagen.
-
- 25 S5: Ja.
-
- 26 I: Ahm hast du während der Coronazeit, vor allem dann auch, ...
-
- 27 GLOCKE
-
- 28 I: Ich warte kurz.
-
- 29 (Beide lachen)
-
- 30 I: ... vor allem dann auch in der Zeit des DL, als wir zu Hause waren alle, hast du da irgendwelche Veränderungen bei deinen Sprachgewohnheiten festgestellt? Also hast du da gemerkt, okay jetzt bist du zu Hause, jetzt sprichst du auch einfach viel mehr Arabisch?
-
- 31 S5: Ahm also beim DL, ich habe Deutsch ein bisschen verlernt, weil ich habe zu Hause nur Arabisch gelernt ah nein geredet.
-
- 32 I: Das heißt du hast dann schon gemerkt, als du dann wieder nach dem DL in die Schule gegangen bist, dass dir das dann mit Deutsch wieder ein bisschen schwerer gefallen ist?
-
- 33 S5: Ja.
-

34	I: Mhm. Ahm, bereitest dir das Fach Deutsch in der Schule generell Probleme?
35	S5: Ja, ein bisschen.
36	I: Nein, okay, und wenn du so an andere Fächer denkst, zum Beispiel Physik, Chemie, ich weiß nicht, hast du schon Chemie?
37	S5: (Nickt)
38	I: Okay ja, ahm oder in Geschichte, Geographie, wenn ihr Texte lesen müsst, fällt es dir das immer leicht, diese Texte auf Deutsch zu lesen, oder gibt es da auch manchmal Schwierigkeiten?
39	S5: Am meisten Physik und Deutsch.
40	I: Mhm, okay.
41	S5: Also, wenn ich etwas lese verstehe ich nicht so gut.
42	I: Wegen den Vokabeln?
43	S5: Ja wegen den Wörtern.
44	I: Mhm, okay gut und wenn du jetzt Schwierigkeiten konkret in Deutsch benennen müsstest, wären das neben Vokabeln, auch die Grammatik, die Rechtschreibung, das Schreiben von Texten, was fällt dir denn da noch schwer?
45	S5: Ahm (6)
46	I: Oder kannst du sowieso alles gut, das kann ja auch sein.
47	S5: Nein, nein (lacht). Am meisten die Sätze.
48	I: Also zum Beispiel so die Satzstellung? Also, dass der Satz dann auch so in der richtigen Reihenfolge dort steht?
49	S5: Ja genau.
50	I: Mhm, okay. Dann würde ich dir jetzt gerne ein paar Fragen zum DL stellen, okay, du bist jetzt in der (...)
51	S5: 3. Klasse.
52	I: Das heißt das erste Mal DL hattest du in der 1. Klasse?
53	S5: Nein in der 2. Klasse.

- 54 I: Okay, kannst du mir einmal erklären und beschreiben, wie die Zeit für dich war, die im DL verbracht wurde?
-
- 55 S5: Also es war wirklich sehr langweilig zu Hause, also ich habe meine Freunde vermisst und so. Wir haben uns immer also auf Kamera telefoniert, wir mussten auch immer in der Früh aufstehen.
-
- 56 I: Ja. Das heißt ihr habt viel mit Facetime kommuniziert trotzdem?
-
- 57 S5: Ja.
-
- 58 I: Okay und wie hat da der Unterricht immer so ausgesehen? Habt ihr da meist nur Arbeitsaufträge bekommen oder habt ihr da schon auch online-Stunden mit den Lehrern gehabt, wie war denn das?
-
- 59 S5: Ja, also bevor Lockdown war, als kommt, die Lehrerin hat uns so Blätter genommen also gegeben, wir mussten es dann ausfüllen also wenn wir damit fertig sind, dann also dann machen wir zoom-Telefonieren.
-
- 60 I: Okay, also das heißt ihr habt Arbeitsaufträge bekommen und wenn ihr die gehabt habt, dann habt ihr über zoom Konferenzen gemacht und verglichen?
-
- 61 S5: Ja genau.
-
- 62 I: Okay, meinst du, dass du diese Aufgaben, die du da allein alle lösen musstest, waren die für dich leicht machbar, also war das für dich überhaupt kein Problem, oder war das für dich schon auch manchmal schwierig?
-
- 63 S5: Nein also war schon ein wenig schwierig.
-
- 64 I: Das glaub ich. Das heißt das war schon anders als in der Schule?
-
- 65 S5: Ja.
-
- 66 I: Meinst du, hast du in dieser Zeit zu Hause den Stoff, den du lernen musstest, gut verstanden oder bisschen schlechter, im Gegensatz dazu, wenn du etwas in der Schule lernst?
-
- 67 S5: Ahm (...) na zu Hause, also ich meine, wenn ich das zu Hause alleine mache, dann verstehe ich nicht.
-
- 68 I: Das heißt in der Schule geht es besser?
-
- 69 S5: Ja, weil jeder erklärt mir, was ich machen soll.
-
- 70 I: Ahm wie intensiv war denn in der Zeit des DL der Kontakt zur Lehrperson? Habt ihr euch regelmäßig gesehen/gehört oder habt ihr den Lehrpersonen schreiben können?
-
- 71 S5: Nein nicht öfter, nur manchmal.
-

- 72 I: Okay. Wie war es denn mit der Motivation im DL? Warst du da immer motiviert und hast gedacht „Ja jetzt steh ich auf und mach meine Aufgaben oder war das manchmal auch so, dass man sich denkt, boah ich habe überhaupt keine Lust?
-
- 73 S5: Nein ich hatte keinen Bock (lacht).
-
- 74 I: Das glaube ich.
-
- 75 S5: Wir mussten immer so um 8 Uhr oder 9 Uhr aufstehen, obwohl ich um 12 Uhr aufstehen wollte.
-
- 76 I: Ja da ist das war nicht so leicht. Hast du dann zu Hause meistens allein gearbeitet oder hast du zu Hause Hilfe gehabt?
-
- 77 S5: Ahm, also beim Deutsch allein, beim Englisch mit meinem Bruder.
-
- 78 I: Ist dein Bruder älter oder jünger als du?
-
- 79 S5: Älter, er ist 22 und er kann gut Englisch.
-
- 80 I: Das heißt da hat er dir dann gut geholfen
-
- 81 S5: JA.
-
- 82 I: Okay, warst du dann auch einmal während dem DL zur Betreuung an der Schule? Da hat es auch so Betreuung an der Schule gegeben.
-
- 83 S5: Ja.
-
- 84 I: Da warst du auch manchmal da, das heißt da waren auch Lehrer, die dir ein bisschen geholfen haben.
-
- 85 S5: Ja allein, also manchmal, also ich war meistens allein dort.
-
- 86 I: In der Schule dann?
-
- 87 S5: Ja, manchmal kommen zwei Leute oder so.
-
- 88 I: Das heißt dann haben die Lehrer auch viel Zeit gehabt, um dir zu helfen, auch toll!
-
- 89 S5: Ja genau (schmunzelt).
-
- 90 I: Wie war denn das zu Hause dann im DL eben, wenn man nur zu Hause war, war das für dich leicht auch dort dann die Aufgaben zu machen, also hast du genug Platz gehabt auch ein Zimmer einen Schreibtisch, einen Computer oder war das auch manchmal gar nicht so einfach?
-
- 91 S: Nein also ich bin einfach zur Schule gekommen, wegen meinen kleinen Geschwistern, weil die nerven mich immer (lacht).
-

- 92 I: Oh das glaub ich. Wie viele Geschwister hast du denn insgesamt?
-
- 93 S5: Ahm acht.
-
- 94 I: Acht Geschwister, also das heißt/
-
- 95 S5: Also es ist so zwei Brüder, die wohnen nicht mehr bei uns.
-
- 96 I: Das heißt ihr seid neun Kinder?
-
- 97 S5: Ja (lacht)!
-
- 98 I: Na Wahnsinn, okay das kann ich mir vorstellen, da war's dann ganz schön laut zu Hause.
-
- 99 S5: (Lacht) Ja.
-
- 100 I: Das glaub ich. Das heißt, das war dann auch für dich gut, manchmal in die Schule kommen zu können, weil es einfach auch leise war.
-
- 101 S5: Ja.
-
- 102 I: Hast du zu Hause dann mit einem Computer oder einem Laptop auch arbeiten können oder war das eher dann das Handy, das du verwendet hast?
-
- 103 S5: Nein ein Computer.
-
- 104 I: Den Computer okay und hast du einen eigenen Schreibtisch zu Hause?
-
- 105 S5: Ja.
-
- 106 I: Aber trotzdem war es so laut, keine Chance, okay.
-
- 107 S5: (Lacht) Genau.
-
- 108 I: Hast du beim DL Auswirkungen auf deine Noten gemerkt, also sind die Noten in allen Fächern gleich geblieben, oder haben sich die verbessert/ verschlechtert?
-
- 109 S5: Ahhh (8).
-
- 110 I: Oder weißt du's nicht mehr, ist auch vollkommen in Ordnung.
-
- 111 S5: Nein.
-
- 112 I: Was waren denn Herausforderungen in dieser Zeit für dich, was war denn schwierig in dieser Zeit?
-
- 113 S5: (8)
-

- 114 I: Du hast schon gemeint, man hat die Freunde nicht so gesehen, das war schwierig.
-
- 115 S5: Ja, ja, ja.
-
- 116 I: Das verstehe ich, man hat vieles allein machen und lernen müssen.
-
- 117 S5: Ja!
-
- 118 I: Fällt dir sonst noch irgendetwas ein oder waren das schon die Hauptpunkte?
-
- 119 S5: Nein, die waren das.
-
- 120 I: Mhm, hat es vielleicht in dieser Zeit auch Vorteile gegeben oder schöne Seiten, die das DL auch gehabt hat?
-
- 121 S5: (...) ich versteh die Frage nicht.
-
- 122 I: Du hast jetzt bereits schwierige Punkte genannt, also keine Freunde/
-
- 123 S5: Ach so/
-
- 124 (kurze Unterbrechung von der Direktorin der Schule)
-
- 125 I: Ahm ja jetzt haben wir schwierige Punkte gehabt, also die nicht so schön waren und dann ist jetzt die Frage, hat es auch Sachen gegeben, die gut waren im DL, die besser waren als so in der Schulzeit zum Beispiel?
-
- 126 S5: Aso, genau das längere Schlafen.
-
- 127 (Beide lachen)
-
- 128 I: Mhm, noch etwas?
-
- 129 S5: Also mit Freunden treffen.
-
- 130 I: Draußen damals?
-
- 131 S5: Ja genau.
-
- 132 I: Okay sehr gut. Ja dann würde ich dir jetzt noch gerne ein paar Fragen zur Sommerschule stellen okay, wie hast du denn vom Angebot der Sommerschule erfahren, hat das eine Lehrerin vorgeschlagen oder deine Eltern?
-
- 133 S5: Also so vor einem Jahr, es war so eine Frau, also sie kommt immer zu uns, um uns zu helfen, also sie hat uns gesagt, dass es eine Schule gibt, also im Sommer, da hat sie uns angemeldet und so sind wir dort hineingekommen.
-

- 134 I: Und das war jemand, also die Frau kommt immer in die Schule, um euch zu helfen?
-
- 135 S5: Ja.
-
- 136 I: Okay alles klar ahm und das heißt du hast an der Sommerschule teilgenommen wegen des Unterrichtsfaches Deutsch?
-
- 137 S5: Alles.
-
- 138 I: Also auch wegen Mathe, okay. Ahm hast du die Sommerschule jetzt im Sommer das erste Mal besucht oder das Jahr davor auch schon?
-
- 139 S5: Also seit 1. Klasse.
-
- 140 I: Also das war jetzt das zweite Mal, dass/
-
- 141 S5: Ja.
-
- 142 I: Mhm, hast du da bei diesen beiden Malen hat sich da irgendwas verändert oder war das erste Mal genau wie das zweite Mal?
-
- 143 S5: Also das erste Mal war ein bisschen schöner.
-
- 144 I: Okay und warum?
-
- 145 S5: Weil das erste Mal war nur bis also 08:00 – 16:00 Uhr und also wir haben immer 8:00 – 12:00 Uhr gelernt ja und von 12:00 – 16:00 Uhr haben wir gespielt, Ausflüge gemacht und so
-
- 146 I: Okay, das war das erste Mal okay.
-
- 147 S5: Und das zweite Mal, war nur von 08:00 – 12:00 Uhr. Und da war nur lernen und das war langweilig.
-
- 148 I: Das heißt die Ausflüge am Nachmittag, die waren dann schon immer nett?
-
- 149 S5: Ja.
-
- 150 I: Wo hast du denn die Sommerschule besucht weißt du das noch?
-
- 151 S5: Das erste Mal ***** und das zweite Mal an meiner Schule.
-
- 152 I: Okay, das heißt beim zweiten Mal du hast dich dann im Schulgebäude zumindest schon ein bisschen ausgekannt?
-
- 153 S5: Ja.
-
- 154 I: Okay, hat es dann auch Lehrer gegeben, die du schon gekannt hast oder waren die Lehrer/
-

155 S5: Nein, es waren andere Lehrer.

156 I: Okay, hast du dich im Vorfeld auf die Sommerschule gefreut?

157 S5: Ja, aber nur wegen Ausflüge (Lacht).

158 I: (Lacht) Okay, das heißt das ist dir wirklich in Erinnerung geblieben.

159 S5: Ja.

160 I: Hast du in der Sommerschule schon jemanden gekannt, der auch in deine Gruppe gegangen ist, hast du gewusst, dass da noch jemand von euch hingeht?

161 S5: Nein.

162 I: Nein, okay.

163 S5: Aber eine Freundin von meiner Klasse war da.

164 I: Okay und das war dann gut, dass du zumindest jemanden gekannt hast?

165 S5: Ja.

166 I: Ahm wie war denn die Organisation oder wie hast du denn das empfunden, war dir da alles klar, wie was funktionieren wird oder warst du im Vorfeld schon ein wenig nervös, wie das werden wird?

167 S5: Also das erste Tag war ich so schüchtern.

168 I: Ja.

169 S5: Also dann, ich weiß nicht (sucht nach Worten).

170 I: Kein Problem, also der erste Tag war schwierig, weil das ist man immer noch schüchtern, da weiß man nicht was passieren wird.

171 S5: Dann ab dem zweiten Tag, dann habe ich Freunde kennenlernen (...)

172 I: Okay, dann hast du gewusst, wie alles funktioniert, du hast Leute kennengelernt, da war es dann besser.

173 S5: Ja.

174 I: Mhm, okay dann würde ich dir jetzt noch gerne ein paar Fragen konkret zum Deutschunterricht stellen von der Sommerschule. Kannst du dich an diesen Deutschunterricht noch erinnern, wie der immer ausgesehen hat, wie der funktioniert hat und könntest du mir da ein bisschen etwas drüber erzählen?

175 S5: Also was wir gelernt haben?

176 I: Ja und wie ihr gearbeitet und gelernt habt, wie das funktioniert hat?

177 S5: (7)

178 I: Schwierig gell, ich weiß (Lacht).

179 S5: (Lacht) Ja.

180 I: Soll ich dir kleinere Fragen stellen, damit es nicht so schwer ist?

181 S5: Okay, ja bitte.

182 I: Wie habt ihr denn begonnen zu arbeiten? Hat euch da der Deutschlehrer oder die Deutschlehrerin gefragt, wo möchtet ihr gerne arbeiten, möchtet ihr Rechtschreibung machen, wo gibt es Probleme?

183 S5: (...) Ja er hat so gefragt.

184 I: Er hat gefragt und dann konkret mit euch die Sachen bearbeitet, wo es Probleme gibt?

185 S5: Ja.

186 I: War das Niveau von den Schüler*innen aus der Gruppe ungefähr gleiche oder waren da Unterschiede?

187 S5: Da waren Unterschiede.

188 I: Das heißt manche waren viel besser und manche eher schwächer?

189 S5: Ja.

190 I: Mhm und in welchen Bereichen war es dir denn wichtig Hilfe zu bekommen? In der Rechtschreibung, bei der Grammatik, beim Schreiben, beim Wortschatz?

191 S5: Bei der Rechtschreibung.

192 I: Konnte dir da auch geholfen werden? War das eine Hilfe die Sommerschule mit der Rechtschreibung?

193 S5: Ja.

194 I: Wie haben denn die Deutschstunden meistens ausgesehen, habt ihr da Arbeitsblätter bekommen oder habt ihr Aufsätze geschrieben habt ihr gemeinsam gearbeitet oder eher allein?

195 S5: Also manchmal gemeinsam, manchmal gibt er uns Arbeitsblätter.

196 I: Okay also unterschiedlich?

197 S5: Ja unterschiedlich.

198 I: Und was war denn da besonders hilfreich für dich im Deutschunterricht der Sommerschule?

199 S5: Also Deutsch ist nicht langweilig (8).

200 I: Aber manchmal war es langweilig? (Lacht)

201 S5: Manchmal. (Zögert und lacht)

202 I: Versteh ich, ich versteh das sehr gut, das heißt ähm es war eine Hilfe, ihr habt die Arbeitsblätter gemacht und manchmal hast du dir schon gedacht, wir könnten jetzt noch Ferien haben?

203 S5: Ja, also wenn er, wenn er uns etwas Schwieriges gibt, dann ist es langweilig, wenn er mir etwas Leichtes gibt, dann ist es halt nicht langweilig.

204 I: Okay.

205 S5: Also ich wusste eh, was ich machen soll.

206 I: Okay und waren es dann meistens schwierige Sachen oder eher leichte Sachen?

207 S5: Nein meistens schwierige.

208 I: Okay und es war dann so schwierig, dass du da manchmal gesessen bist und dir gedacht hast: "Ich versteh es nicht."

209 S5: Also das Schwierigste war, dass er uns ein paar Wörter gibt und wir müssen von den Wörtern eine Geschichte schreiben.

210 I: Okay.

211 S5: Da war das so, so schwierig.

212 I: Mhm und hast du dann trotzdem eine Geschichte geschrieben?

213 S5: (Lacht) Ja.

214 I: Okay und findest du hat dir das geholfen diese Geschichte zu schreiben?

215 S5: Ja sehr viel sehr viel.

216 I: Okay, das heißt du findest schon, dass dir der Deutschlehrer oder die Deutschlehrerin schon sehr geholfen hat?

217 S5: Ja.

- 218 I: Okay super und merkst du dieses Üben das gemeinsame im Sommer, merkst du das auch jetzt in den letzten Monaten in der Schule auch im Deutschunterricht?
-
- 219 S5: Nicht alles, nicht alles.
-
- 220 I: Das heißt du sagst jetzt nicht „Pfoa die Sommerschule hat mir geholfen, jetzt habe ich bessere Noten in Deutsch“?
-
- 221 S5: Ja, aber nicht alles.
-
- 222 I: Und wo konnte dir zum Beispiel geholfen werden?
-
- 223 S5: Bei der Rechtschreibung.
-
- 224 I: Das heißt die Rechtschreibung hat sich durch die Sommerschule verbessert?
-
- 225 S5: Ja.
-
- 226 I: Super!
-
- 227 S5: Grammatik und Vokabel auch.
-
- 228 I: Vokabel auch, super und wo findest du, hat's dir nicht so gut geholfen?
-
- 229 S5: Beim Artikel und am meisten beim Geschichtens Schreiben.
-
- 230 I: Da hat es nicht so gut geholfen?
-
- 231 S5: Nein.
-
- 232 I: Das ist auch sehr schwierig, versteh ich
-
- 233 S5: Mitvergangenheit und so.
-
- 234 I: Das heißt es ist auch noch schwierig mit den Zeiten und so?
-
- 235 S5: Ja.
-
- 236 I: Versteh ich, hat das gemeinsame Arbeiten in der Sommerschule gut funktioniert findest du? Also war das gut zu arbeiten mit dem Lehrer oder der Lehrerin oder hat es da auch irgendwie Schwierigkeiten gegeben?
-
- 237 S5: Nein war gut. Also es waren nur zwei Lehrer, also ein Lehrer und eine Lehrerin.
-
- 238 I: Also einer für Mathe und einer für Deutsch?
-

239 S5: Nein beide für Deutsch.

240 I: Okay und mit denen das war hat gut funktioniert

241 S5: Ja, weil wenn ein Lehrer, also wenn ein Lehrer gibt und wir waren so elf oder 12 zwölf Kinder, dann könne wir nicht so gut lernen, also mit zwei Lehrer können wir gut lernen.

242 I: Mhm, dann kann sich das aufteilen?

243 S5: Ja genau.

244 I: Mhm, habt ihr in dieser Zeit von der Sommerschule ahm auch an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet? Irgendwie immer wieder an einer Sache, kannst du dich da an etwas erinnern? Oder war es immer Unterricht einfach?

245 S5: Wir sind einmal nur im Prater gegangen.

246 I: Okay, das heißt ihr habt zumindest einmal einen Ausflug gemacht?

247 S5: Ja.

248 I: Okay und würdest du jetzt sagen, hattest du das Gefühl, dass dir die Sommerschule geholfen hat?

249 S5: (Überlegt) (...) Ja.

250 I: Schon okay, ahm würdest du auch sagen, dass der Schulstart leichter war, als wenn du nicht in der Sommerschule gewesen wärst? Zum Beispiel mit dem frühen Aufstehen?

251 S5: Nein.

252 I: (Lacht) Okay, hast du Verbesserungen beim Arbeiten in der Schule bemerkt, das hatten wir schon ein bisschen.

253 S5: (Nickt)

254 I: Schon, bei der Rechtschreibung hast du Verbesserungen gemerkt?

255 S5: Ja, also wenn ich nicht in die Sommerschule gegangen bin in den Ferien, dann hab ich nicht also da konnte ich nicht mehr schreiben so, da hatte ich so viele Fehler.

256 I: Das heißt das hat sich verbessert?

257 S5: Ja.

258 I: Super, das heißt es sind Auswirkungen auf das Fach Deutsch bemerkbar. Hast du bessere oder zum Beispiel jetzt bei der ersten Schularbeit in dem Jahr, hast du da auch eine bessere Note vielleicht sogar geschrieben als letztes Jahr?

- 259 S5: (Stolz) ja, also als ich nicht in der Sommerschule war, mussten wir so eine Geschichte schreiben und ich hatte in diese Geschichte 40 Fehler und wir hatten letzte Woche Deutschschularbeit und ich hatte nur 26 Fehler.
-
- 260 I: Super spitze, das heißt, dann merkst du wirklich, dass es dir geholfen hat?
-
- 261 S5: Ja.
-
- 262 I: Super, jetzt darfst du noch kurz Lehrer spielen okay?
-
- 263 S5: (Lacht)
-
- 264 (Beide lachen)
-
- 265 I: Du darfst jetzt die Sommerschule bewerten. Wenn du der Sommerschule jetzt eine Note geben müsstest, wie in der Schule okay, zwischen 1 und 5, was für eine Note würdest du der Sommerschule geben?
-
- 266 S5: (...) 1
-
- 267 I: In Mathe und Deutsch beides 1?
-
- 268 S5: Ja!
-
- 269 I: Puh. Sehr gut.
-
- 270 S5: Ja, weil die erklären so gut.
-
- 271 I: Das ist voll super! und wenn jetzt ein Freund zu dir kommen würde und sagen würde „Ich hab so große Probleme in Deutsch, Mathematik was kann ich tun im Sommer?“ Würdest du ihm die Sommerschule empfehlen?
-
- 272 S5: Ja.
-
- 273 I: Okay, und würdest du die Sommerschule gerne wieder besuchen?
-
- 274 S5: Ja.
-
- 275 I: Aber nur wenn es Ausflüge gibt? (Lacht)
-
- 276 S5: (Lacht) Ja!
-
- 277 I: Okay, was hat dir denn an der Sommerschule gut gefallen?
-
- 278 S5: Also am meisten Ausflüge. Auch wenn wir so draußen gehen Fußball spielen, schwimmen (...).
-

279 I: Und habt ihr bei diesen Ausflügen untereinander auch Deutsch gesprochen?

280 S5: Jaja.

281 I: Das heißt das hat auch schon geholfen allein sich wieder mehr auf Deutsch zu unterhalten?

282 S5: Ja

283 I: Mhm, super und was hat dir nicht so gut gefallen an der Sommerschule?

284 S5: Am meisten das Lernen.

285 I: Okay, noch etwas oder wars im Großen und Ganzen okay?

286 S5: Ja.

287 I: Okay, was könnte man denn deiner Meinung nach an der Sommerschule noch verbessern?

288 S5: Rechtschreibung.

289 I: Dass man das noch mehr übt?

290 S5: Ja.

291 S5: Okay und ein bisschen äh Vokabeln.

292 I: Mhm und mehr Ausflüge.

293 S5: Ja genau (Lacht).

294 I: Kannst du mir jetzt auch noch drei Wörter sagen, die dir zur Sommerschule einfallen, irgendwas, das sofort einfällt, wenn du an die Sommerschule denkst.

295 S5: Also Wörter oder Sätze?

296 I: Wörter.

297 S5: Wörter. Also so gut, schlecht usw.?

298 I: Ja zum Beispiel

299 S5: Also gut, schön (9) und lustig.

300 I: Okay du bist wie alt hast du gemeint S5

301 S5: 14 Jahre.

302 I: Und bist in der 3. Klasse gell und du hast acht Geschwister?

303 S5: Ja.

304 I: Gut, gibt's von deiner Seite noch irgendetwas, das wir nicht besprochen haben, was du aber unbedingt noch loswerden willst, gibt es denn noch etwas, das wir nicht erwähnt haben?

305 S5: Nein.

306 I: Nein, alles gesagt okay, super hast du dann noch irgendwelche Fragen?

307 → Themenwechsel, Unterhaltung geht noch ein wenig weiter.

1 **Interview 6 – S6**

2 (besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 3. Kl. einer Mittelschule im Burgenland; 13 Jahre alt; hat eine jüngere Schwester; Erstsprache(n): Kroatisch/Deutsch)

3 Interview durchgeführt am 18.05.2022 um 14:00 Uhr, geplant war es online via Microsoft Teams, aus technischen Gründen musste aber auf ein Telefonat ausgewichen werden (Dauer der Aufnahme: 18 Minuten)

4 Interviewführung: I

5 Interviewpartnerpartner*in: S6

6 Transkription: I

7 I: (...) es geht nur darum, dass ich das dann auch transkribieren muss, also ich muss das dann abtippen, damit ich dann das, was du mir jetzt dann erzählen wirst, auch in meiner Masterarbeit verwenden kann okay?

8 S6: Okay.

9 I: Gut, wie du weißt, geht es um die Sommerschule, die hast du im letzten Sommer wegen des Unterrichtsfaches Deutsch besucht, ist das richtig?

10 S6: Ja.

11 I: Okay, hast du, bevor wir mit dem Interview an sich starten, noch irgendwelche Fragen an mich, die ich dir beantworten soll?

12 S6: (...) Nein.

13 I: Okay, dann würde ich sagen, wir beginnen einfach, weil dann ist es für dich auch relativ schnell wieder erledigt okay?

14 S6: Mhm.

- 15 I: Gut ich werde dir jetzt einige Fragen als Erstes einmal zu deinen Sprachgewohnheiten, dann zum DL und dann auch zur Sommerschule stellen und wenn du zwischendurch irgendwas nicht verstehst oder nochmal nachfragen willst, einfach jederzeit melden okay?
-
- 16 S6: Mhm, okay.
-
- 17 I: Ich möchte zunächst einmal mit deinen Sprachgewohnheiten beginnen. Könntest du mir einmal erzählen, welche Sprachen du so insgesamt beherrschst, in welchen Situationen du welche Sprache sprichst und so verwendest, wie ist denn das bei dir?
-
- 18 S6: Ahm also zu Hause spreche ich Kroatisch mit meiner Familie und mit Freunden und in der Schule Deutsch.
-
- 19 I: Okay , alles klar, und welche Sprache würdest du denn meinen, sprichst du am besten?
-
- 20 S6: Hmm (...) ich glaube Kroatisch.
-
- 21 I: Und auf Kroatisch kannst du auch, so wie auf Deutsch in der Schule, gut schreiben?
-
- 22 S6: Ja.
-
- 23 I: Super und wenn ich dich jetzt frage, mit welcher Sprache fühlst dich denn du am meisten verbunden, eher mit Deutsch oder eher mit Kroatisch?
-
- 24 S6: Ja eher mit Deutsch.
-
- 25 I: Okay eher mit Deutsch, und wenn du jetzt an die Zeit in der Coronapandemie, also daran, als wir da immer im DL waren, zurückdenkst, hat sich da deiner Meinung nach bei deinen Sprachgewohnheiten irgendetwas verändert, oder ist das ganz gleich geblieben?
-
- 26 S6: Ja also ich kann ein bisschen besser Deutsch, ich verstehe halt auch mehr.
-
- 27 I: Das heißt, du sagst das hat sich verändert mit Corona, Deutsch hat sich verbessert in dieser Zeit?
-
- 28 S6: Ja.
-
- 29 I: Okay, dann muss ich da jetzt noch weiterbohren ein bisschen. In welche Klasse gehst denn du überhaupt schon?
-
- 30 S6: Ich gehe in die 3. Klasse.
-
- 31 I: In die 3. Klasse und bereitest dir das Fach Deutsch in der Schule manchmal Probleme?
-
- 32 S6: Ja, manchmal schon, Texte lesen, wenn ich Wörter nicht verstehe und so (teilweise unv.)
-
- 33 I: Okay, das heißt beim Texte lesen, beim Wörter Verstehen gibt es manchmal Schwierigkeiten?
-

- 34 S6: Mhm.
-
- 35 I: Mhm und wie fällt dir das Schreiben zum Beispiel? Gibt's da auch manchmal Schwierigkeiten oder ...
-
- 36 S6: Nein Grammatik ist gut.
-
- 37 I: Okay Grammatik ist gut, super! Hat sich das deiner Meinung nach im DL als wir zu Hause waren noch weiter verschlechtert?
-
- 38 S6: Hm (...) nein eigentlich nicht.
-
- 39 I: Okay, würdest du sagen, dass du das mit den Texten und mit den Wörtern, die manchmal schwierig sind, eher nur im Deutschunterricht oder vielleicht auch in anderen Fächern merkst?
-
- 40 S6: Also ja meistens in Deutsch.
-
- 41 I: Okay gut, dann haben wir schon einmal den ersten Block, danke. Jetzt würde ich gerne mit dir ein bisschen über die Zeit im DL plaudern okay, also als wir da von zu Hause aus lernen mussten. Könntest du mir einmal beschreiben, wie die Zeit für dich war, als du da im DL warst?
-
- 42 S6: Also es war schwer, ich habe alles selber machen müssen und wenn sich meine Schwester wo nicht ausgekannt hat, musste ich auch ihr helfen und ja.
-
- 43 I: Mhm okay, das heißt du hast gerade gesagt, du hast auch noch deine Schwester helfen müssen in dieser Zeit, das kann ich mir vorstellen, dass das nicht einfach war!
-
- 44 S6: Ja.
-
- 45 I: Und das heißt deine Schwester, die ist jünger als du dann?
-
- 46 S6: Ja.
-
- 47 I: Okay und das heißt, das war dann schon auch komplizierter als in der Schule, wenn einen Lehrer da auch einmal unterstützen können?
-
- 48 S6: Ja.
-
- 49 I: Okay, wie hat denn der online-Unterricht bei dir dann meistens ausgesehen? Hast du da Arbeitsaufträge bekommen oder waren das wirkliche online-Stunden?
-
- 50 S6: Ja also manchmal hatten wir zooms, also meistens in den Hauptfächern und dann hatten wir auch meistens in LMS Aufgaben. (teilweise unv.)
-
- 51 I: Okay. Zoom und mit LMS hast du gesagt?
-
- 52 S6: Ja.
-

53	I: Super und waren die Aufgaben für dich immer gut zu schaffen, oder war das für dich schon auch eine große Herausforderung dann manchmal?
54	S6: Ja manchmal hab ich's geschafft und manchmal hab ichs nicht ganz geschafft, dann hab ich nachgefragt.
55	I: Okay. Und du hast aber dann, wenn du sagst du hast nachgefragt, da hast du deine Lehrer auch immer erreichen können und die haben/
56	S6: Ja.
57	I: Okay super. Würdest du sagen, dass du den Schulstoff in dieser Zeit in DL gut verstanden hast, oder, dass es da schon auch zu Schwierigkeiten gekommen ist?
58	S6: Also es war schon ein bisschen schwer.
59	I: Also schon schwieriger als in der normalen Schulzeit?
60	S6: Ja.
61	I: Okay, wie intensiv war denn dein Kontakt während dieser Zeit zu deinen Lehrpersonen? Habt ihr euch der regelmäßig irgendwie geschrieben oder mit Videostunden und so gearbeitet oder eher weniger?
62	S6: Ja also wir haben so schon sehr oft gesprochen.
63	I: Okay, das heißt da war schon immer wieder Hilfe vorhanden?
64	S6: Ja.
65	I: Dann muss ich nachbohren, wie schaute es denn mit der Motivation im DL aus, war es dann auch manchmal mühsam, sich da hinsetzen zu müssen und sagen zu müssen, okay jetzt muss ich wieder was für die Schule machen?
66	S6: Ja (lacht).
67	I: (Lacht) Ja schon, das war nicht so einfach gell, das glaub ich dir. Wie schaut es denn bei dir zu Hause aus, hast du manchmal auch teilweise von deinen Eltern Unterstützung bekommen beim DL oder hast du das alles allein gemeistert?
68	S6: Ja also meistens eher allein.
69	I: Wow super. Und das war dann zu Hause auch kein Problem, das heißt du hast einen Schreibtisch, einen Arbeitsplatz/
70	S6: Ja.
71	I: Das heißt, das hast du zu Hause zur Verfügung gehabt?

- 72 S6: Genau.
-
- 73 I: Mhm, hast du generell durch das DL irgendwelche Auswirkungen auf deine Noten feststellen können, also haben sich die verschlechtert, verbessert oder sind sie gleichgeblieben?
-
- 74 S6: Also sie sind eigentlich relativ gleichgeblieben.
-
- 75 I: Mhm.
-
- 76 S6: Ja.
-
- 77 I: Gut, wie ist dir denn diese Zeit im DL vorgekommen, hat sich das für dich sehr lange angefühlt oder ist das recht schnell vergangen die Zeit?
-
- 78 S6: Ja es war halt komisch, weil manchmal waren wir zu Hause, manchmal waren wir in der Schule und schon sehr lange eigentlich.
-
- 79 I: Okay, ja das versteh ich! Wenn du dann noch einmal an die Zeit zurückdenkst, hat es da irgendwelche Herausforderungen oder Schwierigkeiten für dich gegeben, die dir da sofort einfallen würden?
-
- 80 S6: Hm (..) nein eigentlich nicht.
-
- 81 I: Nein, okay. Hat es aber vielleicht im Gegensatz dazu irgendwelche schönen Seiten und Vorteile im DL gegeben?
-
- 82 S6: Hm (...) na ich glaub eigentlich auch nicht.
-
- 83 I: Auch nicht, okay, das heißt irgendetwas Spezielles fällt dir nicht ein.
-
- 84 S6: Nein ich finde es in der Schule besser.
-
- 85 I: Du findest es in der Schule besser, sehr gut! Gut, dann würde ich dir gerne, wie du vorhin schon gesagt hast, direkt zur Sommerschule stellen. Wie hast du denn von dem Angebot der Sommerschule überhaupt erfahren?
-
- 86 S6: Also es war halt eine Lehrerin, die hat's vorgeschlagen und ich hab's dann auch mit meiner Mama besprochen und meine Mama hat gesagt, dass es halt vielleicht gut wäre und dann hab ich meinen Freund gefragt, und der ist dann auch mitgegangen und ja. (teilweise unv.)
-
- 87 I: Okay, okay super und hast du die Sommerschule dann wirklich nur wegen Deutsch besucht oder war das auch mit Mathematik ganz praktisch?
-
- 88 S6: Ja also eigentlich nur wegen Deutsch. Aber auch halt wegen Mathematik, da hab ich mich dann halt auch besser ausgekannt, bei so manchen Themen.
-
- 89 I: Okay super. Und hast du einmal an der Sommerschule teilgenommen oder jetzt schon zwei Sommer?
-

90	S6: Nein, einmal.
91	I: Okay, wo hast du denn die Sommerschule genau besucht?
92	S6: In **.
93	I: In ** okay, und du gehst wo in die Schule?
94	S6: In **.
95	I: Das heißt es war für dich dann schon auch neu und ein anderer Schulstandort?
96	S6: Ja.
97	I: Und wenn du jetzt zurückdenkst, so an den Sommer im Vorfeld, hast du dich auf die Sommerschule gefreut?
98	S6: Also am Anfang, ja also wollte ich, also keine Ahnung habe ich nicht so Lust gehabt, aber dann nach zwei Tagen wollt ich dann halt schon.
99	I: Okay, das heißt, dann hast du begonnen und dann hats dir doch Spaß gemacht?
100	S6: Ja.
101	I: Mhm, super. Was waren deine Erwartungen an die Sommerschule, was hast du denn gedacht, was dort passieren wird, was ihr dort so machen werdet?
102	S6: Ja also vielleicht mehr so, keine Ahnung, also vielleicht so bisschen länger Schule oder so.
103	I: Mhm okay, und war dir im Vorfeld schon alles klar von der Organisation her, also wo du dann hinmusst, wo du an dem ersten Tag auch sein musst, hat das gut funktioniert oder hat es Schwierigkeiten gegeben?
104	S6: Also ich habe mich eh ausgekannt, nur am Anfang hab ich halt nicht genau gewusst, wo man hineingehen muss und so halt ja (..) aber dann war eh alles klar.
105	I: Okay, sehr gut. Dann geht es weiter, jetzt würde ich noch gerne ein bisschen konkret mit dir über den Deutschunterricht der Sommerschule sprechen okay?
106	S6: Ja.
107	I: Kannst du dich an den noch erinnern, wie der immer so ausgeschaut hat, also wie habt ihr denn da auch einmal begonnen, auch in der ersten Stunde gemeinsam zu arbeiten? War das ein Lehrer oder eine Lehrerin oder eine Studentin oder ein Student?
108	S6: Also eine Lehrerin, die hat halt gefragt wo wir Schwierigkeiten haben und es gab halt unterschiedliche. Und dann haben wir halt an den Tagen das und an den Tagen halt das gemacht.

- 109 I: Mhm okay, das heißt ihr seid da richtig genau gefragt worden, hey wo kann ich euch am besten helfen, wie kann ich euch am besten unterstützen?
-
- 110 S6: Ja genau.
-
- 111 I: Okay und du hast noch gesagt, es war bei allen ein bisschen anders, das heißt das Niveau war nicht bei allen gleich, da haben manche bei anderen Sachen Probleme gehabt als jetzt du zum Beispiel?
-
- 112 S6: Ja genau.
-
- 113 I: Okay, in welchen Bereichen wars denn dir besonders wichtig, dass du in Deutsch Hilfe bekommst? Bei der Rechtschreibung, der Grammatik, beim Schreiben, beim Lesen?
-
- 114 S6: Beim Texte Schreiben und (...) ja.
-
- 115 I: Mhm okay, beim Texte Schreiben und hat dir da auch wirklich geholfen werden können beim Texte Schreiben?
-
- 116 S6: Hmm (..)ja schon.
-
- 117 I: Mhm gut und wie hat so eine Deutschstunde bei euch immer so ausgesehen? Habt ihr da, wie in der Schule, gemeinsamen ein Thema behandelt oder habt ihr da auch allein gearbeitet, wie war denn das meistens so?
-
- 118 S6: Ja manchmal zusammen und dann auch manchmal allein.
-
- 119 I: Okay, mhm, was hat dir denn am Deutschunterricht besonders gut gefallen, von der Sommerschule?
-
- 120 S6: Ja also, dass ich ein bisschen etwas mitgenommen habe, also wie man Texte so schreibt und so...
-
- 121 I: Mhm okay, das heißt du hast schon ein bisschen etwas lernen können?
-
- 122 S6: Ja.
-
- 123 I: Okay, das heißt du würdest sagen, dass für dich die Sommerschule im Fach Deutsch schon hilfreich war für dich?
-
- 124 S6: Ja.
-
- 125 I: Super, das Arbeiten mit deiner Lehrerin in der Sommerschule, hat das auch gut funktioniert?
-
- 126 S6: Nein das war gut.
-
- 127 I: Okay, würdest du sagen, dass sich deine Deutschnote jetzt heuer in dem Schuljahr, wenn du da dran denkst, hat sich die durch die Sommerschule verbessert?
-
- 128 S6: JA!
-

- 129 I: Das heißt der Start in die Schule war für dich schon leichter nach der Sommerschule jetzt wieder?
-
- 130 S6: Ja.
-
- 131 I: Okay, dann muss ich dich noch weiter fragen, habt ihr im Laufe der Sommerschule auch an irgendeinem Projekt gemeinsam gearbeitet?
-
- 132 S6: Hm (...) also in Deutsch oder?
-
- 133 I: Ja, oder Mathematik, irgendetwas, das ihr die ganzen zwei Wochen irgendwie bearbeitet habt, das dann auch am Schluss vielleicht irgendwie vorgestellt worden ist oder so oder/
-
- 134 S6: Hm also in Mathe haben wir halt keine Zeit gehabt und da haben wir halt einfach geschaut, was wir nicht so gut konnten, also so zum Beispiel die Merksätze und ja.
-
- 135 I: Okay und in Deutsch hat's da aber irgendein Projekt gegeben, das so die ganzen zwei Wochen gedauert hat?
-
- 136 S6: Nein.
-
- 137 I: Okay gut, was war denn dein schönster Moment vom Deutschunterricht in der Sommerschule, hat es da einen gegeben?
-
- 138 S6: (...) (Lacht) Nein eigentlich nicht.
-
- 139 I: (Lacht) Okay. Habt ihr dann aber vielleicht auch immer wieder Zeit gehabt, dass ihr auch weiß ich nicht, draußen Fußball spielt oder so?
-
- 140 S6: Ja.
-
- 141 I: Also das war schon auch dabei?
-
- 142 S6: Mhm.
-
- 143 I: Und wie war das?
-
- 144 S6: Ja es war gut, also wir haben zusammen Fußball gespielt und man konnte vieles machen.
-
- 145 I: Okay, super und jetzt wiederhole ich das von dir von vorher noch einmal, das heißt du würdest schon sagen, die Sommerschule hat dir geholfen/
-
- 146 S6: Ja.
-
- 147 I: Vor allem in Deutsch.
-
- 148 S6: Ja.
-

- 149 I: Und der Schulstart heuer der war für dich leichter und du siehst es sogar, dass sich deine Noten in Deutsch verbessert haben?
-
- 150 S6: Ja.
-
- 151 I: Okay würdest du dann die Sommerschule jetzt im nächsten Sommer wieder besuchen?
-
- 152 S6: Ja, also ich muss noch schauen, weil vielleicht sind wir da im Urlaub (...)
-
- 153 I: Aber an sich, wenn jetzt jemand sagen würde, du besuchst die Sommerschule wieder, würdest du nicht gleich laut schreien: „Nein, ich möchte nicht!“
-
- 154 S6: Nein, also ich würde es mir schon überlegen.
-
- 155 I: Gut, was hat dir denn jetzt an der Sommerschule prinzipiell gut gefallen und was hat dir aber auch vielleicht nicht so gut gefallen, gibt es da vielleicht auch etwas?
-
- 156 S6: Hm (...) also in der Klasse war es eigentlich schon ruhig und ja man konnte sich halt auch konzentrieren und vieles lernen.
-
- 157 I: Okay und so insgesamt würde es da etwas geben, das man noch verbessern könnte?
-
- 158 S6: Ahm nein.
-
- 159 I: Okay, kannst du mir dann vielleicht jetzt auch noch drei Wörter zu Sommerschule sagen, die dir irgendwie, wenn du an die Sommerschule denkst, die dir gleich in den Sinn kommen?
-
- 160 S6: Also Spaß, (...) schön und die Kinder waren auch freundlich (6).
-
- 161 I: Das heißt das sind schöne Erfahrungen und Erinnerungen?
-
- 162 S6: Ja.
-
- 163 I: Mhm super und jetzt darfst du noch kurz in die Rolle eines Lehrers schlüpfen, okay, wenn du der Sommerschule, vor allem dem Deutschunterricht, eine Note geben müsstest, von 1 – 5, was würdest du denn geben?
-
- 164 S6: Mir also?
-
- 165 I: Der Sommerschule, wenn du die Sommerschule jetzt benoten dürftest, welche Note würdest du denn der Sommerschule geben?
-
- 166 S6: Hm ja ich glaub so zwischen 1 und 2 (...) ja.
-
- 167 I: Mhm, auch dem Deutschunterricht?
-
- 168 S6: Ja.
-

169 I: Okay super, gut gibt es doch irgendwas das du noch ansprechen möchtest, auf dass ich jetzt nicht eingegangen bin?

170 S6: Ahm nein.

171 I: Nein, okay. Wenn es dann von dir keine Fragen mehr gibt, dann würde ich sagen, ich glaub ich habe alle Infos, die ich brauche. Ich bedanke mich bei dir ganz herzlich, dass du mitgemacht hast. Das hilft mir wirklich sehr

1 **Interview 7 – S7**
(besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 3. Kl Mittelschule in Wien; 13 Jahre alt; 2 Geschwister (Zwillingsbruder, und ältere Schwester); Erstsprache: Serbisch)

2 Interview wurde am 08.06.2022, um 12:15 Uhr, in einer Mittelschule in Wien durchgeführt (Dauer der Aufnahme: 18 Minuten)

3 Gesprächsführung: I Gesprächspartner*innen: S7 Transkription: I

4 I: Ich würde dir zunächst gerne ein paar Fragen zu deinen Sprachgewohnheiten stellen okay. Kannst du mir mal erzählen, welche Sprachen du sprichst und in welchen Situationen du dann meistens welche Sprache auch verwendest?

5 S7: Ja in der Sommerschule meinst du?

6 I: Nein, generell in deinem ganzen Leben, immer, im Alltag.

7 S7: Manchmal Serbisch, manchmal Deutsch und (...) und wenn ich Nachhilfe habe, dann spreche ich Englisch.

8 I: Dann sprichst du Englisch okay. Das heißt, mit wem wird dann auch in welcher Sprache gesprochen? Mit wem sprichst du welche Sprache?

9 S7: Mit meiner Mama und mit meinem Papa spreche ich Serbisch und mit meiner Schwester Deutsch.

10 I: Okay, und mit deinen Eltern sprichst du immer Serbisch?

11 S7: Ja.

12 I: Schon okay. Und in der Schule?

13 S7: Deutsch.

14 I: Und manchmal so in Pausen oder generell im Alltag?

15 S7: Ja mit Freunden (...).

16 I: Kommt auch Serbisch vor sagst du, aber mehr Deutsch?

17 S7: Ja.

18	I: Okay. Jetzt muss ich noch einmal näher nachfragen, mit deiner Nachhilfelehrerin sprichst du Englisch?
19	S7: Ja.
20	I: Weil du in Englisch-Nachhilfe gehst oder weil /
21	S7: Ja.
22	I: Okay, also du gehst nur fürs Fach Englisch in Nachhilfe?
23	S7: Ja.
24	I: Gut. Welche Sprache würdest du denn sagen, kannst du denn am besten, welche beherrscht du denn am besten?
25	S7: Deutsch!
26	I: Besser als Serbisch?
27	S7: Ja.
28	I: Mhm, super und mit welcher Sprache fühlst du dich am meisten verbunden?
29	S7: Deutsch.
30	I: Auch Deutsch okay und als du klein warst, da hast du auch gleich von Anfang an Deutsch gelernt?
31	S7: Nein Serbisch zuerst.
32	I: Und ab wann hast du dann Deutsch gelernt?
33	S7: Das weiß ich nicht.
34	I: Also schon im Kindergarten Volksschule sowas?
35	S7: Ja.
36	I: Mhm. Hast du während der Coronapandemie, also als wir da im DL alle waren, hast du da Veränderungen bei deinen Sprachgewohnheiten feststellen können, hat sich da irgendwas geändert?
37	S7: Nein.

- 38 I: Also weiterhin zu Hause Serbisch mit der Mama und mit dem Papa und mit der Schwester Deutsch.
-
- 39 S7: Ja.
-
- 40 I: Okay, da ist alles gleichgeblieben?
-
- 41 S7: Ja.
-
- 42 I: Bereitet dir das Fach Deutsch in der Schule Probleme?
-
- 43 S7: Nein, ich bin in der AHS-Gruppe.
-
- 44 I: Also du bist in der AHS-Gruppe, und gibt es aber trotzdem irgendwelche Bereiche vielleicht, die dir manchmal schwerfallen, also ich weiß nicht die Rechtschreibung, die Grammatik, das Texte Schreiben, das Leseverständnis ...
-
- 45 S7: Die Zeiten.
-
- 46 I: Okay also im Grammatikbereich, mhm, und bei der Rechtschreibung gibt es kein Problem oder beim Texteschreiben, das ist auch nicht problematisch?
-
- 47 S7: Mhm (verneinend) also das kann ich eigentlich sehr gut.
-
- 48 I: Okay gut, das heißt das Hauptproblem sind die Zeiten.
-
- 49 S7: Ja.
-
- 50 I: Okay. Gut, dann würde ich jetzt gerne weitermachen mit dem DL okay, kannst du dich an die Zeit noch erinnern, als wir im DL waren?
-
- 51 S7: Ja.
-
- 52 I: Okay, kannst du mir die Zeit einmal beschreiben, wie das für dich war, wie du die Zeit da verbracht hast, wie das immer so ausgesehen hat.
-
- 53 S7: Ja, also wir haben ja DL in der alten Schule gehabt und da war es halt blöd, weil irgendwie war, konnte man halt nicht so viel lernen und manchmal war mein Internet schlecht und dann bin ich hineingekommen und dann hab ich gesagt, dass mein Internet schlecht war und dann hat der Lehrer mich einfach rausgeworfen.
-
- 54 I: Mhm okay, das heißt das war nicht so einfach?
-
- 55 S7: Nein.
-
- 56 I: Okay wie hat denn der Unterricht da immer ausgesehen? War das immer so, dass ihr online-Konferenzen hattet oder habt ihr auch Arbeitsaufträge bekommen, wie war denn das?
-

- 57 S7: Online und dann danach wieder halt so Aufgaben bekommen.
-
- 58 I: Okay Aufgaben und ihr habt aber auch manchmal online-Videokonferenzen gehabt?
-
- 59 S7: Ja, immer.
-
- 60 I: Schon und danach dann Aufgaben?
-
- 61 S7: Ja genau.
-
- 62 I: Okay, welche Aufgaben waren denn für dich gut zu schaffen und welche haben dir Schwierigkeiten bereitet?
-
- 63 S7: Fast alle.
-
- 64 I: Schwierigkeiten?
-
- 65 S7: Ja.
-
- 66 I: Und was war schwierig an ihnen?
-
- 67 S7: Ja, ich habe sie halt nicht verstanden, weil wir nicht so gut lernen konnten.
-
- 68 I: Okay das heißt, es war schon generell schwierig, all das allein lernen zu müssen. Hast du den Stoff also insgesamt, dann gut verstanden?
-
- 69 S7: Nein.
-
- 70 I: Nein, okay. Wie intensiv war denn in der Zeit der Kontakt zu den Lehrpersonen? Hast du dich da oft melden können und auch nachfragen können und um Hilfe bitten können oder war das eher schwierig?
-
- 71 S7: Manchmal, aber eher schwierig.
-
- 72 I: Schwierig, das heißt der Kontakt war nicht so stark wie in der Schule?
-
- 73 S7: Nein.
-
- 74 I: Mhm, hat dir da in der Zeit zu Hause manchmal jemand geholfen dann mit den Aufgaben und mit dem Lernen?
-
- 75 S7: Manchmal meine Schwester.
-
- 76 I: Deine Schwester, die ist älter?
-
- 77 S7: Ja die ist 20.
-

- 78 I: Okay und du warst mit S8 in derselben Klasse?
-
- 79 S7: Ja.
-
- 80 I: Man hat ja dann auch während des DL in die Schule kommen können zur Betreuung, habt ihr die dann manchmal wahrgenommen?
-
- 81 S7: Ja, aber ich bin dort nicht hingegangen.
-
- 82 I: Okay, du warst also immer zu Hause. Wie schaut es denn mit der Lernsituation zu Hause aus, hast du dein eigenes Zimmer, einen Schreibtisch und so /
-
- 83 S7: Ja.
-
- 84 I: Das heißt da war immer gut Platz und hast mit einem Computer gut arbeiten können?
-
- 85 S7: Ja.
-
- 86 I: Nur das Internet hat manchmal Probleme gemacht?
-
- 87 S7: Ja (ganz verzweifelt).
-
- 88 I: Okay
-
- 89 S7: Und wann kommt die Sommerschule?
-
- 90 I: (Lacht) Gleich. Hat es Auswirkungen auf deine Noten gegeben im DL?
-
- 91 S7: Ja, da hatte ich echt schlechte Noten und (...)
-
- 92 I: Wegen des DL?
-
- 93 S7: Ja und auch wegen dem normalen Unterricht.
-
- 94 I: Okay, das heißt danach dann im normalen Unterricht?
-
- 95 S7: Ja und auch im DL in allem beiden.
-
- 96 I: Okay.
-
- 97 S7: Und hier jetzt habe ich bessere Noten.
-
- 98 I: Okay und war das davor auch schon, dass die Noten schlechter waren?
-
- 99 S7: Auch schon Volksschule?
-

100 I: Hmm nein, vor dem DL?

101 S7: Ja auch, es lag auch an den Lehrern.

102 I: Okay, aber das hat sich dann im DL verschlimmert, also verstärkt?

103 S7: Ja.

104 I: Ja, okay.

105 S7: Und hier habe ich jetzt bessere Noten.

106 I: Okay, das heißt jetzt klappt es auch mit den Lehrern besser in der neuen Schule.

107 S7: (Nickt)

108 I: Und wie hast du die Zeitspanne wahrgenommen im DL, ist dir das lang vorgekommen, dass man da zu Hause war und allein lernen musste?

109 S7: Ja lange.

110 I: Okay danke, was waren denn Herausforderungen in dieser Zeit für dich? Was ist dir denn in dieser Zeit schwergefallen?

111 S7: Ja die Sachen zu lernen und (...) ja.

112 I: Wie war es denn mit dieser Selbstorganisation, dass man sich selbst auch organisiert, dass das dann auch klappt?

113 S7: Ahh schwer.

114 I: Und was war genau schwer daran?

115 S7: Ich weiß nicht, alles.

116 I: Okay, also alles einfach mühsam?

117 S7: Ja.

118 I: Wie war es denn mit der Motivation im DL bei dir, wenn du aufgewacht bist, hast du dir dann immer schon gedacht/

119 S7: Nein.

120 I: War das schwierig, sich immer wieder aufraffen zu müssen?

121 S7: Ja.

122 I: Das glaube ich dir. Okay hat es in der Zeit vom DL – gleich sind wir bei der Sommerschule – auch Vorteile oder schöne Seiten gegeben?

123 S7: Hm nein.

124 I: Gar keine?

125 S7: Doch ein bisschen, weil ich länger schlafen konnte.

126 I: Okay gut, dann sind wir jetzt bei der Sommerschule. Wie hast du denn insgesamt von dem Angebot der Sommerschule erfahren, wer hat dich denn da angemeldet dann auch die Lehrerin/

127 S7: Meine Lehrerin, meine Deutschlehrerin.

128 I: Die Deutschlehrerin, weil es doch damals in Deutsch ein paar Probleme gegeben hat?

129 S7: Ja aber in der Sommerschule war es nicht besser, da habe ich den Stoff von der Volksschule gelernt (Genervt).

130 I: Okay, das heißt, jetzt muss ich nochmal nachfragen, du hast damals, es war dann in der zweiten Klasse, Schwierigkeiten in Deutsch gehabt?

131 S7: Ja.

132 I: Im Fach Deutsch und da hat ich dann deswegen die Lehrerin bei der Sommerschule angemeldet.

133 S7: Ja.

134 I: Und diese Schwierigkeiten in Deutsch sie haben sich während des DL dann verstärkt?

135 S7: Ja.

136 I: Okay, das heißt es war nicht wegen Mathematik oder so, sondern wirklich konkret wegen Deutsch und jetzt gehts dir aber in Deutsch besser in der Schule?

137 S7: Ja.

138 I: Okay, aber du hast jetzt schon gesagt, aber es ist dann in der Sommerschule nicht besser geworden?

139 S7: Ja also da habe ich eigentlich, also ich dachte ich bin in der falschen Klasse, aber ich war eh in der richtigen und da hab ich irgendwie so Volksschulstoff gelernt.

140 I: Das heißt es war zu leicht, es war zu einfach?

141 S7: Ja und es war ein bisschen langweilig.

142 I: Das ist natürlich gar nicht gut, da verstehe ich deinen Unmut. Und hast, du die Sommerschule letztes Jahr im Sommer das erste Mal besucht?

143 S7: Ja.

144 I: Hast du vielleicht auch die Lernunterstützung in den Semesterferien damals besucht?

145 S7: Was ist das?

146 I: In den Semesterferien da hat es auch an den Schulstandorten so Lernbetreuung gegeben, warst du da auch?

147 S7: Nein, da war ich nicht.

148 I: Okay und wo hast du die Sommerschule besucht?

149 S7: Im ** Bezirk.

150 I: Und hast du dich im Vorfeld auf die Sommerschule gefreut?

151 S7: Nein, es war langweilig immer aufstehen und so ...

152 I: Und hast du im Vorfeld schon jemanden gekannt?

153 S7: Ja S8.

154 I: Und sonst noch jemanden oder wart ihr allein?

155 S7: Allein, also es waren noch andere Kinder in unserer Klasse.

156 I: Und als du dann wusstest, dass du dort in die Sommerschule gehen musst, was waren denn dann deine Erwartungen an die Sommerschule, was hast du denn gedacht, was dort passieren wird?

157 S7: Also langweilig und (5).

158 I: Und hast du dir gedacht, dass du dort ordentlich etwas lernen wirst oder dir helfen wird /

159 S7: Nein.

160 I: Okay, also die Langeweile war im Fokus?

161 S7: Ja.

- 162 I: Okay wie war das denn dort mit der Organisation? War das im Vorfeld alles klar, wie das funktionieren wird auch dann dort vor Ort oder hat es da auch Probleme gegeben?
-
- 163 S7: Ja.
-
- 164 I: Hat alles gepasst, hast du auch sofort gewusst, wo du hingehen musst und so?
-
- 165 S7: Ja.
-
- 166 I: Okay, dann würde ich jetzt noch kurz gerne mit dir konkret über den Deutschunterricht der Sommerschule sprechen okay? Kannst du dich an die erste Stunde vom Deutschunterricht dort noch erinnern?
-
- 167 S7: Ja.
-
- 168 I: Wie war denn die, kannst du mir die ein bisschen beschreiben und davon erzählen?
-
- 169 S7: Langweilig, weil wir haben so irgendein Spiel gespielt und wir mussten dann halt eine (6) eine Geschichte schreiben, ich glaube Bildgeschichte oder so...
-
- 170 I: Okay.
-
- 171 S7: Nein Personenbeschreibung, das macht man in der Volksschule.
-
- 172 I: Okay und hast du das dann abgeben müssen die Personenbeschreibung?
-
- 173 S7: Ja.
-
- 174 I: Und hat dann der Lehrer oder die Lehrerin dann da die Fehler sich angeschaut und einmal geschaut, was man wiederholen muss mit euch?
-
- 175 S7: Ja
-
- 176 I: Okay, wie hat es denn mit, war es eine Lehrerin oder ein Lehrer?
-
- 177 S7: Eine Lehrerin.
-
- 178 I: Und eine jüngere oder ältere?
-
- 179 S7: Eine jüngere, ich glaub das war sogar eine Studentin.
-
- 180 I: Okay, wie hat denn die generell mal geschaut, wo eure Schwächen liegen, um da auch zu schauen, wer da wo gefördert werden muss?
-
- 181 S7: Sie hat uns einfach etwas gegeben, um etwas zu machen.
-

- 182 I: Okay das heißt sie hat am Anfangen nicht einmal gefragt, wo liegen eure Schwierigkeiten, wie kann ich euch helfen? Das war nicht so?
-
- 183 S7: Nein.
-
- 184 I: Du hast schon gesagt das Niveau von den ganzen Schülerinnen und Schülern war nicht gleich, das war ganz unterschiedlich, das heißt manche waren besser und manche schlechter?
-
- 185 S7: Ja.
-
- 186 I: Okay und dir war der Stoff auch einfach zu leicht?
-
- 187 S7: Ja.
-
- 188 I: Und hats dann aber eben in der Klasse Leute gegeben, für die das Niveau dann gepasst hat?
-
- 189 S7: Ja, es waren auch so achtjährige.
-
- 190 I: So kleine waren auch in eurer Gruppe?
-
- 191 S7: Ja. (Genervt)
-
- 192 I: In welchen Bereichen war es dir denn dann damals wichtig, Hilfe zu bekommen, in der Rechtschreibung, Grammatik beim Schreiben? Zeiten hast du gesagt vorher gell, noch etwas?
-
- 193 S7: Ja. (6)
-
- 194 I: Und konnte dir dann bei den Zeitformen geholfen werden?
-
- 195 S7: Ja ein bisschen.
-
- 196 I: Kannst du sie besser nach der Sommerschule?
-
- 197 S7: Ja.
-
- 198 I: Das heißt sie hat dann schon mit euch auch ordentlich die Zeitformen gelernt?
-
- 199 S7: Ja, nur das.
-
- 200 I: Weil du´s auch gesagt hast, dass du sie ordentlich machen willst?
-
- 201 S7: Ja.
-
- 202 I: Okay, wie haben denn so generell die Deutschstunde in der Sommerschule immer ausgesehen?
-

- 203 S7: Ja langweilig und wir sind dann immer nur in den Hof gegangen, also wir waren schon in der Klasse und dann waren wir 15 Minuten oder so im Hof.
-
- 204 I: Okay und der der Unterricht an sich der war dann langweilig?
-
- 205 S7: Ja.
-
- 206 I: Habt ihr dann mit Zetteln gearbeitet oder /
-
- 207 S7: Ja mit Arbeitsblättern.
-
- 208 I: Mit Arbeitsblättern okay, gibt es trotzdem etwas, das dir besonders gut gefallen hat am Deutschunterricht der Sommerschule?
-
- 209 S7: Nichts eigentlich, einfach nur, dass wir in den Hof gegangen sind, das war das Beste.
-
- 210 I: Okay (lacht) was war denn besonders hilfreich für dich?
-
- 211 S7: Nichts.
-
- 212 I: Nichts, super und hat das gemeinsame Arbeiten mit der Studentin hat prinzipiell gut funktioniert oder hat es da auch ein paar Schwierigkeiten gegeben?
-
- 213 S7: Ja, ein bisschen.
-
- 214 I: Ein bisschen?
-
- 215 S7: Ja.
-
- 216 I: Ein bisschen Schwierigkeiten oder bisschen gut funktioniert?
-
- 217 S7: Schon Schwierigkeiten
-
- 218 I: Und welche zum Beispiel?
-
- 219 S7: Ja, dass sie nicht gut erklärt und so (7)
-
- 220 I: Okay nicht so gut erklärt okay, das heißt du warst nicht so zufrieden?
-
- 221 S7: Nein.
-
- 222 I: Das heißt das Arbeiten mit der Lehrperson dort das hat dir nicht so zugesagt?
-
- 223 S7: Nein.
-

- 224 I: Mhm, habt ihr in der Zeit auch gemeinsam an irgendeinem Projekt gearbeitet vielleicht in den zwei Wochen, das ihr dann am Schluss irgendwie gehabt habt so als Abschluss oder so?
-
- 225 S7: Nein.
-
- 226 I: Okay. Was war denn der schönste Moment des Deutschunterrichts der Sommerschule für dich? Gibt es da einen?
-
- 227 S7: Nein.
-
- 228 I: Auch nicht okay. Hast du aber prinzipiell das Gefühl, dass dir die Sommerschule geholfen hat bei deinen Deutschschwierigkeiten?
-
- 229 S7: Nein.
-
- 230 I: Bei den Zeiten aber ein bisschen?
-
- 231 S7: Ja.
-
- 232 I: Okay aber so an sich hat es dir nicht wirklich etwas gebracht?
-
- 233 S7: Nein.
-
- 234 I: Okay. Jetzt würde mich noch interessieren, ob du das Gefühl hast, dass sich der Deutschunterricht in der Sommerschule gut auf das neue Schuljahr vorbereitet hat und ob es irgendwelche positiven Auswirkungen dann jetzt bei den Leistungen in der Schule zu beobachten gibt. Also findest du, dass dir das jetzt für das heurige Schuljahr geholfen hat mit Deutsch?
-
- 235 S7: Nein.
-
- 236 I: Nicht, war aber der Schulstart vielleicht ein bisschen leichter für dich als sonst, weil du das Aufstehen und das Lernen wieder bisschen gewohnter warst schon?
-
- 237 S7: Ja.
-
- 238 I: Das schon okay. Und hast du aber Verbesserungen beim Arbeiten in der Schule bemerkt im Deutschunterricht?
-
- 239 S7: In dieser hier?
-
- 240 I: Ja ich mein die Sommerschule war halt jetzt im Sommer davor, ich mein da war jetzt auch ein Schulwechsel bei dir gell/
-
- 241 S7: Ja.
-
- 242 I: Hat sich das jetzt verbessert zum letzten Jahr?
-

243 S7: Ja.

244 I: Und wegen der Sommerschule oder wegen der neuen Schule?

245 S7: Wegen hier, wegen der neuen Schule.

246 I: Okay und das heißt der Deutschunterricht gefällt dir jetzt besser

247 S7: Ja.

248 I: Und das ist auch wegen der Lehrerinnen nehme ich an oder?

249 S7: Ja!

250 I: Also die machen das schon ganz gut?

251 S7: Ja

252 I: Und die helfen da jetzt auch besser?

253 S7: Ja.

254 I: Das heißt du findest das für deine positiven Leistungen jetzt das Jahr verantwortlich ist und nicht die Sommerschule.

255 S7: Ja, genau.

256 I: Okay, danke. Kannst du mir vielleicht ein paar Beispiele nennen, wie du meinst, dass sich die Sommerschule noch verbessern könnte oder dass man die Sommerschule verbessern könnte?

257 S7: Ja vielleicht den richtigen Stoff machen und mehr so mit den Kindern arbeiten und erklären also besser erklären.

258 I: Besser erklären und wenn du sagst, mehr mit den Kindern arbeiten, kannst du mir das ein bisschen genauer erklären

259 S7: Ja halt sie hat immer nur ins Handy geschaut, also sie hat immer nur Blätter gegeben und dann hat sie ins Handy geschaut.

260 I: Wirklich? Okay das heißt es wäre dir schon wichtig gewesen, dass da ein bisschen eine Zusammenarbeit und ein bisschen Kontakt gewesen wäre.

261 S7: Ja.

262 I: Das verstehe ich.

263 S7: Sie hat auch nichts erklärt, sondern einfach immer gesagt wir sollen das machen.

264 I: Okay, na das ist nicht so fein und in Mathematik habt ihr aber auch einen Lehrer gehabt oder?

265 S7: Es war auch ein bisschen Mathe.

266 I: Okay und war das dieselbe Lehrperson oder war es eine andere?

267 S7: Dieselbe.

268 I: Okay ja das ist nicht so gut, aber dann ist es umso besser, weil jetzt darfst du noch deine Meinung und dein Feedback zur Sommerschule äußern okay. Wenn du der Sommerschule eine Schulnote von 1 - 5 geben müsstest, welche wäre das?

269 S7: Minus 5.

270 I: -Minus 5 okay, der Sommerschule insgesamt und besonders dem Deutschunterricht?

271 S7: Was?

272 I: Der Sommerschule insgesamt hat die dieselbe Note wie der Deutschunterricht der Sommerschule oder gibt es da einen Unterschied?

273 S7: Nein der Sommerschule würde ich ne 2 geben und dem Deutschunterricht ne 5.

274 I: Und der Sommerschule an sich einen 2er?

275 S7: Ja.

276 I: Und warum?

277 S7: Weil sie war eigentlich schön, also die Schule meine ich

278 I: Okay aber der Unterricht an sich, dass es so ein Konzept gibt, dass du da in den letzten 2 Wochen Unterricht bekommst, das findest du gut prinzipiell?

279 S7: Nein!

280 I: Aber wenn der Unterricht besser gewesen wäre, dann schon?

281 S7: Ja.

282 I: Okay, dann muss ich das jetzt noch mal zusammenfassen und du sagst, ob ich das jetzt richtig verstanden hab. Der Deutschunterricht in der Sommerschule war nicht gut, der war ein 5er. Die Schule an sich war sehr schön und angenommen der Unterricht und die Lehrperson wäre besser gewesen und hätte wirklich Unterricht mit euch gemacht, dann fändest du es gut, die Idee der Sommerschule, dass man die letzten 2 Ferienwochen etwas lernt?

283 S7: Ja, also naja irgendwie nicht so, weil dann hast du nicht so viel Ferien.

284 I: Okay, aber an sich, wenn es dir denn helfen würde dann /

285 S7: Ja dann ein bisschen (...).

286 I: Okay, möchtest du die Sommerschule im nächsten Jahr wieder besuchen?

287 S7: NEIN!

288 I: Würdest du sie weiterempfehlen die Sommerschule?

289 S7: Nein.

290 I: Okay, was hat dir an der Sommerschule gut gefallen?

291 S7: (...) Die Schule.

292 I: Die Schule, was hat er nicht so gut gefallen?

293 S7: Die Lehrer.

294 I: Okay gut, das heißt, kannst du nochmal jetzt kurz zusammenfassen, wenn ich jetzt sagen will, was man verbessern kann, man müsste den Stoff besser an die Schüler anpassen und es müsste die Lehrperson einfach besser sein?

295 S7: Ja.

296 I: Mhm okay, kannst du mir noch drei Wörter zur Sommerschule sagen, die dir sofort einfallen, wenn ich dich jetzt frag sag drei Begriffe zur Sommerschule.

297 S7: Schlecht, schön,

298 I: Schlecht schön – okay gleich ein Gegensatz.

299 S7: (7) Unfreundlich

300 I: Und unfreundlich? Warum unfreundlich?

301 S7: Ja die waren nicht so nett so (...)

302 I: Mhm okay, schlecht schön und unfreundlich und was war dann schön? Die Schule?

303 S7: Ja.

304 I: Okay gibt es jetzt am Schluss noch irgendetwas, das wir noch nicht erwähnt haben, was du noch gerne sagen möchtest?

305 S7: Nein.

306 I: Ist alles abgedeckt?

307 S7: Ja.

308 I: Super dann vielen herzlichen Dank, dass ...

1 **Interview 8 – S8**
(besuchte zum Interviewzeitpunkt eine 3. Kl. Mittelschule in Wien; 13 Jahre alt; 2 Geschwister (Zwillingsbruder, ältere Schwester); Erstsprache: Serbisch)

2 Interview durchgeführt am 08.06.2022 um 12:40 Uhr, in einer Mittelschule in Wien (Dauer der Aufnahme: 17 Minuten)

3 Gesprächsführung: I

4 Gesprächspartner*in: S8

5 Transkription: I

6 I: Ich werde dir jetzt zuerst einige Fragen zu deinen Sprachgewohnheiten und zum DL stellen und das Gespräch ab jetzt aufzeichnen, damit ich dann eben auch alles abtippen kann. Damit du dich auch auskennst, all die Fragen, die jetzt vor der Sommerschule kommen, die sind wichtig, damit ich mir das dann auch im Zusammenhang anschauen kann okay, weil die Sommerschule zunächst wegen des DLs stattgefunden hat gut. Okay, als Erstes möchte ich mich also gerne mit dir über deine Sprachgewohnheiten unterhalten. Kannst du mir einmal erzählen, welche Sprachen du beherrschst und sprichst und in welchen Situationen du auch welche Sprachen meistens verwendest?

7 S8: Also in Situationen verwende ich, also da spreche ich Serbisch und ich kann Deutsch und Englisch.

8 I: Okay und wann sprichst du Serbisch?

9 S8: Ja zu Hause.

10 I: Mit (...) den Eltern oder mit den Geschwistern?

11 S8: Also mit meinen Eltern.

12 I: Und mit deinen Geschwistern sprichst du?

13 S8: Deutsch.

14 I: Immer?

15 S8: Ja (...) manchmal Serbisch.

- 16 I: Okay und mit der Verwandtschaft oder mit anderen Familienmitgliedern?
-
- 17 S8: Hängt halt davon ab, ob Sie auch Serbisch können oder nicht.
-
- 18 I: Okay und wenn sie Serbisch können, dann schon?
-
- 19 S8: Ja.
-
- 20 I: Okay, das heißt du sprichst mit Mama Papa sprichst du auf Serbisch, mit deiner Schwester und deinem Bruder sprichst du auf Deutsch und so mit deinen Freunden und in der Schule, wie ist das da?
-
- 21 S8: Deutsch.
-
- 22 I: Immer?
-
- 23 S8: Meistens.
-
- 24 I: Mhm danke, und welche Sprache sprichst du denn am besten würdest du meinen?
-
- 25 S8: (...) Deutsch.
-
- 26 I: Deutsch, okay und mit welcher Sprache fühlst du dich am meisten verbunden?
-
- 27 S8: Mit Serbisch.
-
- 28 I: Das heißt das ist eher deine Erst- also deine Muttersprache, die dir /
-
- 29 S8: (Nickt) Mhm.
-
- 30 I: Mhm super danke S8. Hast du während der Coronakrise, vor allem so im DL, irgendwelche Veränderungen bei deinen Sprachgewohnheiten festgestellt, also gemerkt, dass sich da irgendwas verändert hat?
-
- 31 S8: Ahm Nein.
-
- 32 I: Okay, und bereitet dir das Fach Deutsch in der Schule Probleme?
-
- 33 S8: Nein.
-
- 34 I: Und bevor du jetzt an deine neue Schule hier hergekommen bist?
-
- 35 S8: Da schon ja.
-
- 36 I: Okay, wo gab es denn da genau Probleme, bei der Rechtschreibung, bei der Grammatik, beim Schreiben?
-

- 37 S8: Also die Schule war irgendwie anders auch.
-
- 38 I: Mhm okay und genau jetzt auf den Deutschunterricht bezogen, was war da das Problem?
-
- 39 S8: Jaa das Geschichtschreiben.
-
- 40 I: Und das geht jetzt an der neuen Schule besser?
-
- 41 S8: Ja.
-
- 42 I: Sehr gut, das ist ja toll. Ahm war das dann damals in anderen Fächern, oder auch jetzt, so, dass du auch in anderen Fächern Probleme mit Deutsch hattest?
-
- 43 S8: Nein.
-
- 44 I: Okay, dann würde ich jetzt gern mit dir ein bisschen über das DL sprechen okay. Kannst du dich an diese Zeit, die im DL war, kannst du dich an die noch erinnern?
-
- 45 S8: Ja.
-
- 46 I: Kannst du die für mich einmal ein bisschen beschreiben, wie das so für dich war?
-
- 47 S8: Also manchmal hatte ich nicht so gutes Internet und dann hat der Mathelehrer einfach die Kinder rausgekickt, die nicht (...) die nicht da waren.
-
- 48 I: Mhm okay, das hat auch S7 bereits erzählt, das glaube ich, dass das nicht einfach war. Ahm wie hat denn der Unterricht bei euch da dann meistens ausgesehen, waren das eher Arbeitsaufträge, die ihr bekommen habt, oder hat es da schon auch immer online-Stunden gegeben?
-
- 49 S8: Immer Calls.
-
- 50 I: Immer Calls und dann habt ihr Arbeitsaufträge bekommen?
-
- 51 S8: Ja genau danach dann.
-
- 52 I: Okay. Und welche Aufgaben waren denn für dich davon gut zu schaffen und welche haben dir schon auch Schwierigkeiten bereitet?
-
- 53 S8: So Matheaufgaben.
-
- 54 I: Matheaufgaben waren schwierig. Und mit Deutsch wie war es da?
-
- 55 S8: Ja nicht so schwer.
-
- 56 I: Nicht so schwer okay. Ahm wie war es denn generell im DL für dich zu lernen? Hast du den Stoff da gut verstanden und war das leicht oder hat es da schon auch Probleme gegeben?
-

57	S8: Nein, ich habe den Stoff nicht verstanden.
58	I: Und warum nicht?
59	S8: Ja, weil es nicht so leicht war, alles einfach selber zu verstehen.
60	I: Mhm, das heißt das eigene Lernen und das eigenverantwortliche Lernen das war nicht so einfach?
61	S8: Genau.
62	I: Mhm das glaube ich dir, dass war eine sehr große Herausforderung für viele Schüler*innen. Wie intensiv war denn in der Zeit der Kontakt zu deinen Lehrer*innen?
63	S8: Hmm (6).
64	I: Habt ihr da oft Kontakt gehabt und nach Hilfe, also Fragen stellen können, oder eher weniger?
65	S8: Ja schon.
66	I: Aber es war trotzdem einfach zu wenig und nicht dasselbe?
67	S8: Ja.
68	I: Ahm wie war es denn dann auch zu Hause, hast du da meistens allein gearbeitet oder hast du dann auch immer wieder Hilfe bekommen?
69	S8: Ja, von meiner Schwester.
70	I: Mhm, wie war denn die Lernsituation dann daheim? Hast du dein eigenes Zimmer, einen Schreibtisch, wo du dann auch deine Ruhe gehabt hast oder war das auch schwierig?
71	S8: Ja hatte ich.
72	I: Und auch einen Computer, da hast du immer Zugriff gehabt?
73	S8: Ja.
74	I: Okay super, und hast du manchmal auch die Betreuung an der Schule wahrgenommen? Da hat man während des DL in die Schule kommen können zur Aufsicht und um Hilfe zu bekommen, warst du da manchmal?
75	S8: Nein.
76	I: Oka gut danke. Und hat das DL deiner Meinung nach Auswirkungen auf deine Noten gehabt?
77	S8: Ja.

- 78 I: Haben sie sich verbessert oder verschlechtert?
-
- 79 S8: Verschlechtert.
-
- 80 I: Okay, ähm wenn du an die Zeit auch zurückdenkst, kommt dir das lange vor oder denkst du dir, die paar Woche im DL, die sind eh schnell vergangen?
-
- 81 S8: Lang.
-
- 82 I: Lang okay. Was waren denn Herausforderungen in dieser Zeit für dich im DL?
-
- 83 S8: Wie meinen Sie?
-
- 84 I: Was für Sachen im DL waren denn für dich schwierig?
-
- 85 S8: Hmm (...) ja also so früher waren so, also als wir erst begonnen haben mit dem DL, war das Abschicken von den Aufgaben und auch so alles schwierig.
-
- 86 I: Also die Organisation am Anfang okay und hat sich das dann mit der Zeit mit dem zweiten und dem dritten DL dann verbessert?
-
- 87 S8: Ja.
-
- 88 I: Das heißt, da ist dann Teams und so vielleicht auch benutzt worden, das war dann einfacher.
-
- 89 S8: (nickt)
-
- 90 I: Und hat es dann da in der Zeit trotzdem noch Schwierigkeiten gegeben, auch als man dann mit Teams gearbeitet hat?
-
- 91 S8: Nein, da war's dann leichter.
-
- 92 I: Nur eben, dass man alles allein machen musste?
-
- 93 S8: Ja.
-
- 94 I: Okay und hat es in der Zeit des DL auch Vorteile gegeben oder irgendwelche schönen Seiten, die das gehabt hat?
-
- 95 S8: Ja, dass man halt zu Hause ist und dass man noch im Bett liegen kann.
-
- 96 I: Mhm (lacht) das verstehe ich gut, okay. Noch etwas?
-
- 97 S8: Dass wir halt nur so die wichtigen Stunden hatten, nur so Deutsch und Mathe und Englisch.
-
- 98 I: Okay das heißt der Rest ist dann ganz entfallen?
-

- 99 S8: Ja, es waren nur so drei Stunden oder so, meistens, also manchmal auch Geschichte.
-
- 100 I: Okay und halt Arbeitsaufträge und so?
-
- 101 S8: Ja.
-
- 102 I: Okay gut, dann sind wir jetzt schon bei der Sommerschule, ahm da würde mich jetzt einmal interessieren, wie hast du denn von dem Angebot der Sommerschule überhaupt erfahren, wer hat dich denn da angemeldet, wie ist denn dazu gekommen?
-
- 103 S8: Also die Schule, meine Schule.
-
- 104 I: Deine Schule okay und eine konkrete Lehrerin oder/
-
- 105 S8: Also die Deutschlehrerin.
-
- 106 I: Das heißt du hast die Sommerschule auch wirklich wegen Deutsch besucht?
-
- 107 S8: Ja, aber es war dann auch Mathe dabei.
-
- 108 I: Okay /
-
- 109 S8: Aber man hat fast gar nix gelernt dabei.
-
- 110 I: Bei der Sommerschule?
-
- 111 S8: Nein.
-
- 112 I: Okay, na das schauen wir uns gleich an. Hast du die Sommerschule letztes Jahr das erste Mal besucht oder im Jahr davor auch schon?
-
- 113 S8: Nein nur das letzte Jahr.
-
- 114 I: Okay, und hast du die Lernunterstützung in den Semesterferien auch wahrgenommen oder warst du nur in der Sommerschule?
-
- 115 S8: Nur in der Sommerschule.
-
- 116 I: Okay danke und wo genau hast du die Sommerschule besucht?
-
- 117 S8: Ahm ich glaub (...) dort im ** Bezirk, dort bei diesem, dort bei diesem Merkur, wo so eine so eine Brücke geht mit so einem Kreis, bei so einem Merkur.
-
- 118 I: Okay, also auf jeden Fall in Wien, du glaubst im ** Bezirk, das reicht schon, es muss gar nicht so genau /
-

- 119 S8: Ja. Dort unten in der Straße ist ein Hofer an der Ecke.
-
- 120 I: Okay, ahm hast du dich im Vorfeld auf die Sommerschule gefreut oder hast du es eher als mühsam empfunden?
-
- 121 S8: Am Anfang schon, aber dann nicht.
-
- 122 I: Das heißt bevor die Sommerschule begonnen hat in den Sommerferien hast dich schon drauf gefreut?
-
- 123 S8: Nein da nicht.
-
- 124 I: Aber dann als es begonnen hat dann schon?
-
- 125 S8: Ja.
-
- 126 I: Okay danke, ahm hast du in der Sommerschule bereits jemanden gekannt?
-
- 127 S8: Mhhh nein.
-
- 128 I: Okay, nur den S7?
-
- 129 S8: Ja genau.
-
- 130 I: Okay, welche Erwartungen hast du denn an die Sommerschule gehabt, was hast dir denn im Vorfeld gedacht, was dort in der Sommerschule passieren wird und wie das so werden wird?
-
- 131 S8: Schwer.
-
- 132 I: Mhm, sonst noch irgendwelche Erwartungen?
-
- 133 S8: Nein.
-
- 134 I: Okay. Ahm wie war denn das mit der Organisation in der Sommerschule, war da im Vorfeld alles klar, wie das alles funktioniert/
-
- 135 S8: Ja war alles klar.
-
- 136 I: Okay, auch dann vor Ort dort?
-
- 137 S8: Ja.
-
- 138 I: Wie hat dir denn dann die Sommerschule jetzt gefallen? Wie wars denn?
-
- 139 S8: Ja naja gut, aber man hat halt nichts gelernt.
-
- 140 I: Okay, ahm kannst du dich an die erste Stunde vom Deutschunterricht vielleicht noch erinnern?
-

141 S8: Vielleicht.

142 I: Kannst du dich erinnern?

143 S8: Nein.

144 I: Wie wurde denn da am Anfang, vielleicht kannst du dich daran erinnern, als ihr das erste Mal eben in der Sommerschule wart und der Deutschunterricht begonnen hat, wie hat denn da die Lehrerin oder der Lehrer mit euch zu arbeiten begonnen?

145 S8: Also da waren ich und mein Bruder zuerst in der Klasse und da war noch niemand, aber dann sind noch paar Leute gekommen.

146 I: Okay und ihr wart in derselben Gruppe du und dein Bruder?

147 S8: Ja.

148 I: Okay und als ihr dann zu arbeiten begonnen habt, habt ihr eine Lehrerin gehabt oder einen Lehrer?

149 S8: Eine Lehrerin.

150 I: Eine ältere, jüngere?

151 S8: Jüngere.

152 I: Okay und hat sie irgendwie am Anfang gefragt, wie sie euch helfen kann oder wo eure Schwächen liegen, wo ihr am besten /

153 S8: Ja.

154 I: Schon, okay und wie hat sie das gemacht?

155 S8: Ja einfach gefragt, was wir können und so.

156 I: Okay und war das Niveau im Deutschunterricht bei allen Schülerinnen und Schülern gleich oder hat es da Unterschiede gegeben?

157 S8: Nein gleich, jeder hat dieselben Aufgaben bekommen.

158 I: Okay und hat man gemerkt, dass die Aufgaben für manche Schüler vielleicht leichter waren oder schwerer waren als für andere?

159 S8: Ja schwerer.

160 I: Für manche war es schwerer als für andere?

161 S8: Ja.

162 I: Okay, in welchen Bereichen war es denn dir wichtig Unterstützung zu bekommen in Rechtschreibung Grammatik Texte schreiben?

163 S8: Texte schreiben.

164 I: Mhm und hat man dir dann dabei auch helfen können? War das dann eine Unterstützung?

165 S8: Nein nicht so ganz.

166 I: Nicht so ganz, okay und warum nicht?

167 S8: Ja, weil wir halt nur einen Text geschrieben haben.

168 I: Die ganzen zwei Wochen habt ihr nur einen Text geschrieben?

169 S8: Ja und dann haben wir halt auch andere Dinge gemacht.

170 I: Okay und das heißt da wäre ein bisschen mehr besser gewesen?

171 S8: Ja.

172 I: Okay, ahm wie haben denn die Deutschstunden bei euch in der Sommerschule immer so ausgesehen, wie war denn das? Habt ihr Arbeitsblätter bekommen oder /

173 S8: Arbeitsblätter und wir haben ein Buch gelesen auch.

174 I: Ein Buch habt ihr auch gelesen okay. Und habt ihr da viel zusammen gearbeitet oder eher alleine?

175 S8: Allein.

176 I: Das heißt die Lehrerin ist in der Früh hineingekommen und dann?

177 S8: Ja sie hat erklärt, was wir machen und dann haben wir immer neue Aufträge bekommen.

178 I: Okay, aber sie hat die Sachen nicht mit euch gemeinsam erarbeitet?

179 S8: Doch schon.

180 I: Okay, also schon auch und hat sie auch ordentlich etwas erklärt, wie was funktioniert, die Grammatik zum Beispiel?

181 S8: Ich glaub schon, ich weiß nicht mehr so ganz.

182 I: Okay. Was hat dir denn besonders gut gefallen am Deutschunterricht?

183 S8: Ahm die leichten Aufgaben.

184 I: Waren die Aufgaben leicht?

185 S8: Ja.

186 I: Waren sie zu leicht?

187 S8: Ja.

188 I: Das heißt im Endeffekt es war jetzt nichts dabei, wo du jetzt auch etwas dabei gelernt hättest?

189 S8: Nein.

190 I: Okay, war aber irgendwas dabei, das für dich aber besonders hilfreich war?

191 S8: Hmm (...) nein.

192 I: Auch nicht, mhm. Ahm würdest du sagen, dass das gemeinsame Arbeiten mit dieser Lehrperson, hat das gut funktioniert, oder hat es auch manchmal Schwierigkeiten gegeben?

193 S8: Ahm gut.

194 I: Ahm ist oder habt ihr in den zwei Wochen auch an irgendeinem gemeinsamen Projekt gearbeitet?

195 S8: Nein.

196 I: Nichts okay, was war denn dein schönster Moment in der Sommerschule beim Deutschunterricht oder generell in der Sommerschule?

197 S8: Also, dass wir immer im Hof waren.

198 I: In der Pause?

199 S8: Ja.

200 I: Hast du das Gefühl, dass dir die Sommerschule geholfen hat bei /

201 S8: Nein.

202 I: Ahm jetzt würde mich noch ein bisschen interessieren, ob du das Gefühl hast, dass dich der Deutschunterricht der Sommerschule gut auf das neue Schuljahr vorbereitet hat und ob du irgendwelche positiven Auswirkungen auf deine Leistungen in der Schule beobachten kannst?

203 S8: Nein.

- 204 I: Hat sich das irgendwie positiv ausgewirkt oder war das eine Erleichterung?
-
- 205 S8: Also nicht wegen der Sommerschule
-
- 206 I: Sondern wegen der neuen Schule?
-
- 207 S8: Ja.
-
- 208 I: Okay, ahm war aber für dich vielleicht der Schulstart ein bisschen leichter für dich, weil du das Aufstehen schon gewohnt warst und auch wieder ein bisschen ins Lernen hineingekommen bist?
-
- 209 S8: Hm (..) ja schon.
-
- 210 I: Mhm, hast du irgendwelche Verbesserungen beim Arbeiten in der Schule bemerken können?
-
- 211 S8: Ja.
-
- 212 I: Wegen der Sommerschule?
-
- 213 S8: Nein.
-
- 214 I: Nein, also wegen den neuen Lehrerinnen und der neuen Schule.
-
- 215 S8: Ja auch, weil die Schule hier finde ich leichter ist.
-
- 216 I: Okay, ahm wenn du, jetzt darfst du noch in die Rolle einer Lehrperson quasi schlüpfen, könntest du mir die Sommerschule und vor allem auch den Deutschunterricht der Sommerschule könnte zudem eine Schulnote geben von 1 – 5?
-
- 217 S8: Dort?
-
- 218 I: Mhm ja. Wie war es dort der Unterricht?
-
- 219 S8: Wie der Unterricht mir gefallen hat?
-
- 220 I: Ja und wie hilfreich er für dich war.
-
- 221 S8: 3 – 4
-
- 222 I: Okay, das heißt die Sommerschule an sich war so 3 - 4 und wenn du jetzt noch den Unterricht so beurteilen bewerten könntest
-
- 223 S8: Achso ich meinte den Unterricht das war 3 – 4.
-
- 224 I: Und die Sommerschule an sich?
-

225 S8: Meinen Sie das Aussehen oder?

226 I: Ja eher so generell, so wenn du so an die Sommerschule zurückdenkst, war das dann ganz gut oder?

227 S8: Eine 2.

228 I: Okay also gar nicht so schlecht, wie du es jetzt beschrieben hast oder? Also wars eh ganz okay?

229 S8: (...) Ja.

230 I: Okay. Würdest du die Sommerschule weiterempfehlen, für jemanden der in Deutsch jetzt Probleme hat?

231 S8: Ja, wenn er sehr schlecht ist, dann schon.

232 I: Okay, aber wenn er jetzt insgesamt einfach so Probleme hat in Deutsch, so ja man tut sich halt mal schwer bei einem Text?

233 S8: Nein dann nicht, aber wenn er nichts zu tun hat, dann schon.

234 I: (Lacht) Okay und würdest du die Sommerschule im nächsten Jahr, also nächsten Sommer, nochmal besuchen wollen?

235 S8: Nein.

236 I: Was hat dir denn gut an der Sommerschule gefallen und was schlecht?

237 S8: Hm, die Kinder schlecht, weil sie halt immer Blödsinn gemacht haben während des Unterrichts und die Hofpause war immer gut, weil da gibt's auch Ping Pong Tische.

238 I: Cool, ja auch nicht schlecht, wenn man dann mal ein bisschen hinausgehen kann. Was hat denn jetzt deiner Meinung nach an der Sommerschule gut funktioniert dann, außer die Hofpausen?

239 S8: Ich weiß nicht.

240 I: Was könnte man deiner Meinung nach noch verbessern an der Sommerschule, gibt es da etwas?

241 S8: Vielleicht mehr Fächer.

242 I: Mehr Fächer okay.

243 S8: Und halt, dass man mehr lernt.

244 I: Okay. Wenn ich dich jetzt am Schluss auch noch frag, kannst du mir, wenn ich dich frage drei Wörter nennen, die dir zur Sommerschule gleich einfallen würden?

245 S8: Lernen, Hof ...

246 I: Okay, lernen, Hof eines brauchen wir noch.

247 S8: (8) Aussehen.

248 I: Aussehen. Das musst du mir erklären (lacht).

249 S8: Ja die Schule war schön.

250 I: Okay, alles klar. Gibts denn noch irgendetwas, das du gerne ähm erwähnen möchtest, das du anführen möchtest das wir da jetzt noch nicht angesprochen haben, aber das du noch unbedingt nennen möchtest, gibt es irgendwas das wir noch vergessen haben?

251 S8: Ahm nein.

252 I: Nein, okay das heißt Resümee Sommerschule war an sich ganz okay, aber du findest man hat halt einfach nichts gelernt stimmt das so?

253 S8: Ja.

254 I: Das heißt, das könnte man noch ein bisschen ausbauen den Unterricht, wenn man wirklich etwas lernen will

255 S8: Ja.

256 I: Dann vielen Dank für dein Interview ...

12. Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit werden im Zuge qualitativer Interviews insgesamt acht Schüler*innen zu ihren Eindrücken, Erfahrungen und Meinungen zum Distance Learning und zum Besuch der Sommerschule 2021 befragt.

Ziel war es, zu untersuchen, inwiefern die Sommerschule 2021 durch die Coronapandemie entstandenen schulischen und sprachlichen Schwierigkeiten entgegenwirken konnte.

Durch den Vergleich zu Sprachförderprojekten, die in Deutschland bereits seit längerem angeboten werden, wurde zunächst auf theoretischer Ebene sichtbar, dass bei einigen Konzeptelementen der Sommerschule – wie beispielsweise der Projektarbeit, einem freizeitpädagogischen Angebot oder auch der Feststellung der Sprachstände – noch einmal nachgeschärft werden sollte, um das mögliche Potential von Sprachförderung in Ferienzeiten auszuschöpfen sowie das Projekt für die Zielgruppe attraktiver gestalten zu können. Die im Theorieteil entstandenen Annahmen deckten sich auch mit den Erzählungen der befragten Schüler*innen.