



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sommerlernprogramme als Modell für Sprachförderung: eine qualitative Untersuchung zu den didaktischen Methoden der Summer City Camps

verfasst von | submitted by

Emilia Kleinpaß

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Marlene Aufgebauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während der Entstehung dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Ich möchte mich herzlich bei der Institution Interface bedanken, die diese Arbeit unterstützt und ermöglicht hat. Mein besonderer Dank gilt den fünf Lehrkräften, die sich die Zeit für die Interviews genommen und damit wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ebenso danke ich den Ferienbetreuer*innen, die den Fragebogen ausgefüllt und dadurch wertvolle Einblicke in die Praxis ermöglicht haben.

Ein großer Dank geht an meine Betreuerin der Masterarbeit, Frau Dr. Marlene Aufgebauer, für die fachliche Begleitung, die hilfreichen Rückmeldungen und die kontinuierliche Unterstützung während des gesamten Arbeitsprozesses.

Abschließend möchte ich mich für die bereichernde und schöne Studienzeit bedanken, die mich sowohl fachlich als auch persönlich geprägt hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung:	1
2. Theoriekapitel	3
2.1 Sprachbildungs- und Sprachfördertheorien	3
2.2 Durchgängige Sprachbildung	4
2.2.1 Bildungsbiographische Dimension	5
2.2.2 Kooperationsdimension	6
2.2.3 Mehrsprachigkeitsdimension	7
2.3 Vygotskys Zone der nächsten Entwicklung	9
2.4 Alltagsintegrierte Sprachförderung	10
2.5 Mehrsprachigkeit	12
2.6 Informelles und spielbasiertes Lernen	13
2.6.1 Informelles Lernen und die historische Entwicklung dessen	14
2.6.2 Spielbasiertes Lernen	15
2.7 Guided Play	18
2.8 Scaffolding	19
2.9 Theorien zum außerschulischen Lernen	22
2.10 Außerschulische Lernorte	23
2.10.1 Lernen außerhalb der Schule	26
2.10.2 Abgrenzung zum untersuchten Setting	26
2.10.3 Ferienprogramme als Lernorte	27
2.10.4 Summer City Camp	27
2.10.5 Pädagogische Prinzipien außerschulischer Settings	28
2.11 Subjektive Theorien	29
2.12 Akteur*innen-Perspektive in informellen Sprachlernsettings	31
3. Methodisches Vorgehen	32
3.1 Forschungsdesign	33
3.2 Mixed Methods Design mit qualitativem Fokus	34
3.3 Feldzugang	36
3.3.1 Beschreibung des Forschungsfeldes	36
3.3.2 Aufbau und Ziel des Programms	37
3.3.3 Zugang zum Feld	38
3.3.4 Rolle der Forscherin	39
3.4 Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer*innen	39
3.4.1 WuSeL-Lehrkräfte	41
3.4.2 Ferienbetreuer*innen	41
3.5 Erhebungsmethoden	42
3.5.1 Beobachtung	42
3.5.2 Autoethnografische Beobachtung	43

3.5.3 Befragung mittels Fragebogen	45
3.5.4 Leitfadeninterviews	46
3.6 Aufbereitung und Auswertung	48
3.6.1 Datenaufbereitung	48
3.6.2 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz	50
3.6.3 Kodierung und Kategorienbildung	52
3.7 Gütekriterien und ethische Überlegungen	53
3.7.1 Validität durch Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit	54
3.7.2 Reflexivität	54
3.7.3 Ethische Überlegungen	55
3.8 Zusammenfassung des methodischen Vorgehens	56
4. Aktueller Forschungsstand	56
4.1 Einleitung zum Forschungsstand	57
4.2 Empirische Befunde zur Durchgängigen Sprachbildung und Bildungssprache	57
4.3 Forschung zur alltagsintegrierten Sprachförderung und zu sprachförderlichem Handeln	58
4.4 Sprachförderung, Lernen und Spiel in informellen bzw. außerschulischen Kontexten	59
4.5 Forschung zu professionellen Deutungsmustern und subjektiven Theorien pädagogischer Fachkräfte	61
4.6 Zusammenfassung des Forschungsstands und Forschungslücke	62
5. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	63
5.1 Beschreibung der Stichprobe	63
5.2 Verständnis von Sprachförderung	64
5.2.1 Sprachförderung als impliziter Prozess	64
5.2.2 Abgrenzung vom schulischen Unterricht	65
5.2.3 Rolle von Fehlern und Korrektur	66
5.2.4 Priorisierung mündlicher Kompetenzen	67
5.3 Gestaltung der WuSeL-Einheiten	68
5.3.1 Spielbasierte Aktivitäten	68
5.3.2 Projekt- und produktorientierte Aufgaben	69
5.3.3 Rituale und Strukturierung	69
5.3.4 Einsatz von Materialien	70
5.4 Rolle des Spielerischen	71
5.4.1 Spiel als Motivationsfaktor	71
5.4.2 Spiel als angstfreier Raum	71
5.4.3 Spiel als Kommunikationsanlass	72
5.5 Wahrgenommene sprachliche Entwicklungen der Kinder	73
5.5.1 Wortschatzentwicklung	73
5.5.2 Entwicklung der Sprechbereitschaft	74
5.5.3 Selbstkorrektur und Sprachbewusstheit	74
5.5.4 Grenzen kurzfristiger Effekte	75

5.6 Umgang mit Heterogenität	76
5.6.1 Unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen	76
5.6.2 Altersunterschiede und soziale Dynamik	76
5.6.3 Strategien im Umgang mit Heterogenität	77
5.6.4 Grenzen individueller Förderung	77
5.7 Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen	78
5.7.1 Qualität der Zusammenarbeit	78
5.7.2 Pädagogische Vorerfahrungen der Betreuer*innen	79
5.7.3 Sprachwahl im Campalltag	79
5.7.4 Übernahme von Methoden	80
5.8 Rahmenbedingungen und Organisation	81
5.8.1 Materialausstattung	81
5.8.2 Schulungen	81
5.8.3 Organisation der Standorte	82
5.8.4 Kommunikation und Unterstützung durch Interface	82
5.9. Kritische Methodenreflexion	83
5.9.1 Ziel der Methodenreflexion	84
5.9.2 Methodische Vorgehensweise der Studie	84
5.9.3 Reflexion der einzelnen Datenerhebungsmethoden	85
5.9.3.1 Leitfadengestützte Interviews	85
5.9.3.2 Beobachtungen im Campalltag	86
5.9.3.3 Fragebogen für Ferienbetreuer*innen	86
5.9.3.4 Autoethnographische Feldnotizen	87
5.9.4 Zusammenspiel der Methoden und Triangulation	87
5.9.5 Limitationen der Studie	88
5.9.6 Fazit der Methodenreflexion	88
6. Diskussionskapitel	89
6.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse & Beantwortung der Forschungsfragen	89
6.2 Einordnung und Interpretation der Ergebnisse im theoretischen Kontext	91
6.2.1 Implizite Sprachförderung & alltagsintegrierte Ansätze	91
6.2.2 Spielerisches Lernen & informelles Lernen	92
6.2.3 Rolle von Fehlern & angstfreier Raum	93
6.2.4 Fokus auf Mündlichkeit vs. Bildungssprache	94
6.2.5 Rolle der Lehrkräfte & Professionalität	95
6.3 Implikationen der Ergebnisse, Implikationen der Ergebnisse für die Praxis	96
6.4 Kritische Reflexion und Limitationen und Ausblick der Studie	97
6.5 Fazit	99
Literaturverzeichnis	101
Anhang	108

Anhang A: Interview	108
Kategorienbildung	111
Interviews	113
Interview 1 mit Lehrkraft 1	113
Interview 2	121
Interview 3	133
Interview 4	145
Interview 5	156
Anhang B: Beobachtung	166
Anhang C: Fragebogen	170
Anhang D: Autoethnographie	173
Abstract	176

1. Einleitung:

Sprache gilt als eine zentrale Voraussetzung für Bildungsprozesse, da sie sowohl als Medium der Kommunikation als auch als Werkzeug des Denkens und Lernens fungiert. Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen ist eng mit schulischem Erfolg und gesellschaftlicher Teilhabe verknüpft. Gleichzeitig beschränkt sich sprachliches Lernen nicht auf den formalen Unterricht, sondern vollzieht sich in vielfältigen sozialen Kontexten und Interaktionen. Vor diesem Hintergrund rückt zunehmend die Frage in den Fokus, wie sprachliche Bildungsprozesse auch außerhalb schulischer Settings entstehen und unterstützt werden können.

In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion wird insbesondere die Bedeutung informeller und außerschulischer Lernkontexte hervorgehoben. Lernprozesse finden nicht ausschließlich in institutionalisierten Unterrichtssituationen statt, sondern ebenso in alltagsnahen, spielerischen und sozialen Kontexten. Diese zeichnen sich durch eine hohe Authentizität, situative Einbettung und häufig durch eine stärkere Orientierung an den Interessen der Lernenden aus. Für sprachliche Entwicklungsprozesse ergeben sich daraus spezifische Potenziale, da Sprache in solchen Situationen funktional und handlungsbegleitend eingesetzt wird.

Ein konkretes Beispiel für einen solchen informellen Kontext stellen die Summer City Camps dar, in denen Kinder in einem freizeitpädagogisch geprägten Umfeld betreut werden. Im Zentrum stehen gemeinschaftliche Aktivitäten, Spiel und soziale Interaktion, während formale Lernziele in den Hintergrund treten. Dennoch entstehen in diesem Setting vielfältige sprachliche Interaktionsanlässe, vor allem in den sogenannten WuSeL-Stunden¹, die potenziell zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen beitragen können. Sprachförderung erfolgt dabei häufig nicht in explizit geplanten Sequenzen, sondern eingebettet in alltägliche Handlungen und kommunikative Situationen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie solche sprachförderlichen Prozesse von den beteiligten pädagogischen Akteur*innen wahrgenommen und gestaltet werden. Die Wahrnehmung sprachfördernder Situationen ist nicht selbstverständlich, sondern wird maßgeblich durch subjektive Theorien, professionelle Deutungsmuster und Rollenverständnisse beeinflusst. Insbesondere in heterogenen Teams, in denen unterschiedliche berufliche Hintergründe aufeinandertreffen, ist davon auszugehen, dass sprachförderliche Potenziale unterschiedlich interpretiert und genutzt werden.

¹ WuSeL = Wissen und Spaß entdeckendes Lernen

Die vorliegende Arbeit setzt genau an diesem Punkt an und untersucht sprachförderliche Prozesse in einem informellen, außerschulischen Lernkontext am Beispiel der Summer City Camps. Im Zentrum steht die Forschungsfrage, wie WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen sprachfördernde Elemente wahrnehmen, interpretieren und in ihre pädagogische Praxis integrieren. Ziel ist es zu untersuchen, inwiefern sich unterschiedliche professionelle Perspektiven in der Wahrnehmung und Gestaltung sprachlicher Lerngelegenheiten widerspiegeln.

Dabei wird davon ausgegangen, dass sprachförderliche Prozesse in informellen Settings nicht ausschließlich durch didaktische Konzepte bestimmt werden, sondern in hohem Maße von den subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen der beteiligten Akteur*innen abhängen. Sprachförderung wird somit nicht nur als methodische Aufgabe verstanden, sondern als Ergebnis professioneller Deutungsprozesse im pädagogischen Alltag.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, das qualitative und quantitative Zugänge kombiniert. Ziel dieser methodischen Triangulation ist es, sprachförderliche Prozesse aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen und ein differenziertes Gesamtbild zu gewinnen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews mit WuSeL-Lehrkräften sowie eines standardisierten Fragebogens für Ferienbetreuer*innen, um subjektive Wahrnehmungen und Deutungsmuster zu erfassen und vergleichend zu analysieren. Ergänzend wurden teilnehmende Beobachtungen im Setting der Summer City Camps durchgeführt, um sprachliche Interaktionen und potenziell sprachförderliche Situationen im pädagogischen Alltag zu dokumentieren. Diese wurden durch autoethnografische Feldnotizen ergänzt, in denen die eigene Rolle im Feld reflektiert und analytisch berücksichtigt wurde.

Die Auswertung der Daten erfolgte methodenadäquat. Die qualitativen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, während die quantitativen Daten des Fragebogens deskriptiv analysiert wurden. Durch die Kombination der unterschiedlichen Datenquellen konnten sowohl subjektive Perspektiven als auch beobachtbare Praxisformen in die Analyse einbezogen und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Die theoretische Rahmung der Arbeit verbindet zentrale Ansätze der Sprachbildungsforschung mit Konzepten informellen und spielbasierten Lernens. Dazu zählen insbesondere die durchgängige Sprachbildung, alltagsintegrierte Sprachförderung sowie entwicklungspsychologische Perspektiven wie die Zone der nächsten Entwicklung sowie das Konzept des Scaffoldings. Diese Ansätze wurden gewählt, da sie Sprache nicht

als isolierte Kompetenz, sondern als sozial eingebetteten und interaktionsabhängigen Prozess verstehen und somit besonders geeignet sind, sprachliche Lernprozesse in informellen, alltagsnahen Kontexten zu analysieren.

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: zunächst werden im theoretischen Teil zentrale Konzepte der Sprachbildung und Sprachförderung sowie relevante Ansätze des informellen und spielbasierten Lernens dargestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung erläutert. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse präsentiert und im Hinblick auf die Forschungsfrage ausgewertet. Im anschließenden Diskussionskapitel erfolgt eine Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Kontext sowie eine Reflexion ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis und weitere Forschung.

Ziel der Arbeit ist es, einen Beitrag zum Verständnis sprachlicher Bildungsprozesse in informellen Lernkontexten zu leisten und die Rolle pädagogischer Fachkräfte als zentrale Gestaltungsinstanz dieser Prozesse herauszuarbeiten. Dabei wird insbesondere aufgezeigt, dass die Wahrnehmung sprachförderlicher Situationen eine entscheidende Voraussetzung dafür darstellt, ob und wie entsprechende Potenziale im pädagogischen Alltag genutzt werden.

2. Theoriekapitel

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit dargestellt. Zunächst werden zentrale Sprachbildungs- und Sprachfördertheorien sowie Konzepte der durchgängigen Sprachbildung erläutert. Anschließend werden Ansätze zur alltagsintegrierten Sprachförderung, Mehrsprachigkeit sowie informellen und spielbasiertem Lernen vorgestellt. Darüber hinaus werden theoretische Zugänge zum außerschulischen Lernen und zu subjektiven Theorien beschrieben. Die dargestellten Konzepte bilden die Grundlage für die Analyse des untersuchten Settings und der darin stattfindenden Sprachlernprozesse.

2.1 Sprachbildungs- und Sprachfördertheorien

Für das Verständnis sprachlicher Bildungsprozesse ist es notwendig, zentrale theoretische Ansätze der Sprachbildung und Sprachförderung zu berücksichtigen. Die folgenden Unterkapitel stellen drei grundlegende Konzepte vor, die gegenwärtig maßgeblich für die pädagogische Arbeit in vielfältigen Lernkontexten sind. Sie beleuchten Sprache sowohl als Medium des Lernens als auch als eigenständigen Bildungsgegenstand und zeigen unterschiedliche Zugänge auf, wie sprachliche Kompetenzen systematisch und alltagsnah unterstützt werden können. Dabei werden die Prinzipien der durchgängigen

Sprachbildung, der alltagsintegrierten Sprachförderung sowie die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als pädagogische Ressource in den Fokus gerückt.

2.2 Durchgängige Sprachbildung

Im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung wird Sprache nicht als auf einzelne Lernfächer wie Deutsch oder Fremdsprachen begrenzt verstanden, sondern als grundlegendes Werkzeug für Bildung, Lernen und Verständigung. Sprachlernen wird dabei als ein kontinuierlicher, fachübergreifender Prozess aufgefasst, der alle Bildungsbereiche durchzieht. Im Zentrum steht nicht das Erlernen einzelner Sprachen, sondern die fortlaufende Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, sowohl innerhalb einer Sprache als auch sprachenübergreifend. Daraus ergibt sich, dass alle Fächer sowie alle pädagogischen Fachkräfte Verantwortung für sprachliche Bildungsprozesse tragen. Sprachbildung beginnt bereits im frühkindlichen Bereich und setzt sich ohne Unterbrechung bis in die Erwachsenen- und Berufsbildung fort. (Gogolin, 2020, S. 165)

Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung ist nicht losgelöst entstanden, sondern lässt sich historisch auf frühere bildungspolitische und wissenschaftliche Initiativen zurückführen. Eine zentrale Rolle spielt dabei das bundesweite Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das ab den frühen 2000er-Jahren neue Ansätze zur sprachlichen Förderung entwickelte. Ziel von FörMig war es, Sprachbildung nicht länger als kompensatorische Zusatzmaßnahme zu begreifen, sondern als integralen Bestandteil aller Bildungsprozesse über die gesamte Bildungsbiographie hinweg. Damit wurden zentrale Prinzipien formuliert, die später im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung systematisiert und theoretisch fundiert werden. (Gogolin, 2008; Reich, 2013)

Um die Zielperspektive durchgängiger Sprachbildung näher zu bestimmen, ist eine begriffliche Klärung der Bildungssprache erforderlich.

Bildungssprache stellt ein zentrales sprachliches Register dar, das Bildungsprozesse ermöglicht, indem es Wissen strukturiert, abstrahiert und vermittelbar macht. Im Unterschied zur stark situationsgebundenen Alltagssprache ist sie durch Kontextentlastung, Explizitheit und eine Nähe zu schriftsprachlichen Ausdrucksformen gekennzeichnet. Bildungssprache fungiert dabei als vermittelndes Register zwischen Alltagssprachlicher Kommunikation und fachlich spezialisierter Sprache. Da bildungssprachliche Anforderungen im schulischen Kontext häufig implizit vorausgesetzt werden, ohne explizit vermittelt zu werden, stellt ihr Erwerb für viele Lerner*innen eine Herausforderung dar, unabhängig davon, ob sie ein- oder

mehrsprachig aufwachsen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass bildungssprachliche Kompetenzen systematisch und langfristig aufgebaut werden müssen, was die Relevanz durchgängiger Sprachbildung unterstreicht. (Feilke, 2012, S. 4-11)

Vor dem Hintergrund dieser bildungssprachlichen Anforderungen konkretisiert das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung, wie der Erwerb entsprechender sprachlicher Kompetenzen über die Bildungsbiographie hinweg systematisch unterstützt werden kann. Die Durchgängige Sprachbildung lässt sich nach Gogolin (2020, S. 167) in drei miteinander verbundene Dimensionen gliedern: die bildungsbiographische Dimension, die Kooperationsdimension sowie die Mehrsprachigkeitsdimension. Diese Dimensionen verdeutlichen, dass Sprachbildung sowohl zeitlich, institutionell als auch individuell als zusammenhängender Prozess zu verstehen ist.

1. Bildungsbiographische Dimension: Sprachbildung soll über alle Bildungsstufen hinweg kohärent und anschlussfähig gestaltet sein. Brüche im Lernprozess sollen vermieden werden.
2. Kooperationsdimension: Erfolgreiche Sprachbildung erfordert abgestimmtes Handeln aller beteiligten Institutionen und Fachkräfte. Zusammenarbeit ist zentral.
3. Mehrsprachigkeitsdimension: Die verschiedenen Sprachen und Varietäten eines Menschen stehen in Beziehung zueinander und beeinflussen seine Lernprozesse. Mehrsprachigkeit wird als Ressource verstanden. (Gogolin, 2020, S. 167)

2.2.1 Bildungsbiographische Dimension

Sprachbildung ist über die gesamte Bildungsbiographie hinweg notwendig. Ein zentraler Grund dafür liegt darin, dass sich Art und Mechanismen der Sprachaneignung mit zunehmendem Alter sowie mit den bereits gemachten Spracherfahrungen verändern. In der frühen Kindheit erfolgt Spracherwerb vorwiegend intuitiv: Kinder nutzen angeborene sprachliche Dispositionen und erwerben im Austausch mit ihrer Umgebung mühelos grundlegende Strukturen ihrer jeweiligen Erst- oder Mehrsprachen. Dies gilt selbst dann, wenn Kinder mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben oder, wie gehörlose Kinder bei der Gebärdensprache, mit anderen Modalitäten lernen. Unterschiede ergeben sich vor allem bei gesundheitlichen Beeinträchtigungen, doch die grundlegenden Erwerbsprinzipien bleiben bestehen. (Gogolin, 2020, S. 167)

Mit wachsendem Alter verschiebt sich der Erwerbsprozess zunehmend von intuitiven hin zu kognitiven Strategien (Gogolin, 2020, S. 168; List, 2011, S. 6). Sprachliche Entwicklung wird stärker abhängig von bewussten Erfahrungen, Wissen über Sprache

und gezielter Übung (Gogolin, 2020, S. 168; Weinert & Ebert, 2013, S. 305-306). Besonders sichtbar wird dieser Wandel im Schriftspracherwerb: Beim Lesen- und Schreibenlernen müssen Kinder verstehen, dass Laut- und Schriftsystem unterschiedlich funktionieren und erst durch Konventionen miteinander verbunden sind. Orthografische Kenntnisse können daher nicht intuitiv erworben werden, sondern müssen systematisch vermittelt werden, eine Aufgabe, die wesentlich im schulischen Unterricht liegt. (Gogolin, 2020, S. 168)

Generell entsteht erfolgreiche Sprachaneignung durch ein Zusammenspiel aus intuitiven Erfahrungen, explizitem Wissen und regelmäßiger Anwendung. Lerner*innen müssen zunehmend lernen, von ihrer Alltagssprache zu abstrahieren und sprachliche Varietäten je nach Situation bewusst zu unterscheiden. Mit zunehmender fachlicher Spezialisierung in der schulischen Laufbahn steigen auch die sprachlichen Anforderungen: Fachinhalte verlangen präzisere, häufig abstraktere Ausdrucksweisen. Dies betrifft Wortschatz, grammatische Strukturen sowie die Textgestaltung. So unterscheidet sich etwa die mündliche Alltagsbeschreibung eines physikalischen Versuchs erheblich von der später geforderten fachlichen, schriftlichen Darstellung. (Gogolin, 2020, S. 168)

Für die durchgängige Sprachbildung bedeutet dies, dass sprachliche Mittel immer dann bereitgestellt und geübt werden müssen, wenn sie im jeweiligen Kontext benötigt werden. Nicht nur Übergänge zwischen Bildungsstufen müssen bruchlos gestaltet sein, sondern auch jene zwischen unterschiedlichen Lernangeboten innerhalb derselben Bildungsphase. Ziel ist es, Lerner*innen kontinuierlich sprachlich zu unterstützen, damit sie die steigenden Anforderungen entlang ihrer gesamten Bildungsbiographie bewältigen können. (Gogolin, 2020, S. 169)

2.2.2 Kooperationsdimension

In der zweiten Dimension des Konzepts steht die Frage im Mittelpunkt, wie Sprachbildung möglichst wirksam gestaltet werden kann. Entscheidend ist dabei, Erkenntnisse über Sprachentwicklung und Sprachlernprozesse so umzusetzen, dass sie im gesamten Bildungsweg der Lerner*innen handlungsleitend werden. (Gogolin, 2020, S. 169)

Studien zu Bildungsinnovation zeigen deutlich, dass hierfür eine kontinuierliche, strukturierte Zusammenarbeit der beteiligten Fachkräfte und Institutionen notwendig ist, um nachhaltige Wirkung zu erzielen (Gogolin, 2020, S. 169; Steffens & Bargel, 2016). Hintergrund dieser Notwendigkeit ist die Vielzahl unterschiedlicher sprachlicher Anforderungen, die Lerner*innen im Verlauf ihrer Bildungsbiografie bewältigen müssen. Zwar findet sprachliches Lernen überall statt, in der Familie, unter Gleichaltrigen oder im

Umgang mit Medien, doch ein Großteil der für Bildung relevanten sprachlichen Ressourcen ist eng an formale Lernkontexte gebunden. Diese Mittel folgen häufig den Mustern konzeptioneller Schriftlichkeit und gehören damit zur Bildungssprache. (Gogolin, 2020, S. 169; Gogolin, 2010; Gantefort, 2013)

Zugleich werden sie mit zunehmender Schulzeit immer fach- und themenspezifischer. Da solche sprachlichen Kompetenzen im alltäglichen Gespräch kaum erworben werden, sind systematische Vermittlungsprozesse innerhalb von Bildungsinstitutionen zentral. Damit diese Vermittlung gelingt, ist Kooperation auf mehreren Ebenen erforderlich. Innerhalb einer Bildungseinrichtung sollten pädagogische Fachkräfte arbeitsteilig vorgehen: Lehrpersonen verschiedener Fachrichtungen vermitteln jeweils die sprachlichen Mittel, die für ihre Lernbereiche charakteristisch sind, etwa naturwissenschaftliche Ausdrucksweisen oder ästhetisch-praktische Sprachformen in musisch-künstlerischen Bereichen. Gleichzeitig müssen diese Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden, damit keine Inhalte unnötig wiederholt oder wichtige sprachliche Mittel ausgelassen werden. Kooperation sollte jedoch nicht auf einzelne Institutionen beschränkt bleiben. (Gogolin, 2020, S. 170) Auch die Zusammenarbeit zwischen formalen Bildungseinrichtungen und Akteur*innen des nonformalen oder informellen Lernens, wie Nachhilfe, Förderangebote oder ehrenamtliche Lesepatenschaften, ist bedeutsam. Besonders gewinnbringend ist die Einbindung der Eltern, etwa im Rahmen von *Family Literacy* Programmen. (Gogolin, 2020, S. 170; Roth & Terhart, 2015)

Eine enge Abstimmung zwischen Schule, Kindergarten und außerschulischen Unterstützer*innen ist unerlässlich, damit Lerner*innen keine widersprüchlichen Handlungsmodelle erhalten, etwa bei der Bearbeitung von Aufgaben, die die schulischen Lernprozesse eher behindern als fördern. Insgesamt gilt: Nur wenn Beiträge aller Beteiligten koordiniert und transparent miteinander verzahnt werden, können sprachliche Lerngelegenheiten optimal gestaltet und kontinuierlich weiterentwickelt werden. (Gogolin, 2020, S. 170)

2.2.3 Mehrsprachigkeitsdimension

Die dritte Dimension der Durchgängigen Sprachbildung richtet den Blick erneut auf individuelle Lernprozesse. Ihr zentraler Gedanke ist, dass bereits vorhandene sprachliche Kenntnisse und Erfahrungen eine unverzichtbare Grundlage für weiteres sprachliches Lernen bilden. Aufbauend auf entwicklungspsychologischen Modellen, insbesondere dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung, wird betont, dass Lernangebote an den aktuellen Entwicklungsstand der Lerner*innen anschließen müssen, damit Fortschritte möglich werden. (Gogolin, 2020, S. 170; Vygotsky, 1934/2002)

Sprachliche Vorerfahrungen fungieren daher als Ausgangspunkt, von dem aus neue Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden können (Gogolin, 2020, S. 170-171; Hasselhorn & Gold, 2006). Auch aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist dieser Ansatz bedeutsam, da alle Menschen im Laufe ihres Lebens unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit entwickeln. Dazu gehören zunächst innersprachliche Varietäten wie Dialekte, Standardsprache, gruppenspezifische Sprechweisen oder fachsprachliche Jargons. (Gogolin, 2020, S. 171)

Darüber hinaus sammeln viele Lerner*innen Erfahrungen in mehreren Sprachen, sei es durch schulischen Fremdsprachenunterricht oder durch ein mehrsprachig geprägtes familiäres Umfeld. Diese vielfältigen sprachlichen Repertoires bilden die Basis für die weitere sprachliche Entwicklung innerhalb formaler Bildungsprozesse. Für das Lehren bedeutet dies, dass Mehrsprachigkeit in jeder Form als Ressource anerkannt und gezielt berücksichtigt werden sollte. Lerner*innen bauen beim Erwerb neuer sprachlicher Formen auf bereits vorhandenen Konzepten auf: Wer etwa grammatische Strukturen in einer Sprache verstanden hat, muss dieses Prinzip in einer weiteren Sprache nicht neu entwickeln, sondern lediglich die dort üblichen Formen erlernen. Auch beim Übergang von Dialekt- zu Standardvarianten greifen Lerner*innen auf ihre Vorerfahrungen zurück, gestalten den Lernweg aber je nach sprachlicher Herkunft unterschiedlich. (Gogolin, 2020, S. 171)

Zudem unterstreichen Aspekte der Lernmotivation und des Selbstkonzepts die Relevanz einer positiven Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Bildungsprozess (Gogolin, 2020, S. 171; Gold, 2015). Werden zentrale sprachliche Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen abgewertet oder ausgeklammert, kann dies ihr Selbstbild und ihre Lernhaltung beeinträchtigen. Erfolgreiche Lernprozesse entstehen hingegen, wenn kognitive Anforderungen, der Rückgriff auf Vorwissen und die emotionale Unterstützung der Lerner*innen in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden. (Gogolin, 2020, S. 170-172)

Ziel Durchgängiger Sprachbildung ist es, die sprachlichen Lernmöglichkeiten über die gesamte Bildungsbiografie hinweg zu verbessern. Dafür braucht es eine kontinuierliche Beobachtung der Sprachentwicklung, beispielsweise durch prozessbegleitende Sprachdiagnostik. Zudem ist die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als grundlegende Lernvoraussetzung entscheidend, da sie alle weiteren Bildungsprozesse mitprägt.

Für die vorliegende Arbeit ist das Konzept der durchgängigen Sprachbildung insbesondere deshalb relevant, weil es einem normativen Referenzrahmen für sprachförderliches Handeln über unterschiedliche Bildungssettings hinweg bereitstellt.

Die Wahrnehmung sprachfördernder Elemente durch Ferienbetreuer*innen und Deutschlehrer*innen kann vor diesem Hintergrund als Ausdruck unterschiedlicher Rahmendeutungen verstanden werden. Damit bietet das Konzept eine wichtige Grundlage, um Unterschiede in der Einschätzung und Bewertung sprachförderlicher Maßnahmen analytisch einzuordnen.

Während die Durchgängige Sprachbildung den übergeordneten Rahmen sprachlicher Bildungsprozesse beschreibt, konkretisiert die alltagsintegrierte Sprachförderung, wie diese Zielsetzungen im pädagogischen Alltag umgesetzt werden können.

2.3 Vygotskys Zone der nächsten Entwicklung

Die ZNE, häufig auch mit dem englischen Begriff *zone of proximal development* bezeichnet, beschreibt das Entwicklungsniveau, das ein Kind im sozialen Austausch erreichen kann (Vygotsky, 1934/2002). Sie ergibt sich aus dem Unterschied zwischen dem, was ein Kind allein bewältigt, und dem, was es mit Unterstützung anderer schafft. Mithilfe der ZNE lassen sich die gerade entstehenden, noch unreifen Entwicklungsprozesse eines Kindes erkennen. (Karnovska & Paulus, 2025, S. 23)

In Vygotskys Werk wird die ZNE in den größeren theoretischen Rahmen von *obuchenie* (Lehren und Lernen) und psychologischer Entwicklung eingebettet. Sie ist kein isoliertes Konzept, sondern hängt eng mit seiner allgemeinen Auffassung menschlicher Entwicklung zusammen. Dabei betrachtet Vygotsky das Kind als aktiven Mitgestalter seiner sozialen Umwelt, die zugleich von ihr geprägt wird. Entwicklung zeigt sich laut ihm in qualitativen Veränderungen der Beziehungen zwischen psychologischen Funktionen wie Wahrnehmung, Gedächtnis und Sprache. (Karnovska & Paulus, 2025, S. 1)

Diese Funktionen verändern sich mit dem Alter. Bei sehr jungen Kindern sind etwa abstraktes Denken und Gedächtnis noch stark an unmittelbare Wahrnehmung und situatives Handeln gebunden. Erst im Verlauf der Entwicklung verselbstständigen sich diese Fähigkeiten. Dabei spielen sowohl das eigene Handeln des Kindes als auch die Anforderungen und Erwartungen der sozialen Umwelt eine zentrale Rolle. In jeder Entwicklungsphase entsteht ein charakteristischer Widerspruch zwischen den vorhandenen Fähigkeiten und den neuen Anforderungen, der zu weiteren Entwicklungsschritten führt. (Karnovska & Paulus, 2025, S. 23-24)

Die ZNE kann als konkreter Anwendungsfall von Vygotskys (1978, S. 56-57) später als ‚allgemeinem Gesetz der genetischen Entwicklung‘ bezeichnetem theoretischem Prinzip verstanden werden (Karnovska & Paulus, 2025, S. 24). Jede psychologische Funktion entsteht zunächst im sozialen Miteinander und wird später in die individuelle Ebene

überführt. Ohne soziale Interaktion mit kompetenteren Personen kann daher keine ZNE existieren. (Karnovska & Paulus, 2025, S. 24)

Das oft erwähnte Konzept des Scaffolding wird zwar manchmal mit der ZNE gleichgesetzt, meint aber etwas anderes. Scaffolding bezieht sich auf die Unterstützung bei konkreten Aufgaben und setzt voraus, dass der/die Lerner*in die Aufgabe grundsätzlich versteht. Die ZNE hingegen bezieht sich auf breitere, übergreifende Entwicklungspotentiale, die über einzelne Aufgaben hinausgehen. Während Scaffolding die Metapher eines Baugerüsts nutzt, vergleicht Vygotsky die ZNE mit einem wachsenden Baum voller Knospen und Früchte, der sich unter guter Pflege weiterentwickelt. (Karnovska & Paulus, 2025, S. 24)

Für Vygotsky (1934/2002) reicht es bei der Entwicklungsdiagnose und -förderung nicht aus, lediglich das gegenwärtige Niveau eines Kindes zu erfassen, das es bei der eigenständigen Bewältigung einer Aufgabe zeigt. Wichtig ist auch zu erfassen, was es in Zusammenarbeit erreichen kann. Zwei Kinder mit gleichem Ausgangsniveau können sehr unterschiedliche ZNEs haben, was entscheidend für die Planung wirksamer Unterstützung ist. Pädagogische Förderung sollte sich deshalb immer auf jene Kompetenzen konzentrieren, für die das Kind noch Hilfe benötigt, die aber bereits in seiner Reichweite liegen. Gute Bildung folgt dem Prinzip, dass Unterricht der Entwicklung ein Stück voraus sein soll, um diese weiter anzuregen. (Karnovska & Paulus, 2025, S. 24-25)

An die Zone der nächsten Entwicklung schließt das Konzept des Scaffoldings an, das die konkrete Gestaltung unterstützender Lernprozesse beschreibt.

2.4 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen wird zwischen gezielter, im Sinne additiver, Sprachförderung und alltagsintegrierter Sprachförderung unterschieden (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222; Dubowy & Gold, 2014; Reichert-Garschhammer, 2013; Hartmann, et al., 2009). Während additive Angebote vorwiegend kompensatorische Ziele verfolgen, übernimmt die alltagsintegrierte Sprachförderung eine primär präventive Funktion (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222; Beckerle, 2017). Studien zeigen, dass gezielte Förderprogramme häufig keine hinreichenden Effekte auf die sprachliche Entwicklung erzielen (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Roos et al., 2010), wohingegen alltagsintegrierte Ansätze deutliche unmittelbare und nachhaltige Förderwirkungen aufweisen (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222; Jungmann, Koch & Etzien, 2013; Posse, et al., 2014; Schuler, Budde-Spengler & Sachse, 2014). Die Qualität der Sprachförderung

hängt maßgeblich von den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte ab (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222; Beckerle, 2017; Beller, 2014; Fried & Briedigkeit, 2008).

Unterschiede in der Umsetzung zwischen Einrichtungen sowie in der individuellen Förderpraxis sind auf variierende fachliche Fähigkeiten und Sprachvorbilder zurückzuführen. Eine gelingende alltagsintegrierte Sprachförderung setzt sowohl die fundierte Kenntnis und Anwendung spezifischer Sprachfördertechniken als auch einen korrekten und sprachlich anspruchsvollen Sprachgebrauch der pädagogischen Fachpersonen voraus. Ein solches positives Sprachvorbild ermöglicht es Kindern, sprachliche Strukturen zu erkennen, zu erforschen und in ihr eigenes Sprachwissen zu integrieren. (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222; Frick, 2019; Jahreiß, et al., 2018; Hartmann et al., 2009; Reichert-Garschhammer, 2013; Beckerle, 2017)

Für eine entwicklungsangemessene Unterstützung müssen pädagogische Fachkräfte über Kenntnisse der Sprachentwicklung in Erst- und Zweitsprache verfügen und den individuellen sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder einschätzen können. Dies ist insbesondere für Kinder relevant, deren Sprachentwicklung in Deutsch aus unterschiedlichen Gründen nicht altersgemäß verläuft, sei es aufgrund sozialer Benachteiligung, einer Sprachentwicklungsstörung oder des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache. (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222)

Alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen stellen eine wirkungsvolle Möglichkeit dar, die Sprachentwicklung kontinuierlich und ohne zusätzlichen Ressourcenaufwand zu unterstützen. Obwohl sie als besonders alltagsnah, effektiv und niedrigschwellig gelten, sind sie in der pädagogischen Praxis, beispielsweise in Vorarlberg, bislang wenig etabliert. Grundlage für eine professionelle Umsetzung dieser Förderform ist die Anwendung spezifischer Sprachförderstrategien im täglichen pädagogischen Handeln. (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222)

Die in der einschlägigen Literatur beschriebenen Strategien alltagsintegrierter Sprachförderung werden unterschiedlich bezeichnet und teilweise unter verschiedenen Begriffen zusammengefasst. Für die vorliegende Darstellung dienen die von Löffler und Vogt (2015) beschriebenen Strategien, ergänzt um das Verbalisieren, als konzeptioneller Rahmen. Dazu gehören: ‚im Dialog mit Kindern‘, Wortschatzförderung, Modellieren, Fragen und *Redirect*. Diese Strategien ermöglichen unterschiedliche Formen sprachlicher Unterstützung, teilen jedoch die Gemeinsamkeit, dass sie ohne zusätzlichen zeitlichen, materiellen oder personellen Aufwand in den pädagogischen Alltag integrierbar sind. (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222-223)

Die Strategie ‚im Dialog mit Kindern‘ zielt darauf ab, Denkprozesse der Kinder anzuregen, indem Themen aufgegriffen, erweitert und gemeinsam entwickelt werden. ‚Wortschatzförderung‘ zeigt in alltagsintegrierter Form nachweislich positive Effekte auf den Wortschatzerwerb. Das ‚Modellieren‘ umfasst korrekatives Feedback, korrigierendes Wiederholen sowie das Umformen und Erweitern kindlicher Äußerungen. ‚Fragen‘ dient sowohl dem Gesprächseinstieg als auch der Gesprächsfortführung und kann an das jeweilige Sprachniveau des Kindes angepasst werden. Die Strategie ‚Redirect‘ leitet Anfragen eines Kindes gezielt an andere Kinder weiter und fördert dadurch die sprachliche Interaktion innerhalb der Gruppe. Abschließend bezeichnet ‚Verbalisieren‘ die sprachliche Begleitung der eigenen Handlungen der pädagogischen Fachkraft sowie der Handlungen des Kindes und unterstützt dadurch die Aneignung neuer Begriffe in unmittelbaren Handlungskontexten. (Frick & Zumtobel, 2019, S. 223)

Alltagsintegrierte Sprachförderung rückt das sprachensible Handeln pädagogischer Fachkräfte in den Mittelpunkt und verzichtet auf klar abgegrenzte Fördersequenzen. Für die hier gestellten Forschungsfragen ist dieser Ansatz von zentraler Bedeutung, da er implizite Anforderungen an die pädagogische Rolle formuliert, die nicht zwangsläufig von allen Akteur*innen gleichermaßen aufgegriffen werden. Die Einschätzung der eigenen Rolle in der Sprachförderung kann daher als Ausdruck unterschiedlicher professioneller Selbstverständnisse interpretiert werden.

Anknüpfend an alltagsintegrierte Sprachförderansätze rückt nun die Bedeutung der individuellen sprachlichen Voraussetzung der Lerner*innen, insbesondere Mehrsprachigkeit, in den Fokus.

2.5 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit erweitert die sprachliche Bildung im Deutschunterricht, indem sie nicht nur kommunikative Fähigkeiten, sondern auch Sprachwissen sowie Sprachbewusstheit fördert. Das systematische Vergleichen verschiedener Sprachen macht strukturelle Merkmale, Bedeutungsnuancen und funktionale Unterschiede sichtbar und ermöglicht dadurch eine vertiefte Reflexion über Sprache. Die Einbeziehung der Herkunftssprachen der Lerner*innen unterstützt sprachbezogene Entdeckungsprozesse, fördert ihre Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und eröffnet Zugänge zu gesellschaftlich relevanten Themen wie Sprachenrechten und Sprachenhierarchien. Voraussetzung hierfür ist eine wertschätzende Haltung der Lehrkraft, da sie maßgeblich beeinflusst, ob Lerner*innen ihre sprachlichen Ressourcen einbringen und für eine gemeinsame Reflexion nutzen. (Oomen-Welke, 2020, S. 182-183)

Trotz der nachgewiesenen Potenziale zeigen sich insbesondere bei Deutschlehrkräften sowie bei Lehramtsstudent*innen weiterhin Vorbehalte und Unsicherheiten im Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Lerner*innen, die häufig auf subjektive Überzeugungen und eine geringe Vertrautheit mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten zurückzuführen sind. Das Konzept der *Language Awareness* bietet eine theoretische Grundlage, um diese Potenziale systematisch zu nutzen, da es bewusstes Wahrnehmen und Reflektieren sprachlicher Strukturen in mehrsprachigen Kontexten unterstützt. Für den Unterricht wird empfohlen, mehrsprachige Beiträge zunächst zuzulassen, anschließend gezielt aufzugreifen und schließlich systematisch in Sprachvergleiche und sprachkundliche Themen einzubetten, um Motivation, Partizipation und sprachliche Kompetenzen der Lerner*innen nachhaltig zu stärken. (Oomen-Welke, 2020, S. 183-184; Budde, 2016)

Die Konzeption durchgängiger Sprachbildung legt den Fokus auf die Kontinuität sprachlicher Lernprozesse über verschiedene Bildungs- und Lebenskontexte hinweg. Informelle Lernsettings lassen sich vor diesem Hintergrund als integraler Bestandteil durchgängiger Sprachbildung verstehen, da sie vielfältige sprachliche Anlässe außerhalb formalisierter Unterrichtssituationen eröffnen. Insbesondere alltagsnahe Interaktionen bieten dabei Potenziale für den Erwerb und die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen, die schulische Lernprozesse ergänzen und erweitern. Durch die Verbindung der Perspektive durchgängiger Sprachbildung mit der Perspektive informellen Lernens wird deutlich, dass sprachliche Bildung nicht auf institutionelle Kontexte beschränkt ist, sondern sich als fortlaufender Prozess in unterschiedlichen sozialen Situationen vollzieht.

Nachdem zentrale Konzepte der Sprachbildung und Sprachförderung dargestellt wurden, richtet sich der Blick im nächsten Abschnitt auf informelles Lernen als einen wichtigen Rahmen sprachlicher Entwicklungsprozesse außerhalb formaler Unterrichtssituationen.

2.6 Informelles und spielbasiertes Lernen

Das zweite Kapitel widmet sich zwei zentralen Lernformen, die im Kontext sprachlicher Bildungsprozesse besondere Bedeutung haben: dem informellen Lernen und dem spielbasierten Lernen. Zunächst wird das Konzept des informellen Lernens historisch eingeordnet und in seinen pädagogischen Entwicklungssträngen dargestellt. Anschließend folgt eine umfassende Einführung in das spielbasierte Lernen, einschließlich theoretischer Grundlagen, lernpsychologischer Bezüge und zentraler Designprinzipien. Beide Lernformen werden in ihrer Bedeutung für kindliche

Entwicklungsprozesse sowie für sprachförderliche Lernumgebungen beleuchtet und bilden damit die Grundlage für das Verständnis des später untersuchten Settings.

2.6.1 Informelles Lernen und die historische Entwicklung dessen
Rohs' Beitrag (2016) zum informellen Lernen verfolgt das Ziel, einen Überblick über die historische Entwicklung des informellen Lernens zu geben. Da der Begriff ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum stammt, wird auch die dortige Diskussion um *informal* und *non-formal learning/education* einbezogen. Eine historische Rückschau ist wichtig, weil die hohe bildungspolitische Aufmerksamkeit der letzten Jahrzehnte zu einer zunehmenden begrifflichen Unschärfe geführt hat. Die Darstellung kann diese Unschärfe zwar nicht vollständig auflösen, soll aber helfen, aktuelle Debatten besser zu verstehen und einzuordnen. Im Unterschied zu früheren Arbeiten legt dieser Beitrag die unterschiedlichen Entwicklungsstränge breiter dar, um ein umfassendes Bild über die pädagogischen Teilbereiche zu vermitteln, die sich heute mit informellem Lernen befassen. Da sich die Diskussionen in den jeweiligen Feldern unterschiedlich entfaltet haben, wird, mit Ausnahme der ersten beiden Phasen, eine zeitliche Gliederung nach Jahrzehnten gewählt. Ein besonderer, jedoch ebenfalls begrenzter Fokus liegt auf der deutschsprachigen Debatte, insbesondere auf Literatur, die explizit informelles Lernen oder informelle Bildung thematisiert. Darüber hinaus versteht sich das Kapitel als Korrektur einiger verbreiteter Mythen, die in der Literatur zu informellem Lernen immer wieder auftauchen. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden und die historischen Entwicklungen möglichst präzise wiederzugeben, wird, wo möglich, auf Originalzitate zurückgegriffen und auf Übersetzungen zentraler Begriffe verzichtet. (Rohs, 2016, S. 4-5)

Informelles Lernen wird seit der Antike als Gegenpol zu institutionalisiertem Unterricht diskutiert und entwickelte sich über unterschiedliche pädagogische Traditionen hinweg weiter (Rohs, 2016, S. 5). Eine erste systematische theoretische Fundierung erfolgte zu Beginn des 20. Jahrhunderts, insbesondere durch John Dewey, der Lernen als erfahrungs- und handlungsbezogenen Prozess verstand (Rohs, 2016, S. 7).

Seit den 1970er-Jahren gewann informelles Lernen zunehmend bildungspolitische Bedeutung, insbesondere im Kontext lebenslangen Lernens. In jüngeren Debatten wird es weniger als klar abgegrenzte Lernform verstanden, sondern als Bestandteil komplexer Lernarrangements, in denen formale, non-formale und informelle Lernprozesse ineinandergreifen. (Rohs, 2016, S. 25)

Informelle Lernprozesse bilden den zentralen Rahmen der Summer City Camps und unterscheiden sich in Struktur und Zielsetzung deutlich von schulischem Unterricht. Für die Forschungsfrage ist dieser Ansatz bedeutsam, da die Wahrnehmung von Sprachförderung in hohem Maße davon abhängt, ob Lerngelegenheiten als formal intendiert oder als beiläufige Bestandteile alltäglicher Interaktionen interpretiert werden. Unterschiede in der Wahrnehmung sprachförderlicher Lerngelegenheiten zwischen Ferienbetreuer*innen und Deutschlehrer*innen lassen sich daher auch auf unterschiedliche Erwartungen an Lernprozesse in informellen Settings zurückführen. Innerhalb informeller Lernprozesse kommt dem Spiel eine besondere Bedeutung zu, weshalb im Folgenden das spielbasierte Lernen (*game-based-learning*) näher betrachtet wird.

2.6.2 Spielbasiertes Lernen

Im Kontext des spielbasierten Lernens ist zu Beginn zwischen den beiden Bereichen spielbasiertes Lernen (*game-based learning*) und *Gamification* klar zu unterscheiden. *Gamification* nutzt spieltypische Elemente wie Punkte, Abzeichen oder Belohnungen, um Lerner*innen zu motivieren, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, die sie sonst weniger ansprechend fänden. Spielbasiertes Lernen hingegen bedeutet Lernen durch Spielen selbst. Das Spiel ist hier nicht nur Motivationswerkzeug, sondern zentrales Medium des Lernens. (Pavey, 2021, S. 1)

Spielbasiertes Lernen wird häufig als eine Form des Spielens beschrieben, die explizit auf bestimmte Lernziele ausgerichtet ist. Spiele dienen dabei dazu, Prozesse, Konzepte oder Inhalte erfahrbar zu machen. Typische schulische Einsatzbereiche sind zum Beispiel:

- komplexe oder trockene Inhalte leichter zugänglich zu machen, zum Beispiel die Einführung in Klassifikationssysteme oder Zitierregeln,
 - die Lerner*innen spielerisch an schwierige Themen heranzuführen oder
 - Motivation, Engagement und aktive Auseinandersetzung mit Inhalten zu steigern.
- (Pavey, 2021, S. 1)

Spielbasiertes Lernen wird sowohl im Unterricht als auch in Bibliotheken und anderen Lernumgebungen eingesetzt (Pavey, 2021, S. 1).

Die Forschung konzentriert sich vor allem darauf, welche Wirkung spielbasiertes Lernen auf Unterrichtsqualität und Lernleistungen hat. Es gibt zahlreiche praktische Beispiele und Materialien. Damit Spiele jedoch lernwirksam sind, ist es entscheidend, die pädagogischen Grundlagen und Theorien des Ansatzes zu verstehen. Erst auf dieser Basis

kann sinnvoll entschieden werden, welche Spiele oder Spielkonzepte im schulischen Kontext oder in der Bibliothek eingesetzt werden sollten. (Pavey, 2021, S. 1-2)

Das Zusammenspiel von Lernen und Spielen ist kein modernes Phänomen. Bereits in früheren Kulturen wurden strategische Brettspiele zur Förderung kognitiver Fähigkeiten und Denkprozesse eingesetzt, was darauf hindeutet, dass Spiele seit jeher als Lernwerkzeuge fungierten. Projekte wie das *Digital Ludeme Project* zeigen, wie historische Spiele dazu beitrugen, Kompetenzen und konzeptuelles Verständnis zu entwickeln. (Pavey, 2021, S. 2)

Für die heutige Bildungsforschung stellt sich daher vor allem die Frage: Warum funktioniert spielbasiertes Lernen? Um diese Frage beantworten zu können, müssen grundlegende Lernprozesse verstanden werden. Dieses Verständnis hilft, Spiele so zu gestalten, dass sie Lernziele optimal unterstützen. (Pavey, 2021, S. 2)

Mehrere etablierte pädagogische Ansätze erklären, warum spielerische Methoden wirksam sein können. Zu den wichtigsten gehören neben dem Behaviorismus, dem kognitiven Konstruktivismus und der sozial-kognitiven Lerntheorie auch noch die Theorie der multiplen Intelligenzen und das *Brain-based-Learning* (Pavey, 2021, S.2)

Neben den lerntheoretischen Grundlagen gibt es weitere zentrale Aspekte, die beim Design von Bildungsspielen berücksichtigt werden müssen. Plass, Perlin und Nordlinger (2010) betonen, dass die Entwicklung solcher Spiele immer ein Ausbalancieren zweier Anforderungen ist:

1. Fachliche Inhalte sollen präzise und korrekt vermittelt werden.
2. Das Spiel muss gleichzeitig Spaß machen und motivierend sein. (Pavey, 2021, S. 11)

Ein Lernspiel ist nur dann wirksam, wenn es sowohl klare Lernziele unterstützt als auch spielerisch ansprechend ist. Die Herausforderung besteht darin, diese beiden Elemente miteinander in Einklang zu bringen, sodass das Spiel weder zu inhaltslastig noch zu spielerisch wirkt. Genau dieses Gleichgewicht entscheidet darüber, ob ein Spiel für Lerner*innen tatsächlich attraktiv und lernwirksam ist. (Pavey, 2021, S. 11)

Beim Einsatz von Spielen im Bildungsbereich geht es nicht darum, traditionelle Lernmethoden lediglich zu ersetzen oder oberflächlich auszuwerten. Stattdessen sollte spielbasiertes Lernen tiefere kognitive Prozesse auslösen. Das SAMR-Modell von Puentedura (2013), ursprünglich für den Technologieeinsatz entwickelt, hilft dabei, den Anspruch an Lernspiele zu überprüfen. Es unterscheidet vier Ebenen:

1. *Substitution level game*: Das Spiel ersetzt eine herkömmliche Aufgabe, ohne sie wesentlich zu verändern. Beispiel: Lerner*innen sollen Fake News in einem Text identifizieren und bekommen für richtige Antworten Punkte.
2. *Argumentation level game*: Die Aufgabe wird leicht erweitert, zum Beispiel durch zusätzliche Rechercheelemente. Beispiel: Lerner*innen prüfen Quellen oder Veröffentlichungsdaten im Internet.
3. *Modification level game*: Die Lerner*innen gestalten aktiv neue Inhalte. Beispiel: Gruppen erstellen eigene Fake-News-Seiten und evaluieren gegenseitig ihre Glaubwürdigkeit.
4. *Redefinition level game*: Lerner*innen wenden ihr Wissen auf komplexe, realitätsnahe Szenarien an. Beispiel: Ein Spiel simuliert, wie sich Fake News verbreiten, welche Auswirkungen sie auf gesellschaftliche Prozesse haben oder wie Verschwörungstheorien entstehen. (Pavey, 2021, S. 11-12)

Ziel der Spielgestaltung ist es, möglichst die Ebenen *Modification* oder *Redefinition* zu erreichen, da sie nachhaltiges Lernen ermöglichen (Pavey, 2021, S. 12).

Das Spieldesign beeinflusst, wie Lerner*innen Herausforderungen wahrnehmen, emotional reagieren und anhand von Feedback ihr Verhalten anpassen. Laut Gentile, Groves und Gentile (2014) sollten folgende Elemente bewusst und pädagogisch sinnvoll eingesetzt werden:

1. Spielmechanik: Wie wird gespielt? Einzel- oder Gruppenarbeit? Passen Regeln, Abläufe und Schwierigkeitsgrad zu den Lernzielen? Ist das Verhältnis von Spielspaß und Lernziel stimmig?
2. Inhalt und Fähigkeiten: Welche Vorkenntnisse brauchen die Lerner*innen? Welche Kompetenzen sollen gestärkt werden? Dient das Spiel der Wissensvermittlung, Übung oder Reflexion?
3. Visuelle Gestaltung: Optische Attraktivität und Altersangemessenheit. Unterstützen Farben und Symbole das Verständnis? Ist Individualisierung möglich und sinnvoll?
4. Narrative Struktur: Ein thematischer Rahmen erhöht die Motivation. Die Geschichte muss zur Zielgruppe und zum Schwierigkeitsgrad passen.
5. Anreize: Sowohl intrinsische als auch extrinsische Belohnungen können sinnvoll sein. Belohnungen sollten Motivation stärken, ohne vom Lernziel abzulenken.
6. Musik und Geräusche: Im Bibliothekskontext eingeschränkt, aber möglich. Audiovisuelle Hinweise können Orientierung oder Zeitgefühl unterstützen.

Immer berücksichtigen, ob bestimmte Lerner*innen dadurch eingeschränkt werden. (Pavey, 2021, S. 12-14)

Plass, Homer und Kinzer (2015) erweitern das *Magic-Circle-Modell* um die Frage, wie Designentscheidungen direkt mit Lerntheorien verknüpft sind. Sie betrachten vier Formen von Engagement: affektiv, *behavioral*, kognitiv und sozial-kulturell. Dieses Modell zeigt, dass gut gestaltete Lernspiele weit mehr fördern als Fachwissen, etwa Teamarbeit, Resilienz, Kreativität oder Medienkompetenz. (Pavey, 2021, S. 14)

Aufbauend auf allgemeinen Ansätzen des spielbasierten Lernens wird anschließend *Guided Play* als spezifische Form zwischen freiem Spiel und gezielter Anleitung vorgestellt.

2.7 Guided Play

Guided Play steht zwischen freiem Spiel und direkter Instruktion. Es kombiniert die Motivation und Explorationsfreude des freien Spiels mit der gezielten Unterstützung durch Erwachsene, die das Lernen anleitet und vertieft. Dadurch entsteht ein sogenannter Mittelweg, der die Vorteile beider Extreme verbindet. (Skene et al., 2022, S. 1162)

Skene et al. (2022) definieren *Guided Play* anhand dreier Merkmale:

1. Klares Lernziel: Erwachsene starten oder strukturieren eine Spielumgebung, die auf ein bestimmtes Lernziel ausgerichtet ist.
2. Kindliche Autonomie: Kinder behalten Wahlmöglichkeiten und führen das Spiel nach ihren Interessen an.
3. Flexible, sensible Anleitung: Erwachsene greifen unterstützend ein, durch offene Fragen, Hinweise, Modellieren oder Mitspielen, orientieren sich aber am Verhalten und den Signalen des Kindes. (Skene et al., 2022, S. 1163)

Diese Kombination soll Lernen optimal machen. Das Spiel bleibt bedeutungsvoll, motivierend und aktiv, während die Anleitung durch Erwachsene Lernprozesse erweitert, die Kinder allein noch nicht schaffen würden. (Skene et al., 2022, S. 1163)

Guided Play ist in mehreren entwicklungspsychologischen Traditionen verankert. Dazu zählen zum einen Vygotskys (1978) Konzept der Zone der nächsten Entwicklung sowie das daran anschließende Scaffolding-Modell (Wood et al., 1976) und zum anderen Ansätze des selbstbestimmten Lernens, insbesondere die Selbstbestimmungstheorie (Skene et al., 2022, S. 1163).

Daher gilt es als besonders fruchtbarer Kontext, um zukünftige Lernprozesse, kritisches Denken und Selbstvertrauen aufzubauen (Skene et al., 2022, S. 1163).

Die zuvor beschriebenen Potenziale spielbasierter Lernformen lassen sich entwicklungspsychologisch insbesondere durch das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) erklären. Spielbasierte Lernprozesse schaffen Situationen, in denen Kinder über ihr aktuelles Kompetenzniveau hinaus handeln können, sofern sie dabei durch kompetentere Interaktionspartner*innen unterstützt werden. Damit bildet das Spiel einen zentralen Kontext, in dem Lernprozesse innerhalb der ZNE initiiert und begleitet werden können.

Spielbasierte Lernformen stellen einen zentralen Bestandteil der pädagogischen Praxis in Feriencamps dar und eröffnen vielfältige sprachliche Interaktionsanlässe. Für die vorliegende Untersuchung ist dieser Ansatz insbesondere relevant, da sprachfördernde Elemente im Spiel häufig nicht explizit als solche wahrgenommen werden. Die Art und Weise, wie Ferienbetreuer*innen und Deutschlehrer*innen spielbasierte Aktivitäten als sprachlich förderlich einschätzen, erlaubt Rückschlüsse auf ihre jeweiligen professionellen Deutungsmuster und Rollenverständnisse.

Zur theoretischen Fundierung spielbasierter Lernprozesse wird im nächsten Abschnitt die Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotsky herangezogen.

2.8 Scaffolding

Das Konzept des Scaffoldings hat in der Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten große Aufmerksamkeit erfahren. Im Zentrum steht dabei die Erkenntnis, dass Lernprozesse von Kindern häufig durch die unterstützende Begleitung anderer Personen gelenkt und strukturiert werden. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 271)

Scaffolding wird meist mit Vygotskys soziokultureller Theorie verknüpft. Wood et al. (1976) führten die Gerüstbau-Metapher ein, um zu verdeutlichen, wie Erwachsene Kinder in gemeinsamen Problemlöseprozessen unterstützen könnten. Diese Unterstützung kann viele Formen annehmen, etwa Modellieren, Fragen stellen oder Erklären, und ist in verschiedenen Fächern und Altersgruppen relevant. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 271-272)

Stone (1993) interpretierte Scaffolding im Sinne Vygotskys. Lernen findet zunächst auf einer sozialen Ebene, zwischen zwei Personen, statt und wird erst später zu individuellem Wissen. In dieser Sichtweise ist das Kind kein passiver Empfänger, sondern Scaffolding ist ein wechselseitiger Prozess, in dem beide Beteiligten aktiv mitwirken und durch Kommunikation ein gemeinsames Verständnis aufbauen. Das Kind lernt aus der Perspektive des Wissenden. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 272)

Da Scaffolding ein flexibler, hochgradig situationsabhängiger Prozess ist, hängt die Form der Unterstützung stark von der Art der Aufgabe, zum Beispiel klar strukturiert oder

offen, und von den Reaktionen der Lerner*innen ab. Daher sieht Scaffolding in jedem Kontext anders aus und ist keine standardisierte Methode. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 272)

Schon früh verband Cazden (1979) Vygotskys Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) mit Scaffolding und regte an, die Metapher vom Eltern-Kind-Bereich auf den schulischen Unterricht zu übertragen. Nach Vygotsky ist die ZNE der Abstand zwischen dem, was ein Kind allein kann, und dem, was es unter Anleitung oder mit kompetenteren Peers schafft. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 272)

In fortgeschrittener Zeit verbreitete sich die Kritik, dass der Begriff Scaffolding zu weit gefasst oder unscharf geworden sei. Stone (1998) bemängelt, dass Scaffolding oft aus seinem theoretischen Ursprung herausgelöst und als einseitige, lehrkraftsgesteuerte Methode missverstanden wird, im Widerspruch zu seiner ursprünglichen Bedeutung als dialogischer Prozess. Dennoch plädiert Stone dafür, das Konzept beizubehalten, aber wieder stärker an Vygotskys Grundidee eines*r aktiv Lerner*innen anzuknüpfen. (Stone (1998) zit. n. Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 272)

In der Forschung besteht bislang keine einheitliche Definition des Begriffs Scaffolding, und verschiedene Autor*innen kritisieren sogar die zugrunde liegende Metapher. Sie argumentieren, dass das Bild eines Baugerüsts ein vorab festgelegtes Ziel impliziere, während individuelle Lernverläufe wesentlich heterogener und weniger determiniert seien. In Anlehnung an Stone wird Scaffolding in dieser Darstellung als ein interaktiver, ko-konstruktiver Prozess zwischen Lehrkraft und Lerner*innen gefasst, an dem beide Parteien aktiv beteiligt sind. (Stone (1998) zit. n. Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 274)

Trotz der definitorischen Uneinheitlichkeit lassen sich zentrale gemeinsame Charakteristika identifizieren. Grundlegend bezeichnet Scaffolding eine Form adaptiver Unterstützung, durch die Lerner*innen Aufgaben bewältigen können, die ohne Begleitung noch außerhalb ihrer aktuellen Kompetenz liegen. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 274)

Ein erstes zentrales Merkmal ist die Kontingenz der Unterstützung, das heißt ihre Passung zum jeweiligen Kompetenz- und Verständnisstand der Lerner*innen. Diese erfordert eine vorausgehende diagnostische Einschätzung, in der Literatur auch konzeptualisiert als dynamische oder formative Bewertung beziehungsweise als kontinuierliches Monitoring des Lernfortschritts. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 274-275)

Das zweite Merkmal betrifft das *Fading*, also die Graduelle Reduktion der Unterstützung in Abhängigkeit vom Entwicklungsfortschritt der Lerner*innen (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 275).

Drittens umfasst Scaffolding die schrittweise Übertragung von Verantwortung auf die Lerner*innen, sodass diese zunehmend selbstreguliert ihren Lernprozess steuern. Scaffolding zielt somit nicht allein auf die Bewältigung einzelner Aufgaben, sondern auf die umfassende kognitive, metakognitive und affektive Entwicklung der Lerner*innen.

Häufig diskutierte Scaffolding-Strategien, etwa das Modellieren oder das gezielte Fragestellen, erfüllen den Anspruch an Scaffolding nur dann, wenn sie tatsächlich kontinuierlich eingesetzt, sukzessiv reduziert und mit einer zunehmenden Verantwortungsübernahme der Lerner*innen verknüpft werden. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 275)

Neuere Forschungsarbeiten widmen sich verstärkt den Wirkmechanismen von Scaffolding. Genannt werden unter anderem die Reduktion kognitiver Belastung, die Internalisierung beziehungsweise Aneignung unterstützender Strukturen sowie die Bedeutung intersubjektiv geteilter Bedeutungen als Grundlage gelingender Unterstützung. Einige Autor*innen argumentieren darüber hinaus, dass lediglich wirksame Unterstützung als Scaffolding zu bezeichnen sei, und dass fehlende oder erfolglose Unterstützung den Charakter des Scaffolding nicht erfülle. (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, S. 275-276)

Konzepte wie die Zone der nächsten Entwicklung und Scaffolding verdeutlichen, dass Lernprozesse wesentlich durch die Qualität sozialer Interaktionen geprägt sind (Vygotsky, 1934/2002). Alltagsintegrierte Sprachförderung knüpft an diese Überlegungen an, indem sie sprachliche Unterstützung nicht als isolierte Fördermaßnahme, sondern als kontinuierlichen Bestandteil pädagogischer Interaktionen versteht. Die Wirksamkeit solcher Unterstützungsprozesse hängt dabei maßgeblich davon ab, inwieweit pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, sprachliche Anforderungen situativ zu erkennen und adaptive Unterstützungsangebote bereitzustellen. (Frick & Zumtobel, 2019)

Ebenfalls verdeutlichen die Konzepte der ZNE und des Scaffolding, dass sprachförderliches Handeln ein hohes Maß an diagnostischer Sensibilität und adaptiver Unterstützung erfordert (Vygotsky, 1934/2002; Stone, 1993). Für die vorliegende Arbeit ist dieser Aspekt insofern relevant, als bei der Analyse der Wahrnehmung sprachfördernder Elemente auch unterschiedliche professionelle Hintergründe der beteiligten Akteur*innen berücksichtigt werden. Unterschiede zwischen Lehrkräften und

pädagogischen Fachkräften werden dabei nicht vorausgesetzt, sondern als mögliche Deutungsmuster im Analyseprozess berücksichtigt.

Die dargestellten interaktionsorientierten Unterstützungsformen lassen sich nicht nur im Unterricht, sondern auch in außerschulischen Lernkontexten verorten, die im folgenden Kapitel thematisiert werden.

2.9 Theorien zum außerschulischen Lernen

Außerschulisches Lernen umfasst sämtliche Lernprozesse, die während der Unterrichtszeit stattfinden, jedoch räumlich außerhalb des Schulgebäudes angesiedelt sind. Diese reichen von kurzzeitigen, unterrichtsbezogenen Lernaktivitäten im schulnahen Umfeld bis hin zu mehrtägigen Aufenthalten wie Exkursionen, Schullandheimaufenthalten oder längerfristigen Projekten. Im engeren Sinn bezeichnet außerschulisches Lernen jedoch Lernarrangements, die neben der Ortsverlagerung bestimmte Qualitätskriterien erfüllen. Zentrales Merkmal ist dabei die unmittelbare Begegnung mit dem Lerngegenstand, wodurch authentische Erfahrungen in den Lernprozess integriert werden. (Diersen & Paschold, 2020, S. 11)

Zu den grundlegenden didaktischen Prinzipien gehören die Schülerorientierung, handlungs- und erfahrungsorientiertes sowie forschendes Lernen, Problemorientierung, Systemorientierung, Situationsorientierung, fächerverbindende bzw. interdisziplinäre Zugänge sowie eine sorgfältige Einbettung in schulische Vor- und Nachbereitungsphasen. (Diersen & Paschold, 2020, S. 11)

Außerschulisches Lernen findet zunehmend in Kooperation mit externen Bildungspartnern statt, darunter Museen, botanische und zoologische Einrichtungen, Nationalparks oder themenspezifische Lernangebote wie ‚Lernen auf dem Bauernhof‘, oder ‚Lernen im Wald‘. Eigenständig organisierte Lernphasen durch Lehrpersonen treten dem gegenüber zurück. (Diersen & Paschold, 2020, S. 11-12)

Im Hinblick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dem außerschulischen Lernen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da es die Entwicklung von Gestaltungskompetenz fördert, jener Fähigkeit, nachhaltige Entwicklungsprozesse erkennen, bewerten und aktiv mitgestalten zu können. Die Lerner*innen erleben sich dabei häufig als selbstwirksam, insbesondere wenn sie erfahren, dass gemeinsames Handeln Auswirkungen auf zukünftige Entwicklungen haben kann. (Diersen & Paschold, 2020, S. 12)

Die empirische Forschung zum außerschulischen Lernen zeigt vielfältige, überwiegend kognitiv nachweisbare Lerneffekte. Aufgrund der hohen Heterogenität der Studien, etwa hinsichtlich Lernort, Zielgruppe oder Forschungsdesign, sind generalisierbare Aussagen

jedoch eingeschränkt. Als gesichert gilt, dass die Dauer des Lernarrangements sowie dessen didaktische Strukturierung entscheidende Einflussfaktoren für den Lernerfolg darstellen. Ebenso wirkt sich eine systematische Einbettung in den schulischen Lernprozess positiv aus. Zur inklusiven Wirkung außerschulischer Lernorte liegen bislang nur wenige Befunde vor. (Diersen & Paschold, 2020, S. 12)

Grundsätzlich bestätigt die Forschung, dass außerschulisches Lernen ein großes Potenzial als Ergänzung des schulischen Unterrichts besitzt. Gleichzeitig wird vor überstrukturierten und überfrachteten Lernangeboten gewarnt, da diese die authentische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand beeinträchtigen können. Lernformen müssen an die Bedürfnisse der Lerner*innen angepasst sein und reale Erfahrungen in den Mittelpunkt stellen, während kognitive Vertiefungsprozesse durch schulische Nachbereitung gewährleistet werden. (Diersen & Paschold, 2020, S. 12)

Darüber hinaus trägt außerschulisches Lernen in besonderer Weise zur Umsetzung der Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung bei. Nachhaltigkeit wird dabei als regulative Idee verstanden, die auf eine gerechtere und zukunftsfähige Gesellschaft abzielt. Um Gestaltungsprozesse in diesem Sinne zu ermöglichen, benötigen Lerner*innen Kompetenzen wie Analysieren, Entscheiden, Planen, Urteilen, gemeinschaftliches Handeln sowie den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit. Außerschulische Lernorte fördern diese Fähigkeiten nachweislich, indem sie vernetztes, interdisziplinäres und reflexives Denken unterstützen, Selbstorganisation und Kreativität stärken und die Entwicklung regionaler Identität begünstigen. (Diersen & Paschold, 2020, S. 12-13)

Da Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in institutionalisierten Lernsettings verbringen, gewinnen außerschulische Lernorte zudem als Räume für körperliche, emotionale und soziale Entwicklung an Bedeutung. Sie ermöglichen praxisnahe Erfahrungen, fördern soziale und methodische Kompetenzen und leisten damit einen Beitrag zur Vorbereitung auf das spätere Berufsleben. Insbesondere im Bereich der Berufsorientierung gewinnen authentische Praxisbegegnungen und spezielle didaktische Konzepte des außerschulischen Lernens zunehmend an Relevanz. (Diersen & Paschold, 2020, S. 13)

2.10 Außerschulische Lernorte

Die Nutzung außerschulischer Lernorte zur Unterstützung von Lernprozessen hat eine lange Tradition, die bis in die Epoche der Aufklärung zurückreicht. Bereits damals wurde Lernen außerhalb der Schule sowohl aus pragmatischen Gründen, etwa zum Kennenlernen von Arbeitsstätten, als auch aus Gründen der körperlichen Ertüchtigung

und Naturverbundenheit legitimiert. Besonders in der Reformpädagogik gewann das außerschulische Lernen an Bedeutung. Vertreter wie John Dewey, Hermann Lietz oder Célestin Freinet integrierten authentische Lernorte gezielt in ihre pädagogischen Konzepte, die auf Selbsttätigkeit, Lebensweltorientierung und Projektarbeit ausgerichtet waren. Diese Tradition unterstreicht die bis heute bestehende Überzeugung, dass Erfahrungen vor Ort Lernprozesse nachhaltig unterstützen. (Karpa, Lübbecke & Adam, 2015, S. 11-12)

Eine allgemeingültige Definition außerschulischen Lernens existiert bis heute nicht; vielmehr prägt eine große terminologische Vielfalt das Feld. Ein zentrales Merkmal besteht jedoch darin, dass schulisches Lernen räumlich nach außen verlagert wird, ohne seinen schulischen Charakter zu verlieren. Lernorte werden nicht aufgrund ihrer ‚Außerschulischkeit‘ aufgesucht, sondern weil sie für das schulische Lernen als relevant gelten. Außerschulisches Lernen unterscheidet sich vom Lernen ‚außerhalb der Schule‘ im weiteren Sinne, etwa durch Aktivitäten der Jugendarbeit oder im familiären Kontext, da es immer in schulische Unterrichtsprozesse eingebettet ist. (Karpa, Lübbecke & Adam, 2015, S. 12)

Ziel außerschulischer Lernorte ist es, Erfahrungen zu ermöglichen, die im Klassenraum nicht realisiert werden können. Dazu gehören insbesondere Primärerfahrungen, also unmittelbare Begegnungen mit Menschen, Objekten oder historischen Spuren. Diese Erfahrungen unterscheiden sich grundlegend von durch Medien vermittelten Sekundärerfahrungen, da sie authentisch, sinnlich erfahrbar und persönlich bedeutsam sind. Sie bilden die Grundlage für anschlussfähiges Wissen und können Werte- und Einstellungsentwicklungen beeinflussen. Historische Lernorte bieten beispielsweise die Möglichkeit, räumliche und materielle Dimensionen geschichtlicher Prozesse unmittelbar nachvollziehen zu können. (Karpa, Lübbecke & Adam, 2015, S. 13)

Außerschulische Lernorte erweitern nicht nur die Anschaulichkeit des Unterrichts, sondern fördern auch höherwertige Denkprozesse. Befunde aus den PISA- und TIMSS-Studien verdeutlichen, dass Unterricht über reine Veranschaulichung hinausgehen und Lerner*innen mit höheren kognitiven Anforderungen konfrontieren muss, um die Entwicklung von strukturiertem, flexibel einsetzbaren und nachhaltig wirksamen Wissen zu fördern. Außerschulische Lernumgebungen können solche Lernprozesse begünstigen, da sie handlungsorientierte und eigenständige Arbeitsphasen erfordern. Dies setzt eine durchdachte didaktische Planung voraus, in der Lehrpersonen trotz stärkerer Schüler*innenaktivität eine zentrale Rolle als Lernbegleiter*innen, Impulsgeber*innen

und Feedbackgeber*innen behalten. Konzepte wie situatives oder forschendes Lernen lassen sich hier besonders gut integrieren. (Karpa, Lübbecke & Adam, 2015, S. 14)

Darüber hinaus bieten außerschulische Lernorte Anknüpfungspunkte für fächerübergreifende Ansätze. Indem Fachgrenzen temporär aufgehoben werden, erhalten Lerner*innen die Möglichkeit, Inhalte aus verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten und komplexe Zusammenhänge zu erkennen. Dies macht außerschulische Lernorte zu attraktiven Lernumgebungen, die Lebensweltbezüge stärken und selbstständiges, vernetztes Denken fördern. (Karpa, Lübbecke & Adam, 2015, S. 14)

Außerschulische Lernorte ermöglichen Lehrkräften, ihren Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten, neue Impulse zu setzen und den Schüler*innen vertiefte Lerngelegenheiten zu bieten. Baar und Schönknecht (2018) beschreiben zentrale Merkmale solcher Lernorte:

- Sie stehen in Bezug zum schulischen Lernen, befinden sich jedoch außerhalb des Schulgebäudes.
- Geplante Lernerfahrungen müssen in den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule eingebettet sein.
- Der Besuch sollte nicht bloß zusätzlich erfolgen, sondern sich sinnvoll und begründet mit dem regulären Unterricht verbinden lassen.
- Dafür ist eine sorgfältige Planung seitens der Lehrkraft nötig, manchmal auch in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Lernort.
- Außerschulische Lernorte können vielfältige Bereiche umfassen, zum Beispiel Natur, Kultur, gesellschaftliches Leben oder Arbeitswelt.
- Sie können einen eigenen Bildungsauftrag verfolgen (z. B. Museen) oder Lerngelegenheiten bereitstellen, ohne dass Bildung ihr Hauptzweck ist (z. B. eine Bäckerei). (Baar & Schönknecht, 2018 in Rott, 2025, S. 20)

2.10.1 Lernen außerhalb der Schule

Da in der Literatur deutlich zwischen außerschulischem Lernen, also schulisch gerahmten Lernprozessen außerhalb des Schulgebäudes und Lernen außerhalb der Schule im weiteren Sinne unterschieden wird, erscheint ein eigener Unterpunkt zur begrifflichen Klärung notwendig. Diese Unterscheidung ist für das vorliegende Forschungsprojekt besonders relevant, da das untersuchte Setting zwar räumlich in der Schule verortet ist, jedoch weder strukturell noch institutionell als schulisches Lernangebot gilt. Eine klare begriffliche Abgrenzung ermöglicht es, das Setting theoretisch angemessen einzuordnen und Missverständnisse aufgrund der räumlichen Nähe zur Schule zu vermeiden.

2.10.2 Abgrenzung zum untersuchten Setting

Obwohl in der Literatur außerschulische Lernorte als Lernräume definiert werden, die außerhalb des Schulgebäudes liegen und zugleich klar in den schulischen Unterricht eingebunden sind, trifft diese Definition auf das in dieser Arbeit untersuchte Setting nur eingeschränkt zu. Das Angebot findet zwar räumlich innerhalb einer Schule statt, weist jedoch weder die Struktur noch den Anspruch von schulischem Unterricht auf. Die durchführende Institution Interface Wien betont ausdrücklich, dass es sich nicht um ein schulisches Lernsetting handelt, sondern um ein spielorientiertes Angebot zur sprachlichen Förderung. Die Ziele von Interface sind: das Entwickeln eines spielerischen Zugangs, der Abbau von Angst vor Fehlern, das Unterstützen des Miteinanders in der Gruppe und die integrative Deutschförderung, bei welcher Sprach- und Sprechhemmungen reduziert werden sollen (Interface, 2025, Folie 7 der Powerpoint²). Damit fehlt sowohl die curriculare Anbindung als auch der institutionelle Bildungsauftrag, der für außerschulische Lernorte im engeren Sinne charakteristisch ist. Die Beschreibung außerschulischer Lernorte dient daher vor allem als theoretischer Referenzrahmen, von dem das untersuchte Setting bewusst abzuweichen scheint. Diese Abweichung ist für die Analyse bedeutsam, da sie zeigt, dass Lernprozesse auch in hybriden Kontexten entstehen können, die sich zwischen institutionellem Lernen und informellen Erfahrungsräumen verorten lassen.

Innerhalb außerschulischer Lernkontexte nehmen Ferienprogramme eine besondere Stellung ein, da sie Lern- und Freizeitstrukturen miteinander verbinden.

² Als weitere Datenquelle wird die offizielle Einschulungspräsentation von Interface Wien für die Kursleiter*innen herangezogen. Das Dokument wurde der Verfasserin im Rahmen der Einschulung und anschließenden Tätigkeit bei den Summer City Camps zur Verfügung gestellt. Diese Präsentation fällt in die Kategorie der ‚Grauen Literatur‘, also Materialien, die nicht über den regulären Buchhandel veröffentlicht wurden oder anderweitig öffentlich zugänglich sind, für die Analyse aber von Interesse sind.

2.10.3 Ferienprogramme als Lernorte

Ferienzeiten werden häufig als Phase verstanden, in der institutionalisierter Fremdsprachenunterricht unterbrochen ist. Diese Sichtweise greift jedoch zu kurz, da sich in außerschulischen und quasi-informellen Kontexten vielfältige Gelegenheiten für sprachliches Lernen eröffnen. Beispiele aus der Forschung, etwa ein mehrsprachiger Karateclub oder ein theaterbasiertes Sprachcamp, verdeutlichen, dass Lernorte außerhalb der Schule bislang wenig berücksichtigt werden, obwohl sie potenziell bedeutsame Räume für sprachliche Entwicklung darstellen. (Schröter & Funck, 2025)

In Wien existiert eine Vielzahl an Sommerferienprogrammen, von denen im Folgenden jene dargestellt werden, die für die vorliegende Untersuchung relevant sind. Berücksichtigt werden ausschließlich Angebote mit einem klaren Bezug zur Sprachförderung. Hierzu zählen einerseits die Summer City Camps von Interface Wien sowie andererseits verschiedene Programme der Stadt Wien, der Wiener Volkshochschulen und weiterer Kooperationspartner.

Ein zentrales Angebot stellt WienerSommerLernen dar (Die Wiener Volkshochschulen, o.D.). Dieses umfasst die sogenannten VHS-Sommerlernstationen, die in vier Varianten angeboten werden: Lernstationen für die Volksschule, Lernstationen im Fach Deutsch Start für die Volksschule, Lernstationen für die Mittelschule und AHS-Unterstufe sowie Lernstationen im Fach Deutsch Start für Mittelschule und AHS-Unterstufe (Die Wiener Volkshochschulen, o.D.).

Darüber hinaus sollen die von Interface Wien in Kooperation mit der Bildungsdirektion Wien durchgeführten Sommer Deutsch Kurse erneut erwähnt werden. Ergänzend dazu existiert die Sommerschule, die im Jahr 2025 zwischen dem 18. und 29. August an rund 90 Schulstandorten stattfinden wird. Dieses kostenlose Angebot richtet sich an Schüler*innen der nullten bis achten Schulstufe (Bildungsdirektion Wien, o.D.).

Neben den genannten Programmen werden auch kleinere, privat organisierte Ferienangebote durchgeführt, wie etwa ein Lern-Sommercamp für Kinder ab zehn Jahren, in dem die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch unterrichtet werden.

2.10.4 Summer City Camp

Die Summer City Camps stellen eines der zentralen Sommerferienangebote der Stadt Wien dar. Das Programm wird in Kooperation mit zahlreichen Bildungs-, Freizeit- und Sportorganisationen umgesetzt, darunter der Wiener Familienbund, die Wiener Kinderfreunde, der Verein Zeitraum, HiJump Wien, ASKÖ-WAT Wien, die Wiener Volkshochschulen, das Wiener Jugendrotkreuz sowie Interface Wien. Letzteres verantwortet die Integration einer spezifischen Lernförderung für Volksschulkinder in den

Bereichen Deutsch und Mathematik. Diese Lernförderung ist im Freizeitprogramm unter der Bezeichnung WuSeL – Wissen und Spaß, entdeckendes Lernen verankert (Interface Wien, o.D.).

Das Freizeitprogramm der Summer City Camps umfasst eine breite Palette an Aktivitäten, beispielsweise naturpädagogische Ausflüge, kulturelle Angebote, kreative Workshops sowie Angebote im naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Zusätzlich werden Schwimm- und Fahrradkurse für Kinder im Alter zwischen acht und elf Jahren angeboten (Interface Wien, o.D.).

Im vergangenen Jahr nahmen über 11.000 Schüler*innen an diesem Projekt teil. Interface Wien unterstützte die integrative Lernförderung an 16 Standorten und in insgesamt 575 Kursgruppen (Interface Wien, o.D.). Das Projekt wird nach aktuellem Stand fortlaufend durch die Stadt Wien gefördert (Interface Wien, o.D.).

Auf der Website der Stadt Wien finden sich ergänzende Informationen zu diesem Angebot. Im Jahr 2025 stehen 31 Standorte zur Verfügung, an denen Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren die Sommerferienbetreuung nutzen können. Auch Kinder mit Behinderungen bis zu 14 Jahren können teilnehmen (Stadt Wien, o.D.). Die Gruppengrößen variieren, überschreiten jedoch nicht die maximale Größe von 25 Kindern pro Gruppe (Stadt Wien, o.D.).

Die Anmeldung für die Summer City Camps erfolgt online. Die Teilnahmegebühr beträgt 60€ pro Kind und umfasst das Mittagessen und eine gesunde Jause. Bei der Anmeldung von zwei oder drei Kindern reduziert sich die Gebühr auf 30€ pro Kind, ab dem vierten Kind ist die Teilnahme kostenlos. Für Kinder mit Asylbewerber*innenstatus sowie für jene aus Haushalten in bedarfsorientierter Mindestsicherung ist das Angebot ebenfalls kostenfrei (Stadt Wien, o.D.).

Die Summer City Camps erstrecken sich über insgesamt acht Wochen, wobei die maximale Teilnahme pro Kind auf sechs Wochen begrenzt ist (Stadt Wien, o.D.).

2.10.5 Pädagogische Prinzipien außerschulischer Settings

Die Erlebnispädagogik ist, ähnlich wie der Begriff des außerschulischen Lernortes, begrifflich schwer eindeutig zu fassen, da sie keine feste Lokalität voraussetzt und in verschiedenen didaktischen Konzepten verankert sein kann. Entscheidend ist jedoch, dass erlebnispädagogische Ansätze Handlungsorientierung, Erfahrungslernen und aktive Auseinandersetzung mit Herausforderungen in den Mittelpunkt stellen. Ziel ist nicht die bloße Bereitstellung einzelner stimulierender Aktivitäten, sondern die Gestaltung von Lernprozessen, die Teilnehmer*innen dazu befähigen, bedeutsame Erfahrungen zu

machen, die in ihre Persönlichkeitsentwicklung integriert werden können. (Tiedemann, 2021, S. 8)

Die Leitidee besteht darin, Situationen zu schaffen, die physische, psychische oder soziale Anforderungen beinhalten und dadurch nachhaltige Lern- und Entwicklungsimpulse auslösen. Erlebnispädagogik versteht sich damit als Methode zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen, die Lerner*innen unterstützt, ihre Lebenswelt aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten. (Tiedemann, 2021, S. 9)

Die Umsetzung der dargestellten theoretischen Konzepte, von durchgängiger Sprachbildung über informelles und spielbasiertes Lernen bis hin zu interaktionsorientierten Unterstützungsformen, ist maßgeblich von den handelnden pädagogischen Fachkräften abhängig. Entscheidend ist dabei nicht allein das verfügbare fachliche Wissen, sondern auch die individuellen Deutungsmuster, Überzeugungen und Erfahrungen, die das pädagogische Handeln strukturieren. An dieser Stelle rücken Subjektive Theorien als zentrales Erklärungs- und Analysekonzept in den Fokus, da sie die Wahrnehmung von Lerngelegenheiten sowie die Gestaltung sprachförderlicher Interaktionen wesentlich beeinflussen.

Die Umsetzung der beschriebenen theoretischen Konzepte ist maßgeblich von den handelnden Akteur*innen abhängig, weshalb im nächsten Abschnitt subjektive Theorien als analytischer Zugang eingeführt werden.

2.11 Subjektive Theorien

Subjektive Theorien werden als komplexe kognitive Strukturen verstanden, mit denen Individuen ihre eigene Person sowie ihre Umwelt interpretieren. Sie stellen dabei alltagsnahe Erklärungsmodelle dar, die dem menschlichen Handeln zugrunde liegen und dieses strukturieren. In ihnen bündeln sich zentrale Merkmale intentionalen Handelns wie Reflexivität, Sprachfähigkeit und potenzielle Rationalität. (Groeben et al., 1988, S. 17-18)

Darüber hinaus lassen sich Subjektive Theorien als zeitstabile, erfahrungsbasierte Kognitionen, die überwiegend implizites Wissen enthalten und schnelle, situationsgerechte Entscheidungen ermöglichen, charakterisieren. Sie entstehen aus konkreten Handlungserfahrungen und sind weniger emotional gefärbt als Einstellungen. Im Unterschied zu Attributionen umfassen sie nicht nur Ergebniszuschreibungen, sondern auch zugrunde liegende Wissensstrukturen und prozessuale Aspekte der Informationsverarbeitung. Subjektive Theorien verbinden somit Wissen und Handeln und fungieren als Bindeglied zwischen individuellen Erfahrungen und aktuellen Handlungssituationen, etwa im Unterricht. (Lauth-Lebens, Lauth & Rietz, 2018, S. 2)

Der Begriff der Subjektiven Theorie wurde eingeführt, um die Unschärfe des weit gefassten Kognitionsbegriffs zu überwinden. Während Kognitionen häufig einfache mentale Einheiten wie Begriffe oder Konzepte bezeichnen, erfassen Subjektive Theorien komplexe, strukturierte Sinnzusammenhänge, die über einzelne Informationsverarbeitungsschritte hinausgehen. Sie sind als zusammenhängende Aggregate organisiert und weisen zumindest implizite Argumentations- und Begründungsstrukturen auf (Groeben et al., 1988, S. 18-19)

Zentral ist dabei ihre handlungsleitende Funktion. Subjektive Theorien beschränken sich nicht auf die Beschreibung von Wirklichkeit, sondern strukturieren Wahrnehmung, Situationsdeutung und Entscheidungsprozesse. Sie enthalten implizite Annahmen darüber, welche Ursachen für bestimmte Ereignisse relevant sind und welche Handlungen in spezifischen Situationen als angemessen erscheinen. In dieser Funktion erfüllen sie, analog zu wissenschaftlichen Theorien, erklärende, prognostische und handlungsorientierende Aufgaben, ohne deren formale Explizitheit zu erreichen. (Groeben et al., 1988, S. 48-55)

Für den schulischen Kontext sind Subjektive Theorien von besonderer Bedeutung. Erfahrene oder fortgebildete Lehrkräfte verfügen in der Regel über stärker ausgeprägte Subjektive Theorien, die zur Handlungssicherheit beitragen und Unterrichtsentscheidungen stabilisieren. Empirische Befunde zeigen, dass solche subjektiven Wissenssysteme das pädagogische Handeln maßgeblich beeinflussen und insbesondere in routinierten Unterrichtssituationen entlastend wirken. (Rimm-Kaufmann et al., 2006; Anderson et al., 2012 in Lauth-Lebens, Lauth & Rietz, 2018, S. 2)

Gleichzeitig sind Subjektive Theorien mit Einschränkungen verbunden. Aufgrund ihrer relativen Stabilität, ihrer überwiegend impliziten Struktur und ihrer starken Bindung an individuellen Erfahrungshintergrund können sie die Wahrnehmung neuer Anforderungen begrenzen. In veränderten oder komplexen Unterrichtssituationen, etwa im Kontext inklusiven Unterrichts, besteht die Gefahr, dass bestehende Subjektive Theorien die Handlungsflexibilität einschränken und Anpassungsprozesse erschweren. (Lauth-Lebens, Lauth & Rietz, 2018, S. 3-4)

Zusammenfassend lassen sich Subjektive Theorien als zentrale, handlungsleitende Wissensstrukturen verstehen, die pädagogisches Handeln zugleich stabilisieren und begrenzen. Sie stellen damit einen bedeutsamen Ansatzpunkt für Reflexion, Professionalisierung und die Weiterentwicklung unterrichtlicher Praxis dar.

Subjektive Theorien bieten einen zentralen theoretischen Zugang zur Beantwortung der Forschungsfragen, da sie Aufschluss darüber geben, wie pädagogische Fachkräfte

sprachfördernde Elemente wahrnehmen, bewerten und in ihr Handeln integrieren. Unterschiede zwischen Ferienbetreuer*innen und Deutschlehrer*innen sowie unterschiedlich qualifizierte Akteur*innen lassen sich vor diesem Hintergrund als Ausdruck divergierender subjektiver Deutungsmuster verstehen. Gleichzeitig ermöglichen Subjektive Theorien, wahrgenommene Herausforderungen bei der Umsetzung sprachfördernder Maßnahmen als Folge bestehender Überzeugungen, Routinen und Erfahrungshintergründe zu analysieren.

2.12 Akteur*innen-Perspektive in informellen Sprachlernsettings

Sprachförderliche Prozesse in informellen Bildungssettings entstehen nicht unabhängig von den handelnden Akteur*innen, sondern sind maßgeblich durch deren professionelle Rollen, Qualifikationen und Erfahrungshintergründe geprägt. Insbesondere im Kontext der Summer City Camps treffen unterschiedliche berufliche Perspektiven aufeinander, die die Wahrnehmung sprachförderlicher Elemente sowie das eigene Rollenverständnis beeinflussen.

Ferienbetreuer*innen agieren in den Summer City Camps primär in einem betreuungs- und beziehungsorientierten Rahmen. Ihr pädagogisches Handeln ist weniger durch curriculare Vorgaben, sondern stärker durch situative Anforderungen, Gruppenprozesse und das Wohlbefinden der Kinder geprägt. Sprachförderung erfolgt in diesem Kontext häufig implizit und eingebettet in spielerische sowie alltagsnahe Interaktionen, ohne notwendigerweise als eigenständige pädagogische Aufgabe explizit reflektiert zu werden. Deutschlehrer*innen bringen demgegenüber eine stärker fach- und sprachdidaktisch geprägte Perspektive in die Summer City Camps ein. Ihr professionelles Selbstverständnis ist häufig an explizite Lernziele, systematische Sprachbeobachtung sowie gezielte Fördermaßnahmen gebunden. Sprachförderliche Situationen werden daher als intendierte Lerngelegenheiten wahrgenommen und bewusst gestaltet.

Die unterschiedlichen professionellen Handlungen von Ferienbetreuer*innen und Deutschlehrer*innen lassen sich als Ausdruck divergierender Subjektiver Theorien über Lernen, Sprachentwicklung und pädagogische Verantwortung verstehen. Während Ferienbetreuer*innen Sprachförderung eher als begleitenden Bestandteil sozialer Interaktion auffassen, tendieren Deutschlehrer*innen dazu, diese als eigenständigen pädagogischen Auftrag zu begreifen. Diese Unterschiede bilden eine zentrale Ausgangsbasis für die empirische Untersuchung.

Die theoretische Auseinandersetzung hat gezeigt, dass sprachförderliche Prozesse in informellen Bildungssettings wie den Summer City Camps nicht allein durch didaktische Konzepte oder strukturelle Rahmenbedingungen erklärbar sind. Vielmehr werden

Wahrnehmung, Bewertung und Umsetzung sprachfördernder Elemente maßgeblich durch die subjektiven Theorien, professionellen Rollenverständnisse und Erfahrungshintergründe der handelnden Akteur*innen geprägt. Insbesondere die Zusammenarbeit von sprachdidaktisch geschulten WuSeL-Lehrkräften und pädagogisch ausgebildeten Ferienbetreuer*innen eröffnet ein Spannungsfeld unterschiedlicher professioneller Logiken, das für die Gestaltung außerschulischer Sprachförderung von zentraler Bedeutung ist.

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, die subjektiven Wahrnehmungen sprachfördernder Elemente der Summer City Camps aus der Perspektive beider Akteur*innengruppen empirisch zu rekonstruieren und vergleichend zu analysieren. Im Fokus stehen dabei sowohl die Einschätzung der eigenen Rolle in der Sprachförderung als auch wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen bei der Integration sprachfördernder Maßnahmen in den Campalltag.

Da subjektive Theorien, Deutungsmuster und professionelle Selbstverständnisse überwiegend implizit sind und sich erst im Kontext konkreter Erfahrungen und Reflexionen artikulieren, erfordert ihre Untersuchung ein größtenteils qualitatives, interpretatives Forschungsdesign. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, unterschiedliche methodische Zugänge miteinander zu kombinieren, um Wahrnehmungen, Handlungen und Reflexionen aus verschiedenen Perspektiven erfassen und in Beziehung setzen zu können.

Das folgende Methodenkapitel stellt daher das weitestgehend qualitative, explorative Forschungsdesign der Arbeit vor, welches durch einen Mixed-Methods-Ansatz mit methodischer Triangulation ergänzt wird. Es erläutert den Zugang zum Forschungsfeld der Summer City Camps, die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen sowie die eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden, um die Forschungsfragen theoriegeleitet und empirisch fundiert zu bearbeiten.

3. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Masterarbeit vorgestellt. Ziel ist es, die gewählten Forschungsstrategien, Erhebungs- und Auswertungsverfahren transparent und nachvollziehbar darzulegen. Das methodische Vorgehen orientiert sich an der zentralen Forschungsfrage, wie Ferienbetreuer*innen und WuSeL-Lehrkräfte (WuSeL = Wissen und Spaß, entdeckendes Lernen) die sprachfördernden Elemente der Summer City Camps wahrnehmen.

Aufgrund des explorativen Charakters der Fragestellung und des Interesses an subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, der durch eine quantitative Methode ergänzt wird. Qualitative Forschungsansätze ermöglichen es, die individuellen Perspektiven der beteiligten Personen detailliert zu erfassen und in ihrem jeweiligen Kontext zu verstehen (Lamnek & Krell, 2016, S. 44).

Im Folgenden werden zunächst das Forschungsdesign und das Untersuchungsfeld beschrieben (Kapitel 3.1 und 3.2). Anschließend werden die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen (Kapitel 3.3) sowie die eingesetzten Erhebungsmethoden Beobachtung, Autoethnographie, Fragebogen und leitfadengestütztes Interview erläutert (Kapitel 3.4 bis 3.7). Abschließend wird die Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials dargelegt (Kapitel 3.8) und auf Gütekriterien und ethische Aspekte eingegangen (Kapitel 3.9).

3.1 Forschungsdesign

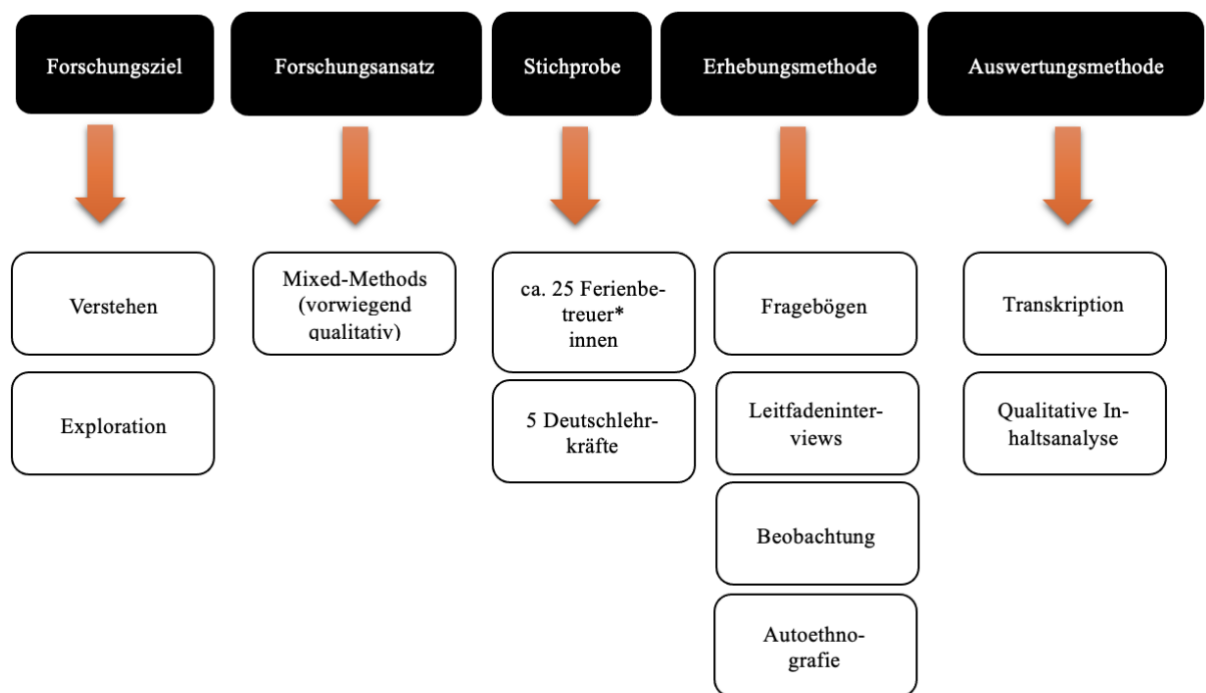


Abbildung 1: Abbildung zum verwendeten Forschungsdesign anhand des Forschungsziels, des Forschungsansatzes, der Stichprobe, der Erhebungs- und der Auswertungsmethode.

Der folgende Abschnitt erläutert das Forschungsdesign, das der Untersuchung zugrunde liegt. Dabei werden die zentralen methodischen Entscheidungen transparent gemacht, die den Rahmen für die Datenerhebung und -auswertung bilden. Ziel ist es, die

Vorgehensweise nachvollziehbar darzustellen und zu begründen, warum die gewählten Methoden geeignet sind, die Forschungsfragen verlässlich zu beantworten.

Die vorliegende Masterarbeit folgt einem qualitativen, explorativen Forschungsdesign, das durch einen Mixed-Methods-Ansatz erweitert wird, um die Wahrnehmung sprachfördernder Elemente innerhalb der Summer City Camps aus verschiedenen Perspektiven zu erfassen. Durch die Kombination qualitativer und quantitativer Elemente können sowohl tiefgehende subjektive Einschätzungen als auch strukturierte, vergleichbare Daten berücksichtigt werden. Im Zentrum steht die Frage, wie WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen die sprachfördernden Aktivitäten und Strukturen der Camps erleben, bewerten und gegebenenfalls in ihre eigene Praxis integrieren. Das Forschungsdesign folgt einem multiperspektivischen Ansatz, um die vielschichtigen Aspekte außerschulischer Sprachförderung in einem spielerischen und informellen Kontext differenziert zu erfassen.

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit besteht darin, ein vertieftes Verständnis dafür zu gewinnen, wie integrative Sprachförderung im Rahmen von Sommerlernprogrammen gestaltet und wahrgenommen wird. Da der Fokus nicht auf der Messung quantitativer Daten, sondern auf dem Verstehen subjektiver Erfahrungen, Bedeutungszuschreibungen und Handlungsweisen liegt, bietet sich ein qualitativer Forschungsansatz an (Lamnek & Krell, 2016, S. 16). Dieser Ansatz ermöglicht es, die individuellen Perspektiven der Beteiligten im jeweiligen sozialen und institutionellen Kontext zu rekonstruieren und damit der gelebten Praxis der Sprachförderung in den Summer City Camps gerecht zu werden.

Qualitative Methoden werden auf die Messung von Qualitäten, das heißt non-metrische Eigenschaften von Personen, Produkten und Diensten reduziert, und als qualitative Forschung werden jene Methoden charakterisiert, bei denen wenig Auskunftspersonen, keine Stichprobenverfahren und keine statistischen Analysen eingesetzt werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 16).

Im Kontext der Summer City Camps lässt sich so nachvollziehen, welche sprachfördernden Elemente in einem spielerischen Lernumfeld wirksam werden, wie sie von verschiedenen Akteur*innen wahrgenommen werden und welche Herausforderungen bei der Umsetzung entstehen.

3.2 Mixed Methods Design mit qualitativem Fokus

Die Entscheidung für eine qualitative Vorgehensweise basiert auf dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, individuelle Wahrnehmungen und Deutungsmuster zu erfassen, anstatt verallgemeinerbare Aussagen über eine große Population zu treffen. In

der Forschung zu Sprachförderung und Mehrsprachigkeit erweist sich dieser Zugang als besonders geeignet, da sprachliche Lernprozesse stark kontextabhängig sind und maßgeblich durch soziale Dynamiken beeinflusst werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Die Untersuchung orientiert sich am interpretativen Paradigma. Soziale Realität wird als gesellschaftlich konstruiert betrachtet. Ihre Bedeutung entsteht durch individuelle und kollektive Interpretations- und Deutungsprozesse, nicht durch objektiv gegebene Tatsachen (Lamnek & Krell, 2016, S. 44).

Entsprechend wird die Wahrnehmung sprachfördernder Praktiken nicht als objektive Tatsache, sondern als Ergebnis individueller Erfahrungen, sozialer Interaktionen und professioneller Selbstverständnisse verstanden. Offene Erhebungsmethoden wie Interviews und Beobachtungen ermöglichen es, diese subjektiven Bedeutungszuschreibungen möglichst authentisch zu rekonstruieren und im jeweiligen Handlungskontext zu verstehen.

Um den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu erfassen, wurde eine methodische Triangulation gewählt. Triangulation bezeichnet die bewusste Kombination mehrerer Erhebungs- und Analysemethoden, um ein umfassenderes und zugleich valideres Bild eines Forschungsphänomens zu gewinnen (Flick, 2011).

In dieser Arbeit umfasst die Triangulation vier methodische Zugänge:

1. die Beobachtung sprachfördernder Aktivitäten im Alltag der Summer City Camps,
2. autoethnographische Reflexionen der Forscherin, die selbst als WuSeL-Lehrkraft tätig ist,
3. schriftliche Befragungen der Ferienbetreuer*innen mittels standardisierter Fragebögen und
4. leitfadengestützte Interviews mit anderen WuSeL-Lehrkräften.

Diese Kombination erlaubt es, sowohl Handlungen (Beobachtung) als auch Wahrnehmungen (Interviews und Fragebögen) sowie Selbstreflexionen (Autoethnographie) in Beziehung zu setzen. Durch die Verbindung verschiedener Datentypen, verbaler und beobachtungsbasierter Daten, wird die interne Validität der Untersuchung erhöht und der Forschungsgegenstand in seiner Vielschichtigkeit erfasst.

Obwohl die vorliegende Arbeit im Kern einem qualitativen, explorativen Forschungsdesign folgt, weist sie einen ergänzenden quantitativen Anteil auf. Dieser ergibt sich aus dem Einsatz eines standardisierten Fragebogens für die Ferienbetreuer*innen, der sowohl geschlossene Likert-Skalen-Fragen als auch offene Antwortmöglichkeiten enthält.

Der Fragebogen dient der methodischen Triangulation und soll Tendenzen, Einschätzungen und Wahrnehmungen in standardisierter Form erfassen. Die geschlossenen Items werden quantitativ ausgewertet und deskriptiv statistisch dargestellt, um Häufigkeiten und Verteilungsmuster sichtbar zu machen, während die offenen Antworten qualitativ-inhaltsanalytisch analysiert werden.

Damit liegt ein Mixed-Methods-Ansatz mit qualitativer Schwerpunktsetzung vor. Das bedeutet, dass die qualitativen Methoden, durch die Beobachtung, die Interviews und die Autoethnografie, den Hauptteil der Analyse bilden und die quantitativen Daten aus dem Fragebogen der Validierung, Ergänzung und Kontextualisierung der qualitativen Ergebnisse dienen.

Dieses Vorgehen ermöglicht eine mehrdimensionale Betrachtung des Forschungsgegenstandes und stärkt die Aussagekraft der Befunde, indem Wahrnehmungen und Erfahrungen aus verschiedenen methodischen Perspektiven (emisch und etisch) miteinander in Beziehung gesetzt werden.

3.3 Feldzugang

Das folgende Kapitel beschreibt den Zugang zum Forschungsfeld der Summer City Camps und erläutert die Rahmenbedingungen, unter denen die Datenerhebung durchgeführt wurde. Es bietet einen Überblick über das konkrete Setting, in dem die Untersuchung verortet ist, und stellt dar, wie die Forscherin in das Feld eingebunden war. Dazu werden zunächst das Forschungsfeld und die Struktur des Programms vorgestellt, bevor auf die besondere Relevanz der Summer City Camps für die Fragestellung eingegangen wird. Anschließend wird der formale und praktische Zugang zum Feld betrieben sowie die doppelte Rolle der Forscherin reflektiert, die sowohl Teilnehmende als auch Beobachtende des Geschehens war. Auf diese Weise schafft das Kapitel die notwendige Kontextualisierung, um die nachfolgenden Analysen und Befunde nachvollziehbar einzuordnen

3.3.1 Beschreibung des Forschungsfeldes

Das Forschungsfeld dieser Untersuchung bilden die Summer City Camps, ein von der Stadt Wien organisiertes Sommerferienprogramm für Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Die Camps werden in Kooperation mit mehreren Bildungsträgern, darunter Interface Wien, den Wiener Volkshochschulen, ASKÖ-WAT³ (ASKÖ = Arbeitsgemeinschaft für Sport und Körperkultur in Österreich) Wien und den Wiener

³ <https://www.askoewat.wien/de>

Kinderfreunden, durchgeführt. Ziel des Gesamtprojekts ist es, berufstätige Eltern in der Ferienzeit zu entlasten und gleichzeitig ein qualitativ hochwertiges Freizeit- und Lernangebot für Kinder zu schaffen.

Die Camps kombinieren Freizeitaktivitäten, wie Sport, Kreativangebote und Ausflüge, mit gezielter Lernförderung in den Fächern Deutsch und Mathematik. Diese Lernförderung wird von Interface Wien im Rahmen der sogenannten WuSeL-Einheiten angeboten. WuSeL steht für ein didaktisches Konzept, das spielerisches und entdeckendes Lernen in den Mittelpunkt stellt und bewusst auf ein klassisches Unterrichtssetting verzichtet. Stattdessen werden sprachliche Lernanlässe in spielerischen, handlungsorientierten und kommunikativen Kontexten geschaffen. (Interface Wien, o.D.) Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf einen Standort im vierten Wiener Gemeindebezirk, an dem die Forscherin im Sommer 2025 für vier Wochen als WuSeL-Lehrkraft tätig war. Am Standort waren in diesem Zeitraum drei WuSeL-Lehrkräfte beschäftigt, zwei im Fach Deutsch und eine im Fach Mathematik, sowie rund 25 Ferienbetreuer*innen, die das Freizeitprogramm gestalteten.

3.3.2 Aufbau und Ziel des Programms

Die Summer City Camps erstrecken sich über acht Wochen der Sommerferien, wobei jedes Kind bis zu sechs Wochen teilnehmen kann. An derzeit 31 Standorten in Wien werden Kinder in Gruppen von etwa 20 bis 25 Teilnehmer*innen betreut. Die Tagesstruktur umfasst sowohl pädagogisch betreute Freizeitangebote als auch die WuSeL-Lerneinheiten, die in der Regel vormittags stattfinden. (Interface Wien, o.D.)

Jede Camp-Gruppe wird von einem Team aus Ferienbetreuer*innen und WuSeL-Lehrkräften begleitet. Die WuSeL-Lehrkräfte erhalten vorab Schulungen durch Interface Wien, in denen Methoden des spielerischen und integrativen Lernens vermittelt werden. Sie verfügen in der Regel über eine sprachdidaktische Ausbildung, zum Beispiel im Bereich DaF/DaZ oder Lehramt, während die Ferienbetreuer*innen meist pädagogisch geschult, aber nicht auf Sprachförderung spezialisiert sind.

Das Ziel der Summer City Camps besteht darin, formales und informelles Lernen zu verbinden, sprachliche Kompetenzen zu fördern und Kindern gleichzeitig ein positives Bildungserlebnis außerhalb der Schule zu ermöglichen. Damit stellen die Camps ein Modellprogramm dar, das Elemente schulischer Sprachförderung in einen freizeitpädagogischen Rahmen integriert. (Interface Wien, o.D.)

Am Standort fanden die WuSeL-Einheiten jeweils am Vormittag statt und dauerten 60 Minuten pro Einheit. Am Nachmittag standen Bewegung, Kreativangebote und Ausflüge im Vordergrund. Die organisatorische Zusammenarbeit zwischen WuSeL-Lehrkräften

und Ferienbetreuer*innen war dabei zentral, um Lern- und Freizeitphasen sinnvoll miteinander zu verbinden.

Die Summer City Camps bieten ein besonders geeignetes Forschungsfeld, um außerschulische Sprachförderung in einem informellen Lernkontext zu untersuchen. Sie vereinen zentrale Aspekte, die für die Forschung relevant sind:

- spielerisches und entdeckendes Lernen als didaktischer Ansatz,
- Integration von Sprachförderung in ein Freizeitsetting,
- Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen (WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen),
- und die praktische Umsetzung mehrsprachiger Lernförderung im Wiener Kontext.

Für die vorliegende Masterarbeit sind die Camps daher ideal, um zu analysieren, wie Sprachförderung außerhalb formaler Bildungsinstitutionen wahrgenommen und umgesetzt wird. Besonders interessant ist die Frage, inwiefern die WuSeL-Einheiten von den Ferienbetreuer*innen aufgegriffen oder weitergetragen werden, beispielsweise, wenn Kinder Spiele oder sprachfördernde Aktivitäten aus den WuSeL-Stunden im Freizeitbereich fortsetzen.

Darüber hinaus ermöglicht die Einbindung der Forscherin als aktive WuSeL-Lehrkraft eine authentische Innenperspektive, die Einblicke in Prozesse und Dynamiken erlaubt, die externen Beobachter*innen verborgen blieben.

3.3.3 Zugang zum Feld

Der Zugang zum Forschungsfeld erfolgte über die bestehende Kooperation mit Interface Wien. Die Forscherin erhielt eine offizielle Genehmigung von Interface Wien zur Durchführung der Datenerhebung und stimmte das Vorhaben zusätzlich mit den beiden Standortleitungen am Standort ab. Durch diese formale Zustimmung sowie ihre aktive Rolle als WuSeL-Lehrkraft war ein transparenter und organisatorisch abgesicherter Zugang zum Feld gewährleistet.

Die Forscherin war bereits im Sommer 2024 als WuSeL-Lehrkraft tätig und nahm im Sommer 2025 erneut an den Camps teil. Durch diese Tätigkeit ergab sich ein natürlicher Zugang zu den Campstrukturen, den Lehrkräften und den Ferienbetreuer*innen, wodurch Vertrauen und Offenheit gegenüber der Forschung erleichtert wurden.

Die Teilnahme an der Datenerhebung war für alle Beteiligten freiwillig. Die WuSeL-Lehrkräfte wurden im Rahmen einer gemeinsamen Schulung kurz ins Thema eingeführt und über das Forschungsvorhaben informiert, während die Ferienbetreuer*innen direkt

am Standort angesprochen wurden. Interviews und Befragungen fanden außerhalb der regulären Arbeitszeiten statt, um den Alltag in den Summer City Camps nicht zu stören. Die Forscherin beschränkte ihre Beobachtungen bewusst auf Gruppeninteraktionen im Allgemeinen, ohne einzelne Kinder gezielt zu erfassen oder personenbezogene Daten zu erheben. Der Fokus lag auf der Zusammenarbeit zwischen WuSeL-Lehrkräften und Ferienbetreuer*innen sowie auf sprachfördernden Momenten innerhalb der Gruppe. Die Nähe der Forscherin zum Feld bietet den Vorteil, die Erhebung in einem authentischen Kontext durchzuführen, birgt jedoch auch die Gefahr einer Rollenvermischung. Diese Problematik wurde durch die konsequente Reflexion der eigenen Position im Forschungstagebuch sowie durch die methodische Triangulation, insbesondere durch Beobachtung und Autoethnographie berücksichtigt.

3.3.4 Rolle der Forscherin

Die Forscherin nimmt im Forschungsprozess eine doppelte Rolle ein: einerseits als aktive WuSeL-Lehrkraft, andererseits als wissenschaftlich Forschende. Diese besondere Position eröffnet einen privilegierten Zugang zum Forschungsfeld, erfordert jedoch zugleich ein hohes Maß an Reflexivität.

Als Teil des untersuchten Settings kann die Forscherin authentische Einblicke in Abläufe, Dynamiken und Interaktionen gewinnen, die externen Beobachter*innen möglicherweise verborgen bleiben. Zugleich besteht die Gefahr, dass die Nähe zum Feld die Wahrnehmung und Interpretation beeinflusst. Um potenziellen Verzerrungen entgegenzuwirken, werden persönliche Erfahrungen und Reflexionen im Rahmen der Autoethnographie systematisch dokumentiert und kritisch analysiert.

Die bewusste Selbstreflexion der Forscherin, etwa in Form von Notizen auf ihrem Smartphone, dient dazu, eigene Vorannahmen, Emotionen und Blickwinkel transparent zu machen und so die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Validität der Ergebnisse zu sichern.

3.4 Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer*innen

Der folgende Abschnitt beschreibt die konkrete Datenerhebung und deren praktische Umsetzung im Rahmen der Untersuchung. Dabei wird dargelegt, nach welchen Kriterien die Datengrundlage gewählt wurden, um eine hohe Qualität und Nachvollziehbarkeit der Daten sicherzustellen. Ziel ist es, die methodischen Abläufe transparent darzustellen und die Grundlage für die anschließende Analyse zu schaffen.

Die Auswahl der beiden Personengruppen, WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen, erfolgt gezielt und theoriegeleitet, um unterschiedliche Perspektiven auf denselben Forschungsgegenstand zu erfassen.

Die Rekrutierung der Teilnehmer*innen erfolgte im Rahmen des laufenden Campbetriebs in enger Absprache mit Interface Wien und den Standortleitungen. Die Forscherin informierte die WuSeL-Lehrkräfte im Zuge einer vorbereitenden Teamsitzung über das Forschungsvorhaben und lud sie zur freiwilligen Teilnahme an leitfadengestützten Interviews ein.

Die Ferienbetreuer*innen wurden direkt am Standort angesprochen und erhielten den Fragebogen nach einer kurzen mündlichen Einführung in Ziel und Zweck der Untersuchung. Alle Teilnehmer*innen wurden über die Wahrung der Anonymität, den vertraulichen Umgang mit den Daten und ihr Recht auf Rücktritt aus der Studie informiert.

Die Teilnahme erfolgte ausschließlich auf freiwilliger Basis. Für die Interviews wurde vorab eine schriftliche Einverständniserklärung eingeholt, die Tonaufnahmen und die wissenschaftliche Nutzung der Aussagen genehmigt. Die Fragebogenerhebungen wurden anonym durchgeführt, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind.

Zur Wahrung der Anonymität wurden sämtliche personenbezogene Daten nach Abschluss der Erhebung vollständig anonymisiert. Namen und andere identifizierbare Merkmale, zum Beispiel Alter, genaue Funktion, Standortbezeichnungen), wurden entfernt oder durch neutrale Kennzeichnungen ersetzt, wie zum Beispiel Lehrkraft 1 und Betreuer*in A. Die Tonaufnahmen der Interviews wurden nach der Transkription gelöscht. In den Transkripten wurden alle potenziell rückverfolgbaren Informationen unkenntlich gemacht.

WuSeL-Lehrkräfte verfügen über fachdidaktisches Wissen und direkte Verantwortung für die sprachfördernden Lernprozesse, während Ferienbetreuer*innen die Umsetzung und Wirkung dieser Maßnahmen im alltäglichen Campkontext aus einer eher beobachteten, praxisorientierten Perspektive wahrnehmen.

Durch die Kombination dieser beiden Gruppen entsteht eine methodische und inhaltliche Triangulation, die es ermöglicht, das Zusammenspiel von Planung, Durchführung und Wahrnehmung sprachfördernder Maßnahmen umfassend zu analysieren. (Flick, 2011)

Die bewusste Entscheidung für eine kleine, qualitative Stichprobe entspricht dem Ziel, tiefgehende Einblicke in Prozesse und Erfahrungen zu gewinnen, anstatt repräsentative, quantitativ generalisierbare Ergebnisse zu erzeugen. Auf diese Weise kann das Forschungsvorhaben dem Anspruch qualitativer Sozialforschung gerecht werden, den Gegenstand in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit zu erfassen. (Lamnek & Krell, 2016)

3.4.1 WuSeL-Lehrkräfte

An der Untersuchung nahmen insgesamt fünf WuSeL-Lehrkräfte teil, die an verschiedenen Standorten der Summer City Camps tätig waren. Alle unterrichteten im Fach Deutsch, die Mathematik WuSeL-Lehrkraft wurde nicht mit in die Untersuchung eingeschlossen, da es für diese Untersuchung nicht von Relevanz gewesen wäre. Die WuSeL-Lehrkräfte verfügen über eine pädagogische und oder sprachdidaktische Ausbildung und wurden von Interface Wien speziell für die Summer City Camps geschult.

Ihre Aufgaben umfassen die Planung und Durchführung der WuSeL-Einheiten sowie die Anpassung der Lernaktivitäten an die heterogene sprachliche und soziale Zusammensetzung der einzelnen Gruppen. Darüber hinaus übernehmen sie eine vermittelnde Rolle zwischen Ferienbetreuer*innen und dem Lernförderkonzept, da sie die sprachfördernden Prinzipien der WuSeL-Einheiten in das gesamte Campgeschehen einbringen.

Die WuSeL-Lehrkräfte wurden als Hauptzielgruppe der qualitativen Interviews ausgewählt, da sie über ein vertieftes Verständnis des WuSeL-Konzepts verfügen und dessen praktische Umsetzung im Campalltag maßgeblich gestalten. Ihre Perspektiven bieten zentrale Einblicke in die Anwendung sprachdidaktischer Prinzipien im außerschulischen Setting und in die Herausforderungen, die sich aus der Zusammenarbeit mit nicht sprachdidaktisch geschultem Personal ergeben.

3.4.2 Ferienbetreuer*innen

Neben den WuSeL-Lehrkräften wurden etwa 25 Ferienbetreuer*innen in die Untersuchung einbezogen, die während des Forschungszeitraums am Standort tätig waren. Diese Personen sind in der Regel pädagogisch ausgebildet, zum Beispiel Student*innen der Pädagogik, Freizeitpädagog*innen oder angehende Lehrer*innen, verfügen jedoch meist nicht über eine spezifische sprachdidaktische Qualifikation.

Die Ferienbetreuer*innen begleiteten die Kinder ganztägig, planten Freizeitaktivitäten und unterstützten die WuSeL-Lehrkräfte bei organisatorischen und pädagogischen Aufgaben. Ihre Perspektive ist besonders aufschlussreich, da sie beobachten, wie Kinder auf sprachfördernde Aktivitäten reagieren und wie sich sprachliche Lernmomente in den Freizeitbereich übertragen.

Zur Erfassung ihrer Wahrnehmungen wurde ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthält. Damit sollten Einschätzungen zur Wirksamkeit und Umsetzbarkeit der WuSeL-Elemente sowie zur Zusammenarbeit mit den Lehrkräften gewonnen werden.

3.5 Erhebungsmethoden

Wie bereits zuvor erwähnt, werden in dieser Arbeit vier verschiedene Erhebungsmethoden verwendet: die schriftliche Befragung anhand eines Fragebogens, die mündliche Befragung in Form von Leitfadeninterviews, die Beobachtung im Campalltag sowie die autoethnographische Reflexion der Forscherin. Diese Methoden ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen eine methodische Triangulation, durch die sowohl Handlungen, Interaktionen und Wahrnehmungen der Beteiligten als auch die subjektive Perspektive der Forscherin erfasst werden können.

Alle Datenerhebungen fanden im Rahmen der Summer City Camps statt, jedoch an unterschiedlichen Standorten. Die Fragebögen, die Beobachtungen und die autoethnographischen Aufzeichnungen stammen vom Standort, an dem die Forscherin selbst tätig war. Die Interviews hingegen wurden mit WuSeL-Lehrkräften aus verschiedenen Standorten geführt, um ein breiteres Spektrum an Erfahrungen und Sichtweisen einzubeziehen.

3.5.1 Beobachtung

Beobachtungen richten ihren Fokus auf sichtbares Verhalten und Handlungen von Personen im Forschungskontext (Schramm & Schwab, 2022, S. 147). Dabei können sowohl verbale Interaktionen, wie sprachliche Äußerungen, als auch nonverbale Ausdrucksformen, etwa Gestik und Mimik, berücksichtigt werden (Schramm & Schwab, 2022, S. 147,148). Nach Schramm und Schwab (2022) wird die Beobachtung häufig ergänzend zu anderen Erhebungsmethoden eingesetzt, beispielsweise zur Vertiefung oder Kontextualisierung von Interviewdaten (Schramm & Schwab, 2022, S. 148). Entsprechend dient sie auch in dieser Masterarbeit dazu, die Erkenntnisse aus den übrigen Datenerhebungen zu erweitern und in ihren situativen Zusammenhang einzuordnen.

Im Gegensatz zu anderen Erhebungsmethoden stützt sich die Beobachtung in erheblichen Maße auf das Vorwissen und die Erfahrungen der beobachtenden Person. Dadurch verlaufen die Grenzen zwischen Datenerhebung und Interpretation häufig fließend, da Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse untrennbar miteinander verbunden sind (Schramm & Schwab, 2022, S. 148). Diese Charakteristik prädestiniert die Methode für autoethnographische Forschungsansätze, in denen die subjektive Perspektive der Forschenden bewusst integriert wird. Eine detaillierte Darstellung dieses Vorgehens folgt in Kapitel 4.2.

Grundsätzlich lassen sich strukturierte und unstrukturierte Beobachtungen unterscheiden. Während strukturierte Beobachtungen auf vordefinierten Kategorien beruhen, zeichnen sich unstrukturierte Beobachtungen durch offene Leitlinien und größere Flexibilität aus (Schramm & Schwab, 2022, S. 149). Zudem wird zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtungsformen differenziert. Schramm und Schwab (2022) nennen hierbei vier spezifische Rollen: *complete participant*, *participant-as-observer*, *observer-as-participant* und *complete-observer* (Schramm & Schwab, 2022, S. 149).

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Rolle des *complete participant* eingenommen. Die Forscherin war als aktive WuSeL-Lehrkraft Teil des Feldes, ohne den Beobachtungszweck explizit offenzulegen (Schramm & Schwab, 2022, S. 149). Diese Position eröffnete authentische Einblicke in alltägliche Interaktionen, da sich sowohl Kinder als auch Ferienbetreuer*innen weitgehend unbeeinflusst in ihrem gewohnten Verhalten zeigen konnten.

Die Beobachtungen erstreckten sich über einen Zeitraum von vier Wochen und wurden fortlaufend in einem Forschungstagebuch dokumentiert. Der Schwerpunkt lag auf der sprachlichen und sozialen Interaktion innerhalb der WuSeL-Einheiten sowie auf der Kooperation zwischen WuSeL-Lehrkräften und Ferienbetreuer*innen. Um die Natürlichkeit der Situation zu bewahren, erfolgte die Erhebung ohne vorab festgelegte Kategorien. Stattdessen wurden alle relevanten und auffälligen Ereignisse offen protokolliert.

3.5.2 Autoethnografische Beobachtung

Die vierte Erhebungsmethode dieser Arbeit ist die Autoethnografie. Sie spielt eine zentrale Rolle, da sie es der Forscherin ermöglicht, eigene Erfahrungen und Beobachtungen, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts, systematisch zu erfassen und zu reflektieren.

Die Autoethnografie kann als Forschungsansatz verstanden werden, der persönliche Erfahrungen (auto) beschreibt und systematisch analysiert (grafie), um kulturelle Phänomene (ethno) besser zu verstehen (Ellis, 2010, S. 345). Sie vereint somit Elemente der Autobiografie und der Ethnografie und fungiert zugleich als Forschungsmethode und Forschungsergebnis (Ellis, 2010, S. 345).

Je nach Schwerpunktsetzung kann die Autoethnografie unterschiedliche Formen annehmen. Diese variieren darin, ob der Fokus stärker auf der Erforschung anderer Personen, der eigenen Position der Forschenden, auf Machtverhältnissen im Forschungskontext oder auf der Interaktion im Interviewprozess liegt (Ellis, 2010, S. 348).

Ellis (2010) unterscheidet dabei mehrere Ausprägungen:

- die indigene Ethnografie richtet den Blick auf Machtstrukturen im Forschungskontext und strebt danach, diese sichtbar zu machen und zu hinterfragen,
- die narrative Ethnografie konzentriert sich auf die subjektiven Erfahrungen der Forschenden, die in Form erzählerischer Texte dargestellt werden,
- in reflektiven Ethnografien wird untersucht, wie sich Forschende im Verlauf ihrer Arbeit durch die Auseinandersetzung mit dem Feld verändern (Ellis, 2010, S. 348-349).

Darüber hinaus nennt Ellis (2010) weitere autoethnografische Ansätze wie reflexive und interaktive Interviews, *layered accounts*, ko-konstruierte Erzählungen sowie persönliche Erzählungen (Ellis, 2010, S. 348,349). Reflexive und interaktive Interviews richten den Fokus auf die gemeinsamen hergestellten Bedeutungen und emotionalen Dynamiken des Gesprächs (Ellis, 2010, S. 348). *Layered accounts* betonen dagegen den Prozesscharakter von Forschung und reflektieren die Erfahrung der Autor*innen selbst (Ellis, 2010, S. 349). Interaktive Interviews ermöglichen einen gemeinsamen Forschungsprozess zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen und bieten ein vertieftes Verständnis für emotionale oder sensible Themenbereiche (Ellis, 2010, S. 349). *Community autoethnographies* erweitern diesen Ansatz, indem sie persönliche Erfahrungen nutzen, um gesellschaftliche und kulturelle Praktiken zu analysieren, etwa Fragen von Zugehörigkeit oder sozialer Ungleichheit (Ellis, 2010, S. 349). Ko-konstruierte Erzählungen beleuchten zwischenmenschliche Beziehungen und zeigen, wie Menschen mit Ambiguitäten, Unsicherheiten und Widersprüchen im privaten oder beruflichen Kontext umgehen (Ellis, 2010, S. 349). Schließlich thematisieren persönliche Erzählungen die individuelle Auseinandersetzung der Autor*innen mit ihrem Leben, sei es in wissenschaftlicher oder privater Hinsicht (Ellis, 2010, S. 349).

Für diese Arbeit wird der Ansatz der reflexiven Autoethnografie gewählt. Dieser Ansatz betont die systematische Selbstreflexion der Forscherin über eigene Erfahrungen, Positionierungen und emotionale Reaktionen im Feld (Ellis, 2010). Aufgrund der doppelten Rolle der Forscherin ist eine reflexive Herangehensweise angemessen, um die Einflüsse der Forscherinnenperspektive auf Beobachtung und Interpretation transparent zu machen und methodisch zu berücksichtigen.

Konkret wurde ein Reflexionstagebuch geführt, in dem tägliche Einträge zu Unterrichtssituationen, Interaktionen mit Ferienbetreuer*innen, WuSeL-Lehrkräften und Kindern, eigenen Empfindungen und ersten Deutungen dokumentiert wurden. Diese Einträge wurden als forschungsrelevantes Datenmaterial behandelt. Sie wurden systematisch kodiert und in die inhaltliche Auswertung (qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz) einbezogen, um Hypothesen über mögliche Verzerrungen zu prüfen und Kontextwissen für die Interpretation der Interviews und Beobachtungen zu liefern.

Zur Darstellung der autoethnografischen Befunde wird das Prinzip der *layered accounts* angewendet (Ellis, 2010). Einzelne, kurze personale Schilderungen (*layer*) werden mit analytischer Reflexion und empirisch belegten Interpretationen (*counter-layers*) kombiniert. Diese Form der Präsentation erlaubt es, persönliche Erfahrungen nicht bloß narrativ zu verwenden, sondern sie kritisch zu kontextualisieren und mit anderen Datenquellen zu triangulieren.

Die reflexive Autoethnografie dient somit nicht primär der Selbstoffenbarung, sondern der methodischen Absicherung. Sie macht die Rolle der Forscherin als Faktor der Datenerhebung transparent, liefert zusätzliche Interpretationshinweise und stärkt zugleich die Nachvollziehbarkeit empirischer Schlussfolgerungen.

3.5.3 Befragung mittels Fragebogen

Die Befragung mittels Fragebogen bietet zahlreiche Vorteile und gilt als eine der am weitesten verbreiteten Methoden empirischer Datenerhebung. Sie ermöglicht eine präzise Vorstrukturierung des Erhebungsinstruments, da Fragen klar definiert und einheitlich formuliert werden können (Riemer, 2022, S. 164). Darüber hinaus zeichnen sich Fragebögen durch eine hohe räumliche und zeitliche Flexibilität aus: Sie können in unterschiedlicher Form verteilt, online oder in Papierform ausgefüllt und zu einem späteren Zeitpunkt wieder eingesammelt werden (Riemer, 2022, S. 164). Ein weiterer Vorteil besteht in der Wahrung der Anonymität der Teilnehmer*innen, was insbesondere bei sensiblen Themen zur Offenheit der Antworten beiträgt (Riemer, 2022, S. 164). Zudem lassen sich die erhobenen Daten gut quantitativ vergleichen und auswerten, was sie auch für explorative Studien interessant macht (Riemer, 2022, S. 164).

Durch die Digitalisierung haben sich Online-Fragebögen etabliert, die direkt über Web-Server bearbeitet werden können. Diese Variante ist mit Vorteilen hinsichtlich Kosten, Zeit und Reichweite verbunden (Riemer, 2022, S. 165).

In standardisierten Fragebögen überwiegen in der Regel geschlossene Fragen, während offene Fragen seltener verwendet werden. Geschlossene Fragen werden häufig mit Skalen beantwortet, die unterschiedliche Grade einer Zustimmung oder Einschätzung abbilden

(Riemer, 2022, S. 165). Besonders verbreitet sind Likert-Skalen, bei denen den Befragten positiv oder negativ formulierte Aussagen vorgelegt werden, die sie auf einer mehrstufigen Skala bewerten. Solche Skalen dienen der Erfassung von Einstellungen, Haltungen oder Erfahrungen (Riemer, 2022, S. 165). Die Anzahl der Antwortoptionen variiert üblicherweise zwischen fünf und neun Stufen. Dabei kann zwischen Skalen mit einer geraden oder ungeraden Anzahl an Antwortkategorien gewählt werden, abhängig davon, ob eine neutrale Mittelposition vorgesehen ist. Unabhängig von der Skalenform sollten die Punkte sprachlich eindeutig benannt werden, um Missverständnisse zu vermeiden (Riemer, 2022, S. 165). Alternativ können auch visuelle Symbole, etwa Smileys, zur Markierung der Skalenpunkte verwendet werden (Riemer, 2022, S. 166).

Für die Formulierung der Fragebogenitems empfiehlt Riemer (2022) mehrere Faustregeln. So sollten Items kurz, klar und in einfacher Sprache verfasst sein, um ein einheitliches Verständnis bei allen Befragten zu gewährleisten (Riemer, 2022, S. 167). Ebenso wichtig ist die Reihenfolge der Fragen, da sie der Aufmerksamkeitsspanne der Befragten angepasst werden sollte (Riemer, 2022, S. 168). In der Regel empfiehlt es sich, mit leicht verständlichen und persönlichen Fragen zu beginnen, anschließend die zentralen Themen zu behandeln und den Fragebogen mit weniger anspruchsvollen oder allgemeinen Fragen zu beenden. Heikle oder sensible Fragen sollten, sofern sie erforderlich sind, erst am Ende gestellt werden, um Abbrüche zu vermeiden (Riemer, 2022, S. 168).

Zum Abschluss des Fragebogens sollte stets ein Dank für die Teilnahme ausgesprochen und eine Möglichkeit für Ergänzungen oder Kommentare angeboten werden (Riemer, 2022, S. 168). Schließlich sind auch formale Aspekte wie Layout, Länge und optische Gestaltung des Fragebogens entscheidend, da sie die Verständlichkeit und Akzeptanz der Befragung maßgeblich beeinflussen (Riemer, 2022, S. 168).

3.5.4 Leitfadeninterviews

Qualitative Interviews stellen eine zentrale Methode der Datenerhebung in qualitativen Forschungsansätzen dar, da sie darauf abzielen, reichhaltige und tiefgehende Informationen über die Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmer*innen zu gewinnen (Riemer, 2022, S. 169). Ziel ist es, die Befragten in einem möglichst natürlichen Gesprächskontext dazu anzuregen, ihre Erfahrungen, Einstellungen, Überzeugungen und ihr Wissen umfassend zu schildern (Riemer, 2022, S. 169).

Durch den offenen Charakter qualitativer Interviews erhalten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, welche Themen und Bedeutungen für sie relevant sind (Riemer, 2022, S. 169). Gleichzeitig besteht jedoch das Risiko, dass auch irrelevante oder

oberflächliche Inhalte geäußert werden. Daher liegt eine zentrale Aufgabe der Interviewführung darin, das Gespräch gezielt zu strukturieren, um die Relevanz der Aussagen sicherzustellen, ohne die Offenheit der Befragung einzuschränken (Riemer, 2022, S. 169,170).

Für diese Balance eignet sich insbesondere das Leitfadeninterview, eine häufig eingesetzte semi-strukturierte Form des qualitativen Interviews (Riemer, 2022, S. 170). Dabei werden die wichtigsten Themen und Forschungsaspekte im Voraus in Form von Stichpunkten oder offenen Fragen festgehalten (Riemer, 2022, S. 170). Der Leitfaden dient somit als Orientierungshilfe, ohne den Gesprächsverlauf strikt vorzugeben. Die Formulierung und Reihenfolge der Fragen bleiben flexibel, sodass sie situativ in das Gespräch integriert werden können (Riemer, 2022, S. 170).

Ein zentrales Prinzip ist, die Fragen so offen wie möglich zu gestalten, um die Teilnehmer*innen nicht einzuengen und ihnen Raum zu geben, eigene Schwerpunkte und Erzählungen einzubringen. Häufig wird das Interview mit erzählgenerierenden Einstiegsfragen eröffnet, die den Befragten die Möglichkeit geben, ihre Erfahrungen frei zu schildern (Riemer, 2022, S. 170). Riemer (2022) gibt zudem praktische Empfehlungen für die Gestaltung von Leitfäden und Interviewfragen. So sollte ein Leitfaden nicht zu umfangreich sein, um die Gesprächsdynamik nicht zu beeinträchtigen (Riemer, 2022, S. 171). Die Fragen selbst sollen kurz, verständlich und widerspruchsfrei formuliert werden und auf Fremdwörter oder Fachbegriffe verzichten, insbesondere dann, wenn das Interview nicht in der Erstsprache der Befragten geführt wird (Riemer, 2022, S. 171).

Der Interviewleitfaden gliedert sich in acht thematische Bereiche:

1. Einleitung und Organisatorisches: Zu Beginn begrüßt die Interviewerin die befragte Person, stellt sich vor und informiert über den Hintergrund und das Ziel der Masterarbeit. Zudem werden organisatorische Hinweise gegeben und es wird überprüft, ob vor Beginn des Interviews noch Fragen bestehen.
2. Einstieg: In diesem Abschnitt wird die interviewte Person gebeten, sich vorzustellen und ihren beruflichen Werdegang zu beschreiben. Dabei wird auch nach bisherigen Erfahrungen im Bereich der Sprachförderung gefragt.
3. Wahrnehmung und Umsetzung der WuSeL-Einheiten: Hier schildert die befragte Person, wie sie eine typische WuSeL-Einheit plant und gestaltet. Dabei wird erfragt, welche Methoden und Spiele häufig zum Einsatz kommen und wie die Kinder auf die Einheiten reagieren. Zusätzlich wird nach beobachteten sprachlichen Fortschritten sowie nach individuellen sprachlichen Bedürfnissen der Kinder gefragt.

4. Zusammenarbeit und Integration: Dieser Teil thematisiert die Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen. Es wird nach gemeinsamen Aktivitäten, Überschneidungen und möglichen Übernahmen von WuSeL-Inhalten durch die Betreuer*innen gefragt.
5. Herausforderungen und Rahmenbedingungen: Hier werden mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der WuSeL-Einheiten angesprochen. Zudem wird nach der Verfügbarkeit von Material sowie nach Schulungsangeboten und Unterstützung durch Interface gefragt.
6. Reflexion und Wirkung: In diesem Abschnitt reflektiert die befragte Person wahrgenommene sprachliche Entwicklungen der Kinder. Darüber hinaus werden Unterschiede zwischen den WuSeL-Einheiten und schulischem Sprachunterricht sowie besonders förderliche Elemente für den Spracherwerb thematisiert.
7. Abschluss: Am Ende des Interviews wird die befragte Person gefragt, ob sie weitere Anmerkungen hinzufügen möchte und ob Interesse an den Ergebnissen der Masterarbeit besteht. Zudem wird um Feedback gebeten, welche Aspekte aus Sicht der Befragten von Interface beibehalten werden sollten.
8. Freundliche Verabschiedung und Dank aussprechen: Zum Abschluss bedankt sich die Interviewerin für die Teilnahme und die investierte Zeit und beendet das Gespräch in einer freundlichen Atmosphäre.

3.6 Aufbereitung und Auswertung

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie die erhobenen Daten systematisch aufbereitet und analysiert wurden. Dabei werden die einzelnen Verarbeitungsschritte erläutert, die zur Strukturierung, Bereinigung und inhaltlichen Verdichtung des Datenmaterials geführt haben. Anschließend wird das angewandte Auswertungsvorgehen beschrieben, das es ermöglicht, die Daten gezielt im Hinblick auf die Forschungsfragen zu interpretieren. Ziel ist es, die methodische Transparenz sicherzustellen und nachvollziehbar aufzuzeigen, wie aus den Rohdaten Erkenntnisse gewonnen wurden.

3.6.1 Datenaufbereitung

Für die Aufbereitung und Analyse der erhobenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) gewählt. Diese Methode eignet sich besonders für das Forschungsvorhaben, da die Sommerlernprogramme als Modell der Sprachförderung auf Basis verschiedener qualitativer Erhebungen, Fragebögen, Interviews, Beobachtungen und autoethnografische Reflexionen, untersucht werden. Grundsätzlich versteht man unter Inhaltsanalyse ein kodifizierendes Verfahren, das kommunikative Texte im weiteren Sinne systematisch untersucht und auswertet (Burwitz

& Steininger, 2022, S. 277). Neben quantitativen Ansätzen liegt der Fokus dieser Arbeit auf der qualitativen Inhaltsanalyse, die vor allem in der Fremdsprachenforschung Anwendung findet. Sie ermöglicht eine theorie- und/oder datengeleitete Untersuchung von Text-, Bild- oder Audiomaterial und erlaubt eine detaillierte, interpretative Analyse (Burwitz & Steininger, 2022, S. 277).

Ein zentrales Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Kategorienbildung des Datenmaterials, die entweder induktiv (aus dem Material heraus entwickelt) oder deduktiv (auf Basis theoretischer Vorgaben) erfolgt (Burwitz & Steininger, 2022, S. 279-280). In der Praxis werden häufig deduktiv-induktive Mischformen angewendet, bei denen zunächst theoriegeleitet gearbeitet und anschließend die Kategorien empirisch angepasst oder erweitert werden (Burwitz & Steininger, 2022, S. 280). Maßgebliche theoretische Grundlagen stammen von Philipp Mayring und Udo Kuckartz (Burwitz & Steininger, 2022, S. 280).

Die qualitative Inhaltsanalyse dieser Arbeit folgt einem induktiv-deduktiven Ansatz (Burwitz & Steininger, 2022, S. 279-280). Primär wird ein induktives Vorgehen verwendet, da das Ziel darin besteht, aus den gesammelten Daten neue Erkenntnisse über die Wahrnehmung sprachfördernder Elemente in den Summer City Camps zu gewinnen. Die Interviews, Beobachtungen, Fragebögen und autoethnografischen Aufzeichnungen liefern reichhaltige, kontextabhängige Informationen, aus denen Muster, Bedeutungen und Kategorien entwickelt werden können. Dieses Vorgehen ermöglicht es, die subjektiven Erfahrungen der WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen differenziert zu rekonstruieren, ohne die Analyse durch vorgefertigte theoretische Annahmen einzuschränken.

Ergänzend werden deduktive Elemente eingesetzt. Basierend auf theoretischen Konzepten außerschulischer Sprachförderung, spielerischem Lernen und Kooperation zwischen Lehrkräften und Betreuer*innen werden zunächst vorstrukturierte Kategorien gebildet. Diese dienen als Ausgangspunkt für die Kodierung und werden im Verlauf der Analyse empirisch überprüft, angepasst und bei Bedarf durch neue, aus dem Material gewonnene Kategorien ergänzt.

Der kombinierte Ansatz verbindet Theorie und Empirie und ermöglicht es, bekannte Zusammenhänge sowie neue Perspektiven und Dynamiken in den Summer City Camps systematisch zu erfassen und zu analysieren.

Das Datenmaterial dieser Arbeit setzt sich aus vier Bestandteilen zusammen:

1. den schriftlichen Befragungen der Ferienbetreuer*innen mittels Fragebögen,
2. den Transkripten der leitfadengestützten Interviews mit WuSeL-Lehrkräften,
3. den Beobachtungsprotokollen aus dem Campalltag außerhalb der Unterrichtseinheiten sowie
4. den autoethnografischen Feldnotizen der Forscherin.

Die Interviews werden zunächst grob transkribiert und anschließend mithilfe der qualitativen Analysesoftware MAXQDA ausgewertet. Dazu werden die Audiodateien und Transkripte in die Software importiert und auf Grundlage der Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2018) überarbeitet. Alle personenbezogenen Angaben werden pseudonymisiert, um die Anonymität der Teilnehmer*innen sicherzustellen.

Die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse dienen abschließend als Grundlage für die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts, das über einen begrenzten Zeitraum, zum Beispiel vier Wochen, eingesetzt werden kann. Der Fokus liegt dabei auf spielerischen Lernformen, die zur Weiterentwicklung künftiger außerschulischer Sprachförderprogramme beitragen sollen.

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch interne Schulungsunterlagen von Interface Wien herangezogen wurden, ist zusätzlich auf die Verwendung sogenannter Grauer Literatur hinzuweisen. Unter Grauer Literatur werden Materialien verstanden, die außerhalb klassischer wissenschaftlicher Publikationswege veröffentlicht werden, beispielsweise interne Dokumente, Präsentationen oder Schulungsunterlagen. In dieser Arbeit dienen insbesondere PowerPoint-Präsentationen von Interface Wien als ergänzende Daten- und Kontextquelle, um organisatorische Rahmenbedingungen, pädagogische Zielsetzungen sowie das Selbstverständnis des Programms nachvollziehen zu können. Die Verwendung dieser Materialien erfolgt ausschließlich zur Kontextualisierung des untersuchten Settings und wird transparent kenntlich gemacht. (Schöpfel, 2010)

3.6.2 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Kuckartz und Rädiker (2022) erwähnen in ihren Ausführungen zur qualitativen Inhaltsanalyse verschiedene Phasen, die im Folgenden nun erläutert werden.

In Phase 1: *initiiierende Textarbeit, Memos und Fallzusammenfassungen* erfolgt eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial. Dazu gehören das aufmerksame Lesen der Texte, das Anlegen von Memos und das Erstellen von Fallzusammenfassungen. Bereits in dieser Phase können zentrale Merkmale und auffällige Ausprägungen

identifiziert werden, die für die spätere Bewertung relevant sind. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 159-160)

In der zweiten Phase *Festlegung der Bewertungskategorie* wird entschieden, welche Kategorie(n) für die Analyse verwendet werden sollen. Dabei muss klar sein, warum bestimmte Merkmale in bewertender Form erfasst werden und wie sie mit der Forschungsfrage zusammenhängen. Kategorien können bereits bei der Formulierung der Forschungsfrage oder während der Datenerhebung berücksichtigt worden sein, sie können aber auch erst während der Analyse entstehen. Bei der Auswahl der bewertenden Kategorien sollte sorgfältig abgewogen werden, welche Merkmale für die Untersuchung zentral sind und ob die Daten eine verlässliche Bewertung für alle Teilnehmer*innen zulassen. Es empfiehlt sich, nur solche Kategorien zu wählen, die eine relevante Bedeutung für die Forschungsfragen besitzen, um Aufwand und Nutzen in einem sinnvollen Verhältnis zu halten. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 160-161)

In der dritten Phase *Identifikation und Codierung relevanter Textstellen* werden alle Textstellen im Datenmaterial markiert, die Informationen zur ausgewählten Bewertungskategorie enthalten. Die Codierung kann sich an bereits bestehenden thematischen Codierungen orientieren, um Zeit zu sparen. Gegebenenfalls wird eine bewertende Kategorie aus mehreren vorhandenen Kategorien abgeleitet. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 161)

In der vierten Phase *Entwicklung der Ausprägungen der Bewertungskategorie* werden zunächst alle codierten Textstellen der ausgewählten Kategorie fallbezogen gesammelt, sodass alle relevanten Passagen eines Interviews zusammenhängend betrachtet werden können. Diese Zusammenstellung bildet die Grundlage für die analytische Arbeit. Anschließend wird entschieden, wie differenziert die Ausprägungen der Kategorie dargestellt werden sollen. Mindestens werden zwei Stufen unterschieden: Merkmal vorhanden vs. Merkmal nicht vorhanden/nicht erschließbar. Meist werden jedoch drei Kategorien gebildet: hohe Ausprägung, geringe Ausprägung und nicht klassifizierbar, falls die Informationen für eine zuverlässige Bewertung nicht ausreichen. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 161)

In der fünften Phase *Bewertung und abschließende Codierung aller Fälle* erfolgt die endgültige Bewertung und Codierung des gesamten Materials anhand der zuvor definierten Kategorien. Dabei können zwei Strategien verfolgt werden. Entweder wird jeder Fall als Ganzes bewertet und einer bestimmten Ausprägung zugeordnet, oder einzelne Textstellen werden separat codiert, um differenzierte oder ambivalente Aussagen sichtbar zu machen. Zweifelhafte Fälle sollen durch Memos dokumentiert und die Gründe

für die jeweilige Einstufung festgehalten werden. Der Codierprozess erfordert dabei nicht nur technische Sorgfalt, sondern auch analytische Aufmerksamkeit, um prägnante Beispiele zu markieren und gegebenenfalls die Definitionen der Ausprägungen zu verfeinern. Bei Unsicherheiten empfiehlt sich der Austausch mit anderen Forscher*innen. Für jede Bewertungskategorie sind die Phase zwei bis fünf der Analyse jeweils vollständig zu durchlaufen. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 166-167)

In der sechsten Phase *einfache und komplexe Analysen* werden die codierten Daten ausgewertet. Dabei empfiehlt es sich, schrittweise von einfacheren zu komplexeren Analyseformen überzugehen. Ziel ist es, zunächst grundlegende Muster und Zusammenhänge zu erkennen und diese anschließend durch vertiefte Analysen weiter zu differenzieren. Besonders wichtig ist in dieser Phase das fortlaufende schriftliche Festhalten zentraler Beobachtungen und Interpretationen. Diese Notizen und Teilergebnisse bilden eine wertvolle Grundlage für den späteren Ergebnisbericht und können häufig direkt in die schriftliche Darstellung der Ergebnisse übernommen werden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 167)

In der siebten Phase *Verschriftlichung der Ergebnisse und Dokumentation des Vorgehens* wird mit der Beschreibung der bewertenden Kategorien und ihrer Ausprägungen begonnen. Dabei wird erläutert, nach welchen Kriterien die Zuordnung erfolgte, welche Besonderheiten die einzelnen Ausprägungen aufweisen und wie viele Fälle jeweils einer Kategorie zugeordnet wurden. Viele dieser Beschreibungen entstehen bereits während der Analysephase und können direkt in den Ergebnisbericht übernommen werden. Ergänzend werden zentrale Erkenntnisse aus Memos, Tabellen und Abbildungen zusammengeführt und, sofern sinnvoll, durch Zitate aus dem Datenmaterial illustriert. Zur Nachvollziehbarkeit sollte das methodische Vorgehen ausführlich dokumentiert werden, insbesondere die Entwicklung der Kategorien, der Umgang mit Zweifelsfällen und die Begründung analytischer Entscheidungen. Kategoriendefinitionen können, falls sie nicht im Ergebnisteil enthalten sind, im Anhang dargestellt werden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 173-174)

3.6.3 Kodierung und Kategorienbildung

Die in Kapitel 5.2 dargestellten Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz bildeten die methodische Grundlage für die Auswertung des erhobenen Datenmaterials. Im Folgenden wird beschrieben, wie die Kodierung und Kategorienbildung im Rahmen dieser Arbeit praktisch umgesetzt wurde.

Die Analyse erfolgte mithilfe des Programms MAXQDA. Zunächst wurden auf Basis der Forschungsfragen deduktive Hauptkategorien gebildet, die sich an den zentralen Themen

der Untersuchung orientierten. Während der wiederholten Durchsicht des Materials wurden diese Kategorien um induktiv entwickelte Unterkategorien ergänzt, um neu auftretende Aspekte erfassen zu können.

Die Kodierung erfolgte abschnittsweise, wobei sowohl thematische als auch bewertende Kategorien angewendet wurden. Alle relevanten Textstellen wurden markiert und mit einem oder mehreren Codes versehen. Zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit wurden Memos verwendet, um analytische Überlegungen und Interpretationen festzuhalten.

Im weiteren Verlauf wurden die codierten Textsegmente zusammengeführt und fallbezogen ausgewertet. Auf diese Weise konnten wiederkehrende Muster, Unterschiede und Besonderheiten zwischen den Fällen identifiziert werden. Die entstandenen Kategorien bilden die Grundlage für die im folgenden Kapitel dargestellte Ergebnisanalyse.

3.7 Gütekriterien und ethische Überlegungen

Qualitative Forschung verfolgt das Ziel, soziale Phänomene in ihrer Vielschichtigkeit zu verstehen und zu interpretieren. Um die Qualität der Untersuchung zu sichern, orientiert sich diese Arbeit an etablierten Gütekriterien, die sowohl theoretisch fundiert als auch praxisnah in der Forschung umgesetzt werden können.

Die Frage nach der Qualität einer qualitativen Inhaltsanalyse ist eng mit der allgemeinen Diskussion um Gütekriterien in der qualitativen Forschung verbunden. Dabei stellt sich, ähnlich wie in der quantitativen Forschung, die Frage, welche Standards und Maßstäbe herangezogen werden können, um gute von weniger guten Analysen zu unterscheiden und wie Ergebnisse angemessen dokumentiert und dargestellt werden sollten. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 234)

Die Debatte um Gütekriterien qualitativer Forschung begann bereits in den 1980er Jahren und wurde teils kontrovers geführt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 234). Ausgangspunkt war die Auseinandersetzung mit den klassischen Kriterien der quantitativen Forschung (Objektivität, Reliabilität und Validität), die auf Standardisierung, Messbarkeit und Reproduzierbarkeit beruhen. Diese Konzepte entstammen jedoch der psychologischen Testtheorie und lassen sich nur eingeschränkt auf qualitative Forschung übertragen, da diese auf andere Erkenntnisziele ausgerichtet ist. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 235)

In der Folge entwickelten sich drei zentrale Positionen. Erstens der Universalitätsansatz, der gleiche Gütekriterien für quantitative und qualitative Forschung fordert. Zweitens der Spezifitätsansatz, der eigene auf qualitative Verfahren zugeschnittene Kriterien befürwortet und drittens eine ablehnende Haltung, die formale Gütekriterien grundsätzlich in Frage stellt. Innerhalb des Spezifitätsansatzes wird zudem zwischen der

Neuformulierung eigener Kriterien und der Reformulierung klassischer Gütekriterien unterschieden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 235)

Bereits Mitte der 1990er Jahre haben Miles und Huberman (1994) auf Basis quantitativer Gütekriterien neue Maßstäbe für qualitative Forschung entwickelt. Diese sind: Bestätigbarkeit, Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Glaubwürdigkeit und Übertragbarkeit sowie Passung (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 235).

3.7.1 Validität durch Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die Datenerhebung erfolgte sequenziell in drei Phasen: zunächst Beobachtung und autoethnografische Aufzeichnungen während der Campwochen, anschließend die schriftliche Befragung der Ferienbetreuer*innen und zuletzt die leitfadengestützten Interviews mit WuSeL-Lehrkräften. Der gesamte Forschungsprozess, von der Datenerhebung über die Transkription bis hin zur Auswertung, wurde detailliert dokumentiert. Die Erhebungsphasen (Beobachtung, Fragebogen, Interviews, Autoethnographie) sind zeitlich, inhaltlich und methodisch nachvollziehbar beschrieben und wurden unmittelbar nach Durchführung in einem Forschungstagebuch reflektiert.

Die Transkriptionen erfolgten nach den Regeln von Dresing und Pehl (2018), und die Auswertung wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) in MAXQDA durchgeführt. Diese systematische Dokumentation ermöglicht es, alle wesentlichen Forschungsschritte transparent nachzuvollziehen.

Die Interpretationen wurden in enger Rückbindung an das empirische Material entwickelt und durch wörtliche Zitate belegt, um Transparenz und argumentative Nachvollziehbarkeit sicherzustellen.

Die Kombination von vier Methoden, Beobachtung, Autoethnographie, Fragebogen und Interview, stellt eine methodische Triangulation im Sinne von Flick (2011) dar. Ziel ist es, verschiedene Datenquellen und Perspektiven auf denselben Gegenstand zu verbinden, um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen. Während die Beobachtungen Handlungen im Feld erfassen, liefern Interviews und Fragebögen subjektive Deutungen, und die Autoethnographie ermöglicht eine reflektierte Forscherinnenperspektive. Durch den Vergleich und die Gegenüberstellung dieser Datenquellen konnten Übereinstimmungen, Unterschiede und Ergänzungen systematisch identifiziert werden, was zur inhaltlichen Absicherung der Ergebnisse beitrug.

3.7.2 Reflexivität

Im Sinne von Steinke (1999) stellt Reflexivität ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung dar, da sie bewusste Auseinandersetzung der Forschenden mit ihrer eigenen

Position, ihren Vorannahmen und möglichen Einflüssen auf den Forschungsprozess verlangt.

Die Reflexivität der Forscherin spielt in dieser Arbeit eine zentrale Rolle. Da sie als WuSeL-Lehrkraft zugleich Teil des Untersuchungsfeldes war, wurde ihre Position fortlaufend kritisch reflektiert. In einem Forschungstagebuch dokumentierte sie persönliche Eindrücke, Reaktionen und mögliche Beeinflussungen der Situation. Diese Reflexion wurde nicht als Verzerrung verstanden, sondern als integraler Bestandteil der Erkenntnisproduktion. Sie ermöglicht es, implizite Annahmen, Emotionen und Dynamiken offenzulegen und wissenschaftlich zu kontextualisieren. Die Forscherin war gleichzeitig WuSeL-Lehrkraft und damit Teil des Untersuchungsfeldes. Diese doppelte Rolle erforderte eine hohe ethische Sensibilität und kontinuierliche Selbstreflexion. Mögliche Rollenkonflikte, etwa zwischen pädagogischer Verantwortung und wissenschaftlicher Beobachtung, wurden in einem Forschungstagebuch kritisch reflektiert.

Ziel war es, Transparenz im Umgang mit der eigenen Subjektivität zu schaffen und mögliche Verzerrungen in Wahrnehmung und Interpretation zu minimieren.

Die Autoethnographie diente in diesem Zusammenhang nicht nur der Datenerhebung, sondern auch als ethisch-methodisches Instrument der Selbstbeobachtung und Distanzierung.

3.7.3 Ethische Überlegungen

Die qualitative Forschung erfordert besondere Aufmerksamkeit für ethische Aspekte, da sie mit Menschen in pädagogischen Kontexten durchgeführt wurde. Ziel ist es, die Rechte, die Sicherheit und das Wohlbefinden der Teilnehmer*innen zu gewährleisten sowie die eigene Rolle der Forscherin transparent zu reflektieren.

Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte freiwillig und auf Grundlage informierter Einwilligung. Alle WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen wurden mündlich und schriftlich über Ziel, Ablauf, Zweck und Nutzen der Forschung informiert.

Vor Beginn der Interviews wurden Einverständniserklärungen eingeholt, die Tonaufnahmen und die wissenschaftliche Nutzung der Aussagen genehmigten. Die Teilnahme am Fragebogen erfolgte anonym, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich waren.

Den Teilnehmer*innen wurde das Recht eingeräumt, die Teilnahme jederzeit und ohne Angabe von Gründen zu beenden.

Im gesamten Forschungsprozess wurde auf den Schutz personenbezogener Daten geachtet. Alle Namen, Standorte und sonstige identifizierende Merkmale wurden

pseudonymisiert oder neutralisiert. Die Audioaufnahmen der Interviews sowie die transkribierten Texte wurden passwortgeschützt in der uCloud der Universität Wien gespeichert und ausschließlich von der Forscherin verwendet. Nach Abschluss der Masterarbeit werden alle erhobenen Daten gelöscht. In der Ergebnisdarstellung werden ausschließlich anonymisierte Zitate verwendet, die keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen oder Standorte zulassen.

Da die Summer City Camps mit Kindern arbeiten, erwies sich die Forschung als in besonderem Maße ethisch sensibel. Die Beobachtungen richteten sich ausschließlich auf Gruppeninteraktionen und das Verhalten der Lehrkräfte und Betreuer*innen, nicht auf einzelne Kinder. Es wurden keine personenbezogenen Daten von Minderjährigen erhoben. Die Forschung fokussierte die sprachfördernden Strukturen und pädagogischen Handlungsweisen der Erwachsenen im Campkontext. Damit war keine separate Einwilligung der Kinder oder ihrer Eltern erforderlich, da sie nicht als Forschungssubjekte im engeren Sinne beteiligt waren.

3.8 Zusammenfassung des methodischen Vorgehens

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit basiert auf einem qualitativen, explorativen Forschungsdesign, das darauf abzielt, subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen im Kontext der Summer City Camps zu erfassen. Mithilfe einer methodischen Triangulation aus Beobachtung, Autoethnographie, Fragebogen und leitfadengestütztem Interview wird das Forschungsfeld aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet.

Die Auswahl der WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen ermöglicht es, sowohl didaktische als auch praktische Sichtweisen auf sprachfördernde Elemente einzubeziehen. Die Datenauswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), um zentrale Themen und Muster systematisch herauszuarbeiten.

Zur Sicherung der wissenschaftlichen Qualität werden die Gütekriterien qualitativer Forschung sowie forschungsethische Prinzipien konsequent berücksichtigt. Insgesamt dient das methodische Vorgehen dazu, ein vertieftes Verständnis sprachfördernder Praktiken in den Summer City Camps zu gewinnen und deren Bedeutung für außerschulische Lernkontexte aufzuzeigen.

4. Aktueller Forschungsstand

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu den für die vorliegende Arbeit relevanten Themenbereichen dargestellt. Zunächst werden empirische Befunde zur Durchgängigen Sprachbildung und zur Bildungssprache erläutert. Anschließend werden Forschungsergebnisse zur alltagsintegrierten Sprachförderung sowie zum

sprachförderlichen Handeln in pädagogischen Kontexten vorgestellt. Darüber hinaus werden Studien zur Sprachförderung, Lernen und Spiel in informellen beziehungsweise außerschulischen Settings berücksichtigt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Forschungsarbeiten zu professionellen Deutungsmustern und subjektiven Theorien pädagogischer Fachkräfte. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zusammengeführt und die Forschungslücke herausgearbeitet, an welche die vorliegende Untersuchung anschließt.

4.1 Einleitung zum Forschungsstand

Aufbauend auf den dargestellten theoretischen Grundlagen zur Durchgängigen Sprachbildung, zur alltagsintegrierten Sprachförderung sowie zu informellen und spielbasierten Lernformen stellt dieses Kapitel den aktuellen Forschungsstand dar. Ziel ist es, zentrale empirische Befunde zusammenzuführen, die Aufschluss darüber geben, wie sprachförderliche Prozesse in unterschiedlichen Bildungssettings untersucht, beschrieben und empirisch bewertet werden.

Zunächst werden empirische Befunde zur Durchgängigen Sprachbildung und zu bildungssprachlichen Anforderungen in schulischen Kontexten dargestellt. Anschließend folgt ein Überblick über Forschungsergebnisse zur alltagsintegrierten Sprachförderung und zu sprachförderlichen Interaktionsstrategien. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Studien zu informellen, spielbasierten und außerschulischen Lernsettings, die als potenziell bedeutsame, bislang jedoch wenig systematisch erforschte Sprachlernorte gelten. Abschließend werden Forschungsarbeiten zu subjektiven Theorien und professionellen Deutungsmustern pädagogischer Akteur*innen einbezogen.

Die Gesamtbetrachtung der vorliegenden empirischen Befunde verdeutlicht, dass zwar umfangreiche Erkenntnisse zur Sprachförderung in schulischen Kontexten vorliegen, vergleichende Untersuchungen zu informellen Lernsettings sowie zu unterschiedlichen Akteur*innenperspektiven jedoch weitgehend fehlen. An dieser Forschungslücke setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie die subjektiven Wahrnehmungen sprachförderlicher Elemente in den Summer City Camps aus der Perspektive von Ferienbetreuer*innen und Deutschlehrer*innen untersucht.

4.2 Empirische Befunde zur Durchgängigen Sprachbildung und Bildungssprache

Die Studie von Brandt et al. (2024) untersucht anhand einer querschnittlichen Online-Befragung von 115 Lehramtsstudent*innen in Deutschland, inwiefern angehende Lehrkräfte über zentrale Voraussetzungen für Durchgängige Sprachbildung verfügen. Im Fokus steht die Fähigkeit, bildungssprachliche Merkmale (*academic language features*) in einem fachlichen Erklärungstext zu erkennen, die als Grundlage für fachsensiblen

Fachunterricht gilt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Student*innen nur einen sehr geringen Teil der bildungssprachlichen Anforderungen identifizieren kann. Insbesondere komplexe grammatische und diskursive Merkmale der Bildungssprache bleiben weitgehend unbeachtet. Damit fehlt vielen angehenden Lehrkräften eine zentrale Kompetenz für die systematische Förderung von Bildungssprache im Fachunterricht. Gleichzeitig berichten die Student*innen von nur begrenzten hochschulischen Lerngelegenheiten im Bereich sprachlicher Bildung, insbesondere hinsichtlich praxisnaher Aktivitäten wie der Analyse sprachlicher Anforderungen oder der Planung sprachsensibler Unterrichtseinheiten. Auffällig ist, dass die individuellen Überzeugungen zur Bedeutung Durchgängiger Sprachbildung überwiegend positiv ausfallen, jedoch nicht mit entsprechenden fachlichen Kompetenzen einhergehen. Insgesamt verdeutlicht die Studie, dass Durchgängige Sprachbildung im Fachunterricht durch Defizite in der Lehrkräftebildung erschwert wird und bildungssprachliches Wissen bislang nicht systematisch und verbindlich vermittelt wird. (Brandt et al., 2024)

Die Prä-Post-Studie von Stangen et al. (2025) zeigt anhand eines großen Samples angehender Lehrkräfte (N = 490), dass gezielte universitäre Lehrveranstaltungen zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung signifikante Effekte auf die DaZ- bzw. LRT-Kompetenz⁴ sowie auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit sprachlicher Heterogenität haben. Insbesondere die Intensität sprachbezogener Lerngelegenheiten erweist sich als positiver Einflussfaktor auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen für sprachsensiblen Fachunterricht. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Lehrerbildung als zentrale Voraussetzung für die Umsetzung Durchgängiger Sprachbildung und zeigen zugleich, dass insbesondere in der Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe II zusätzlicher Entwicklungsbedarf besteht. (Stangen, Lengyel & Sommer, 2025)

4.3 Forschung zur alltagsintegrierten Sprachförderung und zu sprachförderlichem Handeln

Eine Pilotstudie des Fachgebiets Sprache & Kommunikation an der Technischen Universität Dortmund in Zusammenarbeit mit der Bildungsinitiative RuhrFutur untersuchte 20 Betreuungspersonen aus zehn Brückengruppen⁵ sowie die von ihnen betreuten Kinder, die im Jahr vor ihrer Einschulung keine Kindertagesstätte besucht

⁴ LRT-Kompetenz bedeutet *Linguistically Responsive Teaching Kompetenz*, also die Kompetenz für sprachsensiblen bzw. sprachbewussten Unterricht

⁵ Brückengruppen sind spezielle vorschulische Fördergruppen für Kinder mit Migrationshintergrund, die oft ohne Kitaplatz sind, um sprachliche, soziale und kulturelle Basiskompetenzen für die Einschulung zu vermitteln und Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken.

hatten. Die Fachkräfte nahmen an einer zwölfstündigen Schulung teil, deren Inhalte sie über einen Zeitraum von fünf Monaten im pädagogischen Alltag umsetzten. Bereits nach dieser kurzen Interventionsphase zeigten sich deutliche Verbesserungen bei den Deutschkenntnissen der Kinder, insbesondere im Bereich der Grammatik. Darüber hinaus konnte ein erweiterter Wortschatz bei Kindern nachgewiesen werden, die von der alltagsintegrierten Sprachförderung profitierten, und diese Effekte blieben auch über den Übergang in die Grundschule hinaus bestehen. Besonders stark ausgeprägt waren die Fortschritte bei Kindern mit Migrationshintergrund, die häufig nur begrenzten Kontakt zur deutschen Sprache hatten. Die Ergebnisse der Studie unterstreichen die Relevanz der gezielten Professionalisierung von Fachkräften und die Notwendigkeit, alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen systematisch in Vorschul- und Brückengruppen zu implementieren, um Bildungsbenachteiligungen frühzeitig entgegenzuwirken. Alltagsintegrierte Sprachförderung zeichnet sich dabei dadurch aus, dass alle pädagogischen Fachkräfte kontinuierlich sprachförderliche Handlungen im Alltag durchführen und flexibel auf die individuellen sprachlichen Bedürfnisse der Kinder eingehen. (RuhrFutur, 2023)

Die Studie von Kammermeyer et al. (2019) untersucht die langfristige Wirksamkeit von Fortbildungen zur alltagsintegrierten Sprachförderung im Elementarbereich. In einer randomisierten Prä-Post-Follow-up-Studie wird der gezielt auf sprachförderliche Interaktionsstrategien ausgerichtete Ansatz ‚Mit Kindern im Gespräch‘ mit einem breiter angelegten Standardprogramm verglichen. Zur Erfassung der Effekte wurde das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) eingesetzt, mit dem die Anregungsqualität pädagogischer Interaktionen im Alltag beobachtet wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass Fachkräfte der Interventionsgruppe ihre Anregungsqualität signifikant stärker verbessern als die Vergleichsgruppe und dass diese Effekte auch ein Jahr nach Abschluss der Fortbildung stabil bleiben. Zudem überschreitet ein deutlich höherer Anteil der Teilnehmer*innen einen als entwicklungsrelevant geltenden Schwellenwert der Interaktionsqualität. Die Studie verdeutlicht, dass gezielte, praxisnahe Fortbildungen eine zentrale Voraussetzung für nachhaltiges sprachförderliches Handeln im pädagogischen Alltag darstellen. (Kammermeyer, et al., 2019)

4.4 Sprachförderung, Lernen und Spiel in informellen bzw. außerschulischen Kontexten

Die systematische Review-Studie von Zhang et al. (2021) analysiert 33 internationale empirische Studien zum *extramural language learning*, also informellen, selbstinitiierten Sprachlernprozessen außerhalb formaler Bildungskontexte. Die Ergebnisse zeigen, dass

insbesondere spielerische und freizeitorientierte Aktivitäten wie digitale Spiele, Videokonsum und soziale Interaktion zentrale außerschulische Lernräume für Sprachförderung darstellen. Lerner*innen sind hier in hohem Maße sprachlichem Input ausgesetzt und produzieren, vor allem in spiel- und interaktionsbasierten Settings, auch aktiv sprachlichen Output. Insgesamt erweist sich informelles Lernen als wirksam für sprachliche Entwicklung (u.a. Wortschatz, Hörverstehen und Sprechen) und für motivationale Aspekte des Sprachenlernens. Besonders effektiv sind spielbasierte Aktivitäten, da sie Lernen, Motivation und soziale Interaktion in einem freiwilligen und wenig leistungsdruckorientierten Kontext verbinden. Gleichzeitig verdeutlicht die Studie, dass informelle Sprachförderung formale Bildung nicht ersetzt, sondern diese ergänzen sollte.

Die Studie von Sánchez (2024) untersucht die Potenziale spielbasierten Lernens für die Sprachförderung im Kontext des Englischunterrichts. Die Untersuchung wurde im Rahmen einer partizipativen Aktionsforschung an einer *Rural Normal School* in Nordmexiko durchgeführt und basiert auf einem *Mixed-Methods-Design*. An der Studie nahmen 90 Student*innen teil, die sich in der Ausbildung zu Vorschul- und Grundschullehrkräften befanden. Ziel der Studie war es, die Wirkung eines spielerisch ausgerichteten Lehr- und Lernprogramms auf sprachliches Lernen sowie auf affektive, kognitive und soziokulturelle Lernprozesse zu analysieren. Als theoretischer Bezugsrahmen diente das Modell des *Playful Learning* nach Plass et al. (2014). Die Ergebnisse zeigen, dass spielbasierte Aktivitäten zu einer hohen emotionalen Beteiligung und Motivation der Lerner*innen führen und zugleich sprachliche Hemmungen deutlich reduzieren. In den spielerischen Settings nutzten die Student*innen die Fremdsprache funktional, etwa in Rollenspielen, Regelspielen oder simulationsartigen Aufgaben, wodurch sprachliche Strukturen wiederholt, vertieft und in alltagsnahe Kontexte übertragen wurden. Dies begünstigte kognitive Verarbeitungsprozesse und nachhaltiges sprachliches Lernen. Darüber hinaus eröffneten die Spielaktivitäten vielfältige Gelegenheiten für soziale Interaktion und kooperatives Lernen, auch wenn die Studie darauf hinweist, dass soziokulturelle Einbindung nicht automatisch entsteht, sondern pädagogisch unterstützt werden muss. Insgesamt verdeutlicht die Studie, dass spielbasiertes Lernen ein wirksames Instrument der Sprachförderung darstellt, da es emotionale, kognitive und soziale Lernprozesse miteinander verbindet. Obwohl die Intervention in einem formalen Hochschulkontext stattfand, weisen die Befunde eine hohe Anschlussfähigkeit an informelle und außerschulische Lernkontexte auf, da die

spielerischen Lernsettings freiwillig, prozessorientiert, interaktiv und sozial eingebettet sind, was zentrale Merkmale informeller Sprachlernprozesse sind. (Sánchez, 2024)

4.5 Forschung zu professionellen Deutungsmustern und subjektiven Theorien pädagogischer Fachkräfte

Empirische Befunde aus der SEIKA-NRW-Studie verdeutlichen, dass die Qualität der Betreuung in Kitas entscheidend für die sprachliche Entwicklung von Kindern ist, insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Sowohl emotional unterstützende als auch lernunterstützende und anregende Betreuung schaffen eine Atmosphäre, die es Kindern erleichtert, sprachliche Anregungen aufzunehmen. Ein früher Kita-Start erleichtert mehrsprachigen Kindern zudem den Erwerb der deutschen Sprache. Die Zusammensetzung der Kitagruppen spielt ebenfalls eine Rolle. Ein hoher Anteil mehrsprachiger Kinder führt nicht automatisch zu geringeren Sprachkompetenzen einzelner Kinder, vorausgesetzt, die Betreuungsqualität ist hoch. Bei Gruppen mit vielen armutsgefährdeten oder mehrsprachigen Kindern wird besonders deutlich, dass engagierte Fachkräfte und qualitativ hochwertige Betreuung entscheidend sind. Gleichzeitig zeigt die Studie, dass viele alltägliche Situationen, wie das gemeinsame Essen, noch nicht systematisch zur Sprachförderung genutzt werden. Zudem wird bei etwa der Hälfte der Kinder, deren Testergebnisse auf zusätzlichen Förderbedarf hinweisen, dieser von den Fachkräften nicht erkannt, was auf implizite Annahmen und subjektive Theorien der Sprachentwicklung hinweist. Die Befunde unterstützen das Prinzip, dass ungleiche Kinder ungleich behandelt werden sollten. Je größer der Förderbedarf einzelner Kinder ist, desto wichtiger sind engagierte Fachkräfte und gezielte Fördermaßnahmen, um frühe Chancenungleichheit auszugleichen. (Arbeitsgruppe Child and Family Research, o.D.)

Diese Befunde verdeutlichen, dass sprachliche Förderung im Kita-Alltag nicht allein eine Frage struktureller Bedingungen oder formaler Konzepte ist, sondern maßgeblich von der Wahrnehmung, Bewertung und dem professionellen Handeln der pädagogischen Fachkräfte abhängt. Insbesondere die unzureichende Nutzung alltäglicher Sprachlerngelegenheiten sowie die fehlerhafte Einschätzung individueller Förderbedarfe verweisen auf implizite Annahmen und handlungsleitende Überzeugungen, die das pädagogische Handeln strukturieren. An dieser Stelle setzt die folgende Studie an, indem sie die professionellen Deutungsmuster und subjektiven Theorien pädagogischer Fachkräfte in den Mittelpunkt stellt und deren Bedeutung für die Gestaltung sprachförderlicher Praxis im Kita-Alltag untersucht. (Arbeitsgruppe Child and Family Research, o.D.)

Die Studie *Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality* von Wieduwilt, Lehl & Anders (2016-2022) zeigt, dass professionelle Deutungsmuster und subjektive Theorien pädagogischer Fachkräfte maßgeblich beeinflussen, wie sprachförderliche Praxis im Kita-Alltag gestaltet wird. Subjektive Theorien wirken dabei als handlungsleitende Orientierungen für die Wahrnehmung, Interpretation und pädagogische Reaktion auf kindliche Sprachentwicklung. Zentrale Befunde verdeutlichen, dass Fachkräfte sehr unterschiedliche Überzeugungen zu Sprache und Mehrsprachigkeit aufweisen, die von defizitorientierten bis hin zu ressourcenorientierten Deutungsmustern reichen. Fachkräfte mit entwicklungsorientierten und konstruktivistischen Überzeugungen erkennen und nutzen sprachförderliche Situationen häufiger im Alltag, während instruktionsorientierte Deutungsmuster Sprachförderung eher auf geplante Angebote begrenzen. Darüber hinaus zeigt die Studie, dass professionelles Wissen allein nicht ausreicht. Erst im Zusammenspiel mit reflektierten subjektiven Theorien entfaltet es Wirkung. Die Autor*innen betonen zudem, dass professionelle Deutungsmuster durch Reflexion und fachliche Begleitung veränderbar sind, was die Bedeutung von Fortbildungen und Fachberatung unterstreicht. (Wieduwilt, Lehl & Anders, 2023)

4.6 Zusammenfassung des Forschungsstands und Forschungslücke

Der Forschungsstand zeigt, dass sprachförderliche Prozesse in schulischen und vorschulischen Kontexten umfassend untersucht wurden. Studien zur Durchgängigen Sprachbildung weisen darauf hin, dass angehende Lehrkräfte häufig nur begrenzte Kompetenzen im Umgang mit Bildungssprache besitzen, obwohl sie deren Bedeutung anerkennen. Gezielte universitäre Lehrveranstaltungen können jedoch sowohl fachliche Kompetenzen als auch Selbstwirksamkeit im Umgang mit sprachlicher Heterogenität deutlich steigern. Im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung belegen Interventionen, dass praxisnahe Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte zu messbaren Verbesserungen der Sprachentwicklung führen, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund, und dass diese Effekte langfristig stabil bleiben. Internationale Studien zu informellen und spielbasierten Lernsettings zeigen, dass außerschulische Aktivitäten wie Spiele, digitale Anwendungen oder interaktive Projekte die sprachliche Entwicklung fördern, motivationale und soziale Prozesse unterstützen und formale Bildungsangebote sinnvoll ergänzen. Darüber hinaus verdeutlichen Forschungen zu professionellen Deutungsmustern, dass die subjektiven Theorien und Wahrnehmungen der Fachkräfte entscheidend dafür sind, inwieweit sprachförderliche Situationen erkannt und genutzt werden.

Trotz dieser Erkenntnisse bestehen Forschungslücken. Systematische Untersuchungen zu informellen, spielbasierten Lernsettings in außerschulischen Kontexten sind selten, und die Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innen, wie Ferienbetreuer*innen und Lehrkräfte, wurden bislang nicht berücksichtigt. Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Lücke an, indem sie die subjektiven Wahrnehmungen und professionellen Deutungsmuster der beteiligten Fachkräfte in den Summer City Camps untersucht und deren Bedeutung für die Gestaltung sprachförderlicher Praxis analysiert.

5. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Interviews mit fünf WuSeL-Lehrkräften dargestellt. Ziel ist es, zentrale Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungsmuster im Hinblick auf Sprachförderung im Kontext der Summer City Camps herauszuarbeiten. Die Auswertung erfolgte kategoriengeleitet nach Kuckartz. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den im Codierprozess entwickelten Haupt- und Unterkategorien. Die Interviews werden fallübergreifend ausgewertet und Unterschiede werden dort hervorgehoben, wo sie analytisch relevant sind. Ergänzend werden Fragebogendaten der Ferienbetreuer*innen, Beobachtungen außerhalb der WuSeL-Einheiten sowie autoethnografische Feldnotizen einbezogen. Diese Daten werden getrennt nach Erhebungsmethode dargestellt.

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe umfasst fünf WuSeL-Lehrkräfte mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen. Ein Teil verfügt über pädagogische oder sprachwissenschaftliche Qualifikationen (u.a. Lehramt, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), andere stammen aus fachfremden Studienrichtungen. Die beruflichen Erfahrungen reichen von Nachhilfe- und Kursleitungstätigkeiten bis hin zu ersten intensiven Praxiserfahrungen im Rahmen der Summer City Camps. Allen gemeinsam ist die Verantwortung für die Planung und die Durchführung der WuSeL-Einheiten. Die Heterogenität der Qualifikationen ermöglicht unterschiedliche Perspektiven auf die Sprachförderung und die pädagogische Gestaltung.

Interview mit WuSeL-Lehrkraft	Studienhintergrund	Spezifische DaZ-Qualifikation und anderes Nennenswertes	Teilnahme(n) an SCC (inkl. 2025)
1	Bachelor Lehramt (Französisch und Englisch)	Keine spezifische DaZ-Qualifikation, aber: Deutsch und Englisch Lernhilfekurse bei der Wiener Lernhilfe	2

2	Transkulturelle Kommunikation (Deutsch, Englisch, BKS), danach Slawistik (BKS und Russisch als Zweitsprache)	DaF/DaZ als Erweiterungscurriculum während des Slawistikstudiums	4
3	Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	Keine spezifische DaZ-Qualifikation, aber: Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung, Deutsch- und Alphabetisierungskurse bei den Wiener Volkshochschulen	1
4	Grundschullehramt (Hauptfach Englisch, Nebenfach Deutsch), danach: Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	Zusatzausbildung zum Fachbereich DaZ (ein Semester, 30 ECTS)	1
5	Master Deutsche Philologie	Zwei Semester Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, gibt nebenbei Nachhilfe	2

Tabelle 1: Übersicht der fünf geführten leitfadengestützten Interviews mit den WuSeL-Lehrkräften

5.2 Verständnis von Sprachförderung

Im folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse zur Sprachförderung innerhalb der WuSeL-Einheiten dargestellt. Dabei stehen insbesondere die Vorstellungen der Lehrkräfte über sprachförderliches Handeln sowie deren praktische Umsetzung im Mittelpunkt. Die Analyse der Interviews, Beobachtungen, Fragebogendaten und autoethnografischen Feldnotizen zeigt, dass Sprachförderung überwiegend als spielerischer, alltagsintegrierter und impliziter Prozess verstanden wird. Darüber hinaus werden die Abgrenzung zum schulischen Unterricht, der Umgang mit Fehlern und Korrektur sowie die Bedeutung mündlicher Sprachkompetenzen thematisiert. Ziel des Unterkapitels ist es, zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den verschiedenen Datensätzen sichtbar zu machen.

5.2.1 Sprachförderung als impliziter Prozess

Interview: Die Interviewaussagen zeigen ein übereinstimmendes Verständnis von Sprachförderung als implizitem, spielerisch eingebetteten Prozess. Sprachförderung soll für die Kinder nicht als formale Fördermaßnahme erkennbar sein, sondern in Spiele und

kreative Aufgaben integriert werden. Sprache fungiert dabei primär als Mittel der Verständigung, nicht als expliziter Lerngegenstand. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass zwar ein klarer Bildungsanspruch besteht, dieser jedoch im Hintergrund bleibt. Lernziele und Spielziele können auseinanderfallen, ohne dass dies für die Kinder sichtbar wird. Die implizite Ausrichtung wird bewusst als Alternative zu stärker schulisch strukturierten Förderformaten verstanden. Dieses Verständnis bringt eine Lehrkraft prägnant auf den Punkt: „Wir haben ja einen Bildungsanspruch, also, es ist ja eigentlich Deutschförderung, aber das sollten die Kinder ja im besten Fall nicht wissen. [...] Es soll eher ein spielerischer Zugang sein“ (Interview 1).

Beobachtung: In der beobachteten Praxis entstanden sprachliche Lerngelegenheiten häufig beiläufig im Spiel- und Projektkontext. Kinder verhandelten Regeln, erklärten Vorgehensweisen oder lösten Konflikte sprachlich, ohne dass ein expliziter Lernauftrag formuliert war. Sprachliche Unterstützung durch die Betreuer*innen erfolgte situativ und zurückhaltend. Der spielerische Charakter der Aktivitäten blieb dabei erhalten.

Fragebogen: Die Fragebogendaten beschreiben die WuSeL-Einheiten überwiegend als spielerisch gestaltet. Die Kinder werden als aktiv beteiligt wahrgenommen. Sprachförderung erscheint aus Sicht der Betreuer*innen nicht als isolierte Übungssituation, sondern als in Aktivitäten eingebettet.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass sprachliche Impulse insbesondere dann wirksam wurden, wenn sie sich aus dem Spielgeschehen selbst ergaben. Situativ entstehende Aushandlungsprozesse führten häufiger zu sprachlicher Aktivität als vorab festgelegte sprachliche Übungen. Der implizite Ansatz zeigte sich damit nicht nur konzeptionell, sondern auch in konkreten Handlungssituationen.

5.2.2 Abgrenzung vom schulischen Unterricht

Interview: Die Interviewaussagen verdeutlichen eine bewusste Abgrenzung der WuSeL-Einheiten vom schulischen Unterricht. Schule wird dabei häufig mit Leistungsbewertung, Korrektur und formalen Anforderungen verbunden. Demgegenüber beschreiben die Lehrkräfte die WuSeL-Einheiten als nicht-bewertenden Raum, in dem Fehler nicht sanktioniert werden. Mehrere Interviewpartnerinnen betonen, dass auf systematische Korrektur verzichtet wird, um sprachliche Hemmungen abzubauen. Fehler werden situationsabhängig aufgegriffen, insbesondere dann, wenn die Kinder selbst Unterstützung einfordern. Die fehlende Bewertung wird als zentrale Voraussetzung dafür

beschrieben, dass Kinder Sprache angstfreier verwenden. Die bewusste Distanzierung vom schulischen Kontext wird dabei explizit formuliert: „unser Zugang [ist] viel spielerischer“ (Interview 1).

Beobachtung: In der beobachteten Praxis zeigte sich die Abgrenzung vom schulischen Unterricht vor allem durch das Fehlen formaler Leistungsanforderungen. Sprachliche Interaktionen entstanden freiwillig im Spiel-, Projekt- und Freizeitkontext. Fehler blieben häufig unbeachtet oder wurden beiläufig aufgegriffen, ohne den Kommunikationsfluss zu unterbrechen. Auch bei den gruppenübergreifenden Aktivitäten stand die Verständigung im Vordergrund, nicht das Erreichen eines formalen Lernziels. Die Rolle der Betreuer*innen beschränkte sich überwiegend auf unterstützende Impulse.

Fragebogen: Die Rückmeldungen der Betreuer*innen beschreiben die WuSeL-Einheiten als entspannt und gut in den Alltag integriert. Die Einheiten werden nicht als schulisch wahrgenommen, sondern als spielerisch strukturierter Bestandteil des Freizeitprogramms. Aussagen zu Bewertung oder Leistungsüberprüfung finden sich in den Fragebogendaten nicht.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass der Verzicht auf Bewertung und unmittelbare Korrektur zu einer erhöhten Sprechbereitschaft beitrug. Kinder äußerten sich häufiger spontan, ohne auf formale Richtigkeit zu achten. Die offene Gestaltung der Aktivitäten sowie die Möglichkeit, sich zeitweise zurückzuziehen oder beobachtend teilzunehmen, verstärkten den nicht-schulischen Charakter der WuSeL-Einheiten.

5.2.3 Rolle von Fehlern und Korrektur

Interview: In den Interviews wird der Umgang mit Fehlern als bewusst zurückhaltend beschrieben. Eine durchgängige oder sofortige Korrektur aller sprachlichen Abweichungen wird vermieden. Stattdessen erfolgt Korrektur selektiv und situationsabhängig, insbesondere wenn Kinder selbst nachfragen oder Verständigungsprobleme auftreten. Der Fokus liegt dabei auf gelingender Kommunikation und positiven Sprecherfahrungen. Fehler werden als Bestandteil des Lernprozesses verstanden und nicht als zentrales Steuerungsinstrument der Sprachförderung. Diese Haltung wird besonders anschaulich in folgender Aussage: „Wir korrigieren jetzt nicht alles sofort [...], weil wir ihnen auch ein bisschen die Angst vor Fehlern nehmen wollen“ (Interview 1).

Beobachtung: In der beobachteten Praxis blieben viele Fehler unbeachtet, sofern die Verständigung nicht beeinträchtigt war. Sprachliche Anpassungen erfolgten häufig implizit, etwa durch Wiederaufgreifen korrekter Formen im Gespräch. In Gruppen- und Spielsituationen experimentierten Kinder mit Sprache, ohne dass formale Korrektur den Kommunikationsfluss unterbrach. Selbstkorrekturen traten vereinzelt auf, insbesondere bei wiederkehrenden sprachlichen Mustern.

Fragebogen: Die Fragebogendaten enthalten keine Hinweise auf systematische Korrektur oder Leistungsüberprüfung. Sprachliche Fortschritte werden eher beiläufig wahrgenommen. Die Einschätzungen deuten darauf hin, dass Fehler im Rahmen der WuSeL-Einheiten nicht im Mittelpunkt stehen.

Autoethnografie: Die Feldnotizen zeigen, dass der Verzicht auf unmittelbare Korrektur häufig zu längeren und freieren Gesprächssequenzen führte. Implizite Formen der Unterstützung, etwa durch Modellierung korrekter Strukturen, ermöglichten sprachliche Orientierung, ohne den Spielfluss zu unterbrechen. Der kommunikative Zweck der Äußerungen stand dabei erkennbar vor formaler Richtigkeit.

5.2.4 Priorisierung mündlicher Kompetenzen

Interview: Die Interviewaussagen zeigen eine deutliche Priorisierung mündlicher Kompetenzen. Sprechen und Verstehen werden als zentrale Grundlage des Spracherwerbs beschrieben, insbesondere zu Beginn des Lernprozesses. Schriftliche Anforderungen treten demgegenüber in den Hintergrund und werden eher als langfristige Entwicklungsperspektive verstanden. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass Kinder möglichst viele Sprechanlässe erhalten sollen. Sprachförderung wird dabei primär als Förderung kommunikativer Handlungsfähigkeit verstanden. Die zentrale Bedeutung der mündlichen Sprachverwendung wird deutlich, indem die Lehrkraft sagt: „Der wichtigste Teil von Sprache ist eigentlich das Sprechen und das Verstehen [...] gerade am Anfang ist am wichtigsten das Sprechen“ (Interview 1).

Beobachtung: In der beobachteten Praxis dominierten mündliche Interaktionen. Kinder erklärten Spielregeln, verhandelten Entscheidungen und tauschten sich in Projekt- und Spielsituationen kontinuierlich aus. Schriftliche Elemente wurden unterstützend eingesetzt, standen jedoch nicht im Zentrum der Aktivitäten. Auch außerhalb formaler Einheiten zeigte sich, dass Sprache vor allem als Mittel der Verständigung und Koordination genutzt wurde.

Fragebogen: Die Fragebogendaten weisen auf eine aktive mündliche Beteiligung der Kinder hin. Veränderungen werden insbesondere im Bereich der Sprechbereitschaft wahrgenommen, während schriftsprachliche Entwicklungen kaum thematisiert werden.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass Spiele und Projekte überwiegend auf mündliche Interaktion ausgerichtet waren. Schriftliche Elemente dienten meist der Vorbereitung oder Strukturierung, etwa in Form von Notizen, bevor Inhalte mündlich präsentiert wurden. Sprachliche Aktivität entstand vor allem im Austausch zwischen den Kindern.

5.3 Gestaltung der WuSeL-Einheiten

Die Gestaltung der WuSeL-Einheiten wird in den Interviews als strukturiert, zugleich flexibel und spielerisch beschrieben. Kinder werden teilweise in Entscheidungen einbezogen, insbesondere bei der Auswahl von Spielen oder Themen. Die Einheiten sind in den Campalltag eingebettet und verbinden sprachliche sowie kreative Elemente.

5.3.1 Spielbasierte Aktivitäten

Interview: Die Interviews beschreiben Spiele als zentrales Gestaltungselement der WuSeL-Einheiten. Sprachliche Förderung erfolgt eingebettet in spielerische und handlungsorientierte Aktivitäten. Die Auswahl der Spiele wird bewusst getroffen, da bestimmte Formate mehr Interaktion erfordern als andere. Teilweise werden Kinder in die Spielauswahl einbezogen, wobei die Lehrkräfte moderierend eingreifen, um gruppendynamische Aspekte zu berücksichtigen. Eine Interviewpartnerin beschreibt den spielerischen Charakter der WuSeL-Einheiten als zentralen Bestandteil des Konzepts: „Und auch die integrative Deutschförderung soll halt eher Spaß machen, das ist halt so der Fokus“ (Interview 3).

Beobachtung: In der beobachteten Praxis boten insbesondere kooperative Spiele zahlreiche Sprechanlässe. Kinder erklärten Regeln, entwickelten Strategien und unterstützten sich gegenseitig. Bewegungsspiele förderten spontane Interaktion, während offene Bastelangebote eher selbstständiges Arbeiten ermöglichten. Spiele strukturierten den Ablauf der Einheiten und dienten zugleich als niedrigschwelliger Zugang zur sprachlichen Beteiligung.

Fragebogen: Die Betreuer*innen nehmen die WuSeL-Einheiten überwiegend als spielerisch gestaltet wahr. Die aktive Beteiligung der Kinder wird häufig betont. In

einzelnen offenen Antworten wird angeregt, stärker auf individuelle Interessen einzugehen oder Alternativangebote bereitzustellen.

Autoethnografie: Die Feldnotizen zeigen, dass kooperative Spielformen intensivere sprachliche Aushandlungsprozesse anregen als kompetitive Formate. Sprachliche Interaktion entstand besonders dort, wo gemeinsame Ziele erreicht werden mussten.

5.3.2 Projekt- und produktorientierte Aufgaben

Interview: Neben Spielen werden projekt- und produktorientierte Aufgaben als wichtiges Gestaltungselement beschrieben. Dazu zählen etwa das Gestalten von Plakaten, das Entwickeln von Fantasieländern oder das Erarbeiten von Rezepten. Diese Aufgaben kombinieren kreative Freiräume mit strukturierten Rahmenbedingungen. Sprachliche Interaktion entsteht vor allem bei Planungs- und Entscheidungsprozessen innerhalb der Gruppe. Ein Beispiel hierfür beschreibt eine Interviewpartnerin folgendermaßen: „Ein Projekt, wo sie auch ein Plakat gestalten müssen, [...] wo sie halt viel miteinander reden müssen, sich abstimmen müssen und auch im besten Fall auch ein bisschen was präsentieren und aufschreiben müssen“ (Interview 1).

Beobachtung: Bei projektorientierten Aktivitäten diskutierten Kinder Inhalte, verteilten Aufgaben und präsentierten Ergebnisse. Konflikte und Meinungsverschiedenheiten führten ebenfalls zu intensiver Kommunikation. Schriftliche Elemente unterstützten den Austausch, standen jedoch nicht im Vordergrund.

Fragebogen: Die Fragebogendaten weisen darauf hin, dass projektorientierte Aufgaben als aktivierend wahrgenommen werden. Mehrere Rückmeldungen erwähnen kreative Gruppenarbeiten, bei denen Kinder Inhalte entwickeln und verschriftlichen. Teilweise werden Impulse aus diesen Projekten in andere Campbereiche übertragen.

Autoethnografie: In den Feldnotizen zeigte sich, dass Projektarbeit neben sprachlichen auch soziale Aushandlungsprozesse erforderte. Entscheidungen über Inhalte und Rollenverteilungen führten regelmäßig zu spontanen Gesprächsanlässen.

5.3.3 Rituale und Strukturierung

Interview: Die Interviews beschreiben eine zeitliche Strukturierung der Einheiten. Bestimmte Wochentage sind unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet, etwa Kennenlernphasen zu Beginn und projektorientierte Arbeiten im weiteren Verlauf: „Montags mache ich oft eher einen Fokus auf Kennenlernen und einfache Spiele, die auch

ein bisschen Teambuilding machen und dann gegen Mittwoch mache ich manchmal ein Projekt“ (Interview 1). Wiederkehrende Abläufe dienen der Orientierung und organisatorischen Unterstützung.

Beobachtung: Im Campalltag boten feste Abläufe und Übergänge zwischen Aktivitäten Orientierung. Rituale wie Begrüßungen oder wiederkehrende Spiele erleichterten die Beteiligung, insbesondere für zurückhaltende Kinder.

Fragebogen: Die Betreuer*innen beschreiben die WuSeL-Einheiten überwiegend als klar strukturiert und gut in den Tagesablauf integriert. Einzelne Rückmeldungen verweisen auf den Wunsch nach noch klareren Abläufen.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass bekannte Strukturen Unsicherheiten reduzierten. Wiederkehrende Formate erleichterten es insbesondere sprachlich unsicheren Kindern, sich einzubringen.

5.3.4 Einsatz von Materialien

Interview: Der Einsatz von Materialien wird als pragmatisch und flexibel beschrieben. Spezifisches Fördermaterial ist vorhanden, wird jedoch nicht als zwingend notwendig betrachtet. Häufig genügen einfache Materialien wie Papier, Stifte oder Bastelutensilien. Der Schwerpunkt liegt weniger auf dem Material selbst als auf der Gestaltung sprachlich anregender Situationen.

Beobachtung: Auch außerhalb der WuSeL-Einheiten wurden Materialien unterstützend eingesetzt. Sie dienten der Planung, Visualisierung oder gemeinsamen Produktgestaltung und förderten indirekt kommunikative Prozesse.

Fragebogen: In den Fragebogendaten finden sich keine detaillierten Aussagen zu spezifischen Materialien. Die Rückmeldungen konzentrieren sich stärker auf Struktur, Gestaltung und Beteiligung.

Autoethnografie: Die Feldnotizen zeigen, dass Materialien vor allen dann sprachförderlich wirkten, wenn sie als Anlass für gemeinsame Planung oder Erklärung genutzt wurden. Der kommunikative Mehrwert entstand durch Interaktion, nicht durch das Material selbst.

5.4 Rolle des Spielerischen

Das Spielerische wird in den Interviews nicht nur als Methode, sondern als grundlegende pädagogische Haltung gegenüber Sprachförderung beschrieben. Spiele strukturieren nicht nur Aktivitäten, sondern prägen das Verständnis davon, wie Sprache gelernt und angewendet werden soll. Dies wird vor allem in dieser Interviewaussage sehr deutlich: „Eben das Spielerische, das finde ich generell in der Sprachförderung sehr wichtig“ (Interview 1).

5.4.1 Spiel als Motivationsfaktor

Interview: Die Interviewaussagen heben das Spiel als zentralen Motivationsfaktor hervor. Sprache soll nicht als Verpflichtung, sondern als Bestandteil attraktiver Aktivitäten erlebt werden. Motivation entsteht nach Einschätzung der Lehrkräfte insbesondere dort, wo kein Zwang ausgeübt wird und Kinder freiwillig teilnehmen können. Mehrere Interviewpartnerinnen betonen die Bedeutung von Wahlmöglichkeiten und einer positiven Atmosphäre für die Bereitschaft zur sprachlichen Beteiligung. Eine Interviewpartnerin erwähnt in diesem Kontext: „Hör dir mal an, was ich mitbringe, was ich mir vielleicht was Cooles ausgedacht habe. Schau, ob du mitmachen möchtest, und wenn nicht, dann ist das okay“ (Interview 5).

Beobachtung: In der beobachteten Praxis zeigte sich, dass Kinder sich vor allem dann aktiv beteiligen, wenn sie Freude an der Aktivität hatten. Spiele und bewegungsorientierte Formate führten zu spontaner Interaktion und freiwilliger Beteiligung. Sprachliche Beiträge entstanden häufig aus dem Bedürfnis heraus, das Spielgeschehen mitzugestalten oder erfolgreich zu bewältigen.

Fragebogen: Die Fragebogendaten weisen auf eine hohe aktive Beteiligung der Kinder hin. Spielorientierte Formate werden als prägend für die Einheiten beschrieben. Einzelne Rückmeldungen verweisen darauf, dass die Motivation situationsabhängig schwanken kann.

Autoethnografie: Die Feldnotizen zeigen, dass die Wahlfreiheit innerhalb spielerischer Angebote die sprachliche Beteiligung verstärkte. Kinder äußerten sich häufiger, wenn sie Einfluss auf Ablauf oder Inhalt der Aktivität hatten.

5.4.2 Spiel als angstfreier Raum

Interview: Das Spiel wird in den Interviews als geschützter Rahmen beschrieben, in dem Kinder ohne Leistungsdruck sprachlich aktiv sein können. Die Abwesenheit formaler

Bewertung und die Möglichkeit, Fehler zu machen, ohne sanktioniert zu werden, werden als förderlich für die Sprechbereitschaft eingeschätzt. Unsicherheiten werden durch Anpassungen im Spielverlauf aufgefangen, etwa durch Beobachtungsphasen oder vereinfachte Einstiege. Eine Interviewpartnerin beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt: „dass man eben keine Angst hat vor dem Ganzen und eigentlich Sprache eher mit sich verständigen und Spaß dran haben [...] im Gegensatz zu immer Fehlersuchen und Angst haben davor, dass man was falsch sagt“ (Interview 1).

Beobachtung: In der beobachteten Praxis äußerten sich Kinder häufig spontan, ohne formale Richtigkeit in den Vordergrund zu stellen. Auch bei Unsicherheiten blieb die Beteiligung möglich, da Aktivitäten flexibel angepasst wurden. Fehler hatten keinen sichtbaren negativen Einfluss auf die Teilnahme am Spielgeschehen.

Fragebogen: In den Fragebogendaten finden sich keine Hinweise auf Leistungsdruck oder Bewertung. Sprachliche Entwicklungen werden eher als begleitender Prozess, denn als überprüfbares Ergebnis beschrieben.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass kurze, überschaubare Spielphasen Hemmungen reduzierten. Kinder nutzten die Möglichkeit, Sprache in einem zeitlich begrenzten Rahmen auszuprobieren.

5.4.3 Spiel als Kommunikationsanlass

Interview: Die Interviews beschreiben Spiele als Auslöser intensiver kommunikativer Prozesse. Viele Formate erfordern Absprachen, gemeinsames Planen oder Präsentieren von Ergebnissen. Sprache wird dabei funktional eingesetzt, um Handlungen zu koordinieren und soziale Beziehungen zu gestalten. Auch Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten werden als kommunikativ bedeutsam wahrgenommen. Eine Interviewpartnerin beschreibt, wie gemeinsame Projekte intensive kommunikative Projekte anstoßen: „wo sie halt viel miteinander reden müssen, sich abstimmen müssen [...] und manchmal streiten sie auch drüber [...] aber auch das ähm fördert die Kommunikation miteinander“ (Interview 1).

Beobachtung: In Spiel- und Projektkontexten mussten Kinder kontinuierlich Absprachen treffen, Strategien entwickeln und Informationen austauschen. Strukturierte Spielformate aktivierten dabei alle Gruppenmitglieder gleichzeitig. Kommunikation entstand nicht nur während des Spiels, sondern auch in Vor- und Nachbereitungsphasen.

Fragebogen: Die Betreuer*innen berichten, dass Spielimpulse teilweise in andere Bereiche des Campalltags übertragen werden. Daraus ergeben sich zusätzliche Gelegenheiten für Austausch und Interaktion.

Autoethnografie: Die Feldnotizen zeigen, dass kommunikative Prozesse häufig nicht aus den Spielregeln selbst, sondern aus begleitenden Aushandlungen resultierten. Sprache wurde eingesetzt, um Rollen zu klären, Ideen zu entwickeln oder Ergebnisse zu präsentieren.

5.5 Wahrgenommene sprachliche Entwicklungen der Kinder

Die Interviewaussagen beschreiben sprachliche Entwicklungen überwiegend als punktuell und situationsbezogen. Veränderungen betreffen vor allem Wortschatz, Sprechbereitschaft und erste Anzeichen von Sprachbewusstheit. Gleichzeitig werden die zeitlichen Grenzen kurzfristiger Förderangebote betont.

5.5.1 Wortschatzentwicklung

Interview: Mehrere Lehrkräfte berichten von themenbezogenen Wortschatzerweiterungen, insbesondere im Zusammenhang mit Projekten oder wiederkehrenden Aktivitäten. Neue Begriffe werden vor allem dann übernommen, wenn sie mehrfach in sinnvollen Kontexten verwendet werden. Ein nachhaltiger Ausbau des allgemeinen Wortschatzes wird aufgrund der begrenzten Dauer der Summer City Camps eher zurückhaltend eingeschätzt. Eine Interviewpartnerin berichtete von einer Situation, in welcher sie Wortschatzentwicklung wahrgenommen hat: „In der Wohlfühlwoche [...] sie konnten eine Karte wählen [...] wie ihr euch jetzt in diesem Moment fühlt [...] und dann habe ich auch die nächsten Wochen hören können, ich fühle mich heute so und so“ (Interview 2).

Beobachtung: Auch in der beobachteten Praxis wurden neue Wörter vor allem situations- und themengebunden verwendet. Begriffe aus vorherigen Einheiten tauchten in späteren Aktivitäten erneut auf. Übergreifende oder dauerhaft sichtbare Wortschatzentwicklungen waren im kurzen Beobachtungszeitraum jedoch nicht eindeutig erkennbar.

Fragebogen: Die Einschätzungen zur Wortschatzentwicklung fallen uneinheitlich aus. Einige Betreuer*innen berichten von neuen oder sicherer verwendeten Begriffen, andere nehmen kaum Veränderungen wahr. Insgesamt werden größere oder nachhaltige Wortschatzerweiterungen selten beschrieben.

Autoethnografie: Die Feldnotizen legen nahe, dass Wortschatz insbesondere dann gefestigt wurde, wenn er in unterschiedlichen Situationen erneut aufgegriffen wurde. Isolierte Wortimpulse ohne Anschluss an weitere Aktivitäten zeigten kaum erkennbare Effekte.

5.5.2 Entwicklung der Sprechbereitschaft

Interview: Die Sprechbereitschaft wird als deutlichste wahrgenommene Veränderung beschrieben. Mehrere Interviewpartnerinnen berichten von einem zunehmenden Selbstvertrauen im Umgang mit der deutschen Sprache. Besonders in Partner- oder Kleingruppensituationen beteiligen sich auch zuvor zurückhaltende Kinder häufiger. Die nicht-bewertende Gestaltung wird als förderlich für diese Entwicklung eingeschätzt. Eine Interviewpartnerin berichtete von einer Erfahrung: „Also ich finde, man merkt einen deutlichen Unterschied im Selbstbewusstsein. [...] Also Kinder, die vorher sehr still waren und nicht sprechen wollten oder gesagt haben, sie können nichts, zu schwer, [...] sind [...] dann doch aufgeblüht“ (Interview 3).

Beobachtung: Im Campalltag zeigte sich eine zunehmende Beteiligung einzelner Kinder an Gesprächen, insbesondere in informellen Situationen oder in kleineren Gruppen. Während größere Gruppensituationen teilweise weiterhin Hemmungen auslösten, traten in vertrauten Settings häufiger spontane Beiträge auf.

Fragebogen: Die Fragebogendaten weisen insgesamt auf eine positive Einschätzung der mündlichen Beteiligung hin. Veränderungen in der Sprechbereitschaft werden häufiger benannt als Entwicklungen im Wortschatz oder in anderen sprachlichen Bereichen.

Autoethnografie: Die Feldnotizen bestätigen, dass sich insbesondere bei wiederholten Sprechanlässen ein Zuwachs an sprachlichem Selbstvertrauen zeigte. Sprachliche Kompetenzzuwächse im engeren Sinne standen weniger im Vordergrund als die Bereitschaft, sich zu äußern.

5.5.3 Selbstkorrektur und Sprachbewusstheit

Interview: Einzelne Interviewpartnerinnen berichten von punktuellen Selbstkorrekturen der Kinder: „es [kommt] auch vor, dass die Kinder dann selber auch sich selbst korrigieren“ (Interview 1). Diese treten vor allem bei häufig wiederholten sprachlichen Strukturen auf. Selbstkorrekturen werden weniger als isolierte Lernleistungen, sondern als Ausdruck wachsender Sensibilisierung für sprachliche Formen verstanden.

Beobachtung: In einzelnen Sprechsituationen passten Kinder Formulierungen an oder korrigierten sich selbst, insbesondere wenn kommunikative Missverständnisse auftraten. Diese Anpassungen waren situativ und nicht durchgängig beobachtbar.

Fragebogen: Hinweise auf Selbstkorrektur oder bewussten Sprachgebrauch werden seltener genannt als Veränderungen in der Sprechbereitschaft. Mehrere Betreuer*innen geben an, entsprechende Entwicklungen kaum wahrgenommen zu haben.

Autoethnografie: In den Feldnotizen traten Selbstkorrekturen vereinzelt in wiederkehrenden Spielsituationen auf. Wiederholte sprachliche Muster schienen die Aufmerksamkeit für eigene Äußerungen zu erhöhen, ohne dass explizite Reflexionsphasen vorgesehen waren.

5.5.4 Grenzen kurzfristiger Effekte

Interview: Die Interviewaussagen betonen übereinstimmend die zeitlichen Grenzen der Sprachförderung im Rahmen der WuSeL-Einheiten. Sprachentwicklung wird als langfristiger Prozess verstanden, der kontinuierliche Übung erfordert. Kurzfristig sichtbar werden eher kleinere Veränderungen als umfassende Kompetenzzuwächse: „So Kleinigkeiten sind das oft, die man dann schnell merkt, aber die großen Sachen kommen halt durch Übung und durch viel Reden und das merkt man wahrscheinlich nicht innerhalb von einer Einheit schon“ (Interview 1).

Beobachtung: Auch in der beobachteten Praxis zeigten sich Veränderungen vor allem in Form punktueller Entwicklungen. Nachhaltige oder komplexe sprachliche Fortschritte waren innerhalb des begrenzten Zeitraums nicht eindeutig erkennbar.

Fragebogen: Die Fragebogendaten bestätigen diese zurückhaltende Einschätzung. Größere oder messbare Leistungszuwächse werden selten berichtet. Sprachentwicklung erscheint überwiegend als begleitender Prozess.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass insbesondere Veränderungen im Selbstvertrauen und in der Beteiligung schneller sichtbar wurden als strukturelle sprachliche Kompetenzentwicklungen.

5.6 Umgang mit Heterogenität

Die Heterogenität der Gruppen wird in allen Datensätzen als zentrales Merkmal der WuSeL-Einheiten beschrieben. Unterschiede betreffen insbesondere sprachliche Vorkenntnisse, Alter, Lerngewohnheiten und soziale Dynamiken. Der Umgang damit erfolgt überwiegend situativ und flexibel.

5.6.1 Unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen

Interview: Die Interviewaussagen betonen große Unterschiede im sprachlichen Niveau der Kinder. Einige verfügen über umfangreiche Deutschkenntnisse, andere stehen am Anfang des Spracherwerbs. Differenzierung erfolgt überwiegend durch offene Aufgabenformate, bei denen Kinder auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten können. Eine systematische Leistungsgruppierung findet nicht statt. Anpassungen erfolgen situativ, etwa durch vereinfachte Erklärungen oder zusätzliche Unterstützung.

Beobachtung: In der Praxis zeigte sich, dass leistungsstärkere Kinder häufiger kommunikative Rollen übernahmen, beispielsweise beim Erklären von Spielregeln. Sprachlich unsichere Kinder beteiligten sich eher in kleineren Gruppen oder in unterstützten Settings. Die offene Struktur vieler Aktivitäten ermöglichte unterschiedliche Beteiligungsformen.

Fragebogen: Die Betreuer*innen beschreiben die Gruppen ebenfalls als sprachlich heterogen. Einzelne Rückmeldungen weisen darauf hin, dass stärkere Differenzierung hilfreich sein könnte. Gleichzeitig wird die Vielfalt auch als bereichernd wahrgenommen.

Autoethnografie: Die Feldnotizen zeigen, dass sprachliche Unterschiede vor allem in Gruppendiskussionen sichtbar wurden. Individuelle Unterstützung war häufig notwendig, insbesondere bei komplexeren Aufgabenstellungen.

5.6.2 Altersunterschiede und soziale Dynamik

Interview: Neben sprachlichen Differenzen werden Altersunterschiede als herausfordernd beschrieben. Ältere Kinder übernehmen teilweise Leistungsfunktionen, während jüngere Kinder eine stärkere Anleitung benötigen. Gruppendynamische Prozesse beeinflussen die sprachliche Beteiligung erheblich. Dominante Kinder prägen Gesprächsverläufe, während zurückhaltendere Kinder gezielt angesprochen werden müssen.

Beobachtung: In gemischten Altersgruppen zeigten sich unterschiedliche Beteiligungsmuster. Ältere Kinder formulierten häufiger komplexe Beiträge, jüngere

beteiligten sich vor allem in konkreten Spielsituationen. Konflikte oder Konkurrenzsituationen führten teilweise zu intensiver Kommunikation, erforderten jedoch moderierendes Eingreifen.

Fragebogen: Die Fragebogendaten thematisieren soziale Dynamiken eher indirekt. Hinweise auf ungleiche Beteiligung oder dominante Rollen finden sich vereinzelt, stehen jedoch nicht im Mittelpunkt der Rückmeldungen.

Autoethnografie: In den Feldnotizen wird deutlich, dass Gruppenkonstellationen die Sprachaktivität stark beeinflussen. Vertraute Kleingruppen förderten Beteiligung stärker als größere, altersgemischte Konstellationen.

5.6.3 Strategien im Umgang mit Heterogenität

Interview: Die Lehrkräfte beschreiben flexible Strategien, um auf unterschiedliche Voraussetzungen zu reagieren. Dazu zählen offene Aufgabenstellungen, variierende Sozialformen sowie zusätzliche Erklärungen bei Bedarf. Eine formalisierte Differenzierung im Sinne abgestufter Aufgabenformate wird selten erwähnt und Anpassungen erfolgen überwiegend situativ.

Beobachtung: Im Campalltag zeigte sich, dass Sozialformen gezielt variiert wurden. Partner- und Kleingruppenarbeit erleichterten insbesondere sprachlich unsicheren Kindern die Beteiligung. Auch Rollenverteilungen innerhalb von Spielen oder Projekten ermöglichten unterschiedliche Beteiligungsniveaus.

Fragebogen: Einzelne Rückmeldungen regen an, noch stärker auf individuelle Interessen oder Leistungsstände einzugehen. Konkrete Differenzierungsmaßnahmen werden jedoch selten benannt.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass flexible Anpassungen im Ablauf häufig notwendig waren. Insbesondere bei komplexeren Aufgaben wurde zusätzliche Unterstützung angeboten, ohne formale Leistungsgruppen zu bilden.

5.6.4 Grenzen individueller Förderung

Interview: Die Interviewaussagen benennen strukturelle Grenzen individueller Förderung, insbesondere durch große Gruppen, begrenzte Zeitressourcen und heterogene sprachliche Voraussetzungen. Eine kontinuierliche Einzelbegleitung ist im Rahmen der WuSeL-Einheiten nur eingeschränkt möglich. Individuelle Unterstützung erfolgt situativ,

etwa durch zusätzliche Erklärungen oder kurze Einzelgespräche. Eine systematische Förderplanung für einzelne Kinder wird jedoch nicht beschrieben.

Beobachtung: In der beobachteten Praxis zeigte sich, dass individuelle Unterstützung meist kurzfristig und anlassbezogen erfolgte. Bei komplexeren Aufgaben konnten nicht alle Kinder gleichzeitig intensiv begleitet werden. Phasen mit hoher Gruppendynamik reduzierten die Möglichkeit, auf einzelne sprachliche Bedürfnisse detailliert einzugehen.

Fragebogen: Einzelne Rückmeldungen der Betreuer*innen weisen darauf hin, dass eine stärkere individuelle Förderung wünschenswert wäre. Gleichzeitig wird auf zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen verwiesen, die eine differenzierte Einzelbetreuung erschweren.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass individuelle Förderung häufig hinter gruppenbezogenen Abläufen zurücktritt. Insbesondere bei größeren Gruppen war es nicht möglich, alle Kinder gleichermaßen intensiv zu begleiten. Unterstützung erfolgte überwiegend spontan und situationsabhängig, nicht im Sinne langfristig geplanter individueller Förderstrategien.

5.7 Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen

Die Zusammenarbeit zwischen WuSeL-Lehrkräften und Ferienbetreuer*innen wird als zentrale Rahmenbedingung für die Umsetzung der Sprachförderung beschrieben. Sie beeinflusst organisatorische Abläufe ebenso wie die Integration sprachförderlicher Impulse in den Campalltag. Die Qualität der Kooperation variiert dabei deutlich.

5.7.1 Qualität der Zusammenarbeit

Interview: Die Interviewaussagen zeichnen ein heterogenes Bild der Zusammenarbeit. Während einzelne Lehrkräfte von konstruktiver Abstimmung berichten, schildern andere fehlenden Austausch und unklare Rollenverteilungen. Kooperation wird als abhängig von Kommunikationsbereitschaft, gegenseitigem Rollenverständnis und Engagement beschrieben. Diese Spannweite bringt eine Interviewpartnerin gezielt zum Ausdruck, indem sie die Zusammenarbeit als „manchmal fabelhaft und manchmal das Gegenteil“ (Interview 2) beschreibt.

Beobachtung: Im Campalltag zeigte sich die Zusammenarbeit situativ unterschiedlich intensiv. In manchen Situationen erfolgte enge Abstimmung, wodurch sprachförderliche Impulse gemeinsam getragen wurden. In anderen Fällen verliefen Aufgaben parallel,

sodass Potenziale nicht systematisch genutzt wurden. Kooperation erschien häufig implizit und stark von individueller Initiative abhängig.

Fragebogen: Die Fragebogenergebnisse fallen deutlich positiver aus als die Interviews. Alle befragten Betreuer*innen bewerten die Zusammenarbeit als unterstützend und bereichernd. Differenzierungen oder Konflikte werden hier nicht sichtbar.

Autoethnografie: Die Feldnotizen bestätigen die situative Ausprägung der Zusammenarbeit. Phasen enger Kooperation wechselten mit parallel organisierten Abläufen. Die Intensität der Abstimmung hing maßgeblich von einzelnen Personen und Gruppenkonstellationen ab.

5.7.2 Pädagogische Vorerfahrungen der Betreuer*innen

Interview: Die Interviews betonen die heterogenen pädagogischen Vorerfahrungen der Ferienbetreuer*innen. Während einige über fachliche Qualifikationen verfügen, bringen andere kaum pädagogische Erfahrungen mit. Fehlende Vorerfahrungen werden insbesondere im Umgang mit sprachlicher Förderung oder bewusster Sprachwahl als Herausforderung beschrieben.

Beobachtung: Im Campalltag zeigten sich Unterschiede deutlich: Betreuer*innen mit pädagogischem Hintergrund initiierten häufiger Gespräche, stellten Fragen oder unterstützten sprachliche Prozesse aktiv. Andere konzentrierten sich stärker auf organisatorische Aufgaben. Pädagogische Erfahrung beeinflusste somit die Gestaltung sprachlicher Lerngelegenheiten.

Fragebogen: Konkrete Angaben zu pädagogischen Vorerfahrungen wurden im ersten Teil des Fragebogens erhoben. Die insgesamt positive Bewertung der Zusammenarbeit deutet außerdem darauf hin, dass Unterschiede bezüglich der Vorerfahrungen nicht problematisiert werden.

Autoethnografie: Die Feldnotizen bestätigen, dass die pädagogische Handlungssicherheit einen Einfluss auf die bewusste Gestaltung sprachförderlicher Situationen hatte.

5.7.3 Sprachwahl im Campalltag

Interview: Die Interviews thematisieren die Sprachwahl als pädagogisch relevante Entscheidung. Es wird berichtet, dass in bestimmten Situationen schnell in andere Sprachen gewechselt wird, insbesondere bei englischsprachigen Kindern. Gleichzeitig

wird betont, dass möglichst durchgängige Nutzung der Zielsprache Deutsch vergleichbare Lerngelegenheiten schaffen soll.

Beobachtung: In den Beobachtungen erfolgte die Kommunikation überwiegend auf Deutsch. Situativ wurde jedoch auf Erstsprachen ausgewichen, etwa zur Klärung von Verständnisproblemen. Die Sprachwahl beeinflusste unmittelbar die Häufigkeit deutschsprachiger Interaktionen.

Fragebogen: Der Fragebogen enthält keine differenzierten Angaben zur konkreten Sprachwahl. Die insgesamt positive Bewertung der Zusammenarbeit legt jedoch nahe, dass die sprachliche Ausrichtung der WuSeL-Einheiten grundsätzlich mitgetragen wird.

Autoethnografie: Die Feldnotizen bestätigen die überwiegende Nutzung des Deutschen, zeigen jedoch ebenfalls punktuelle Sprachwechsel, die situativ begründet waren.

5.7.4 Übernahme von Methoden

Interview: In den Interviews wird positiv hervorgehoben, dass spielerische Methoden aus den WuSeL-Einheiten teilweise von Ferienbetreuer*innen übernommen werden. Eingeführte Spiele oder Rituale werden außerhalb der formalen Sprachfördereinheiten weitergeführt. Diese Übernahme wird als Erweiterung sprachlicher Lerngelegenheiten verstanden.

Beobachtung: Auch im Campalltag wurden Spiele und projektbezogene Aufgaben aus den WuSeL-Einheiten aufgegriffen. Dadurch entstanden zusätzliche kommunikative Situationen, in denen Kinder erklären, aushandeln und kooperieren mussten. Die Integration solcher Methoden hing jedoch von der Offenheit und Initiative einzelner Betreuer*innen ab.

Fragebogen: Die positive Zusammenarbeit deutet darauf hin, dass die methodischen Impulse der WuSeL-Einheiten grundsätzlich akzeptiert und unterstützt werden.

Autoethnografie: Die Feldnotizen zeigen, dass die Übernahme spielerischer Elemente sprachförderliche Effekte über die eigentlichen WuSeL-Stunden hinaus ermöglichen konnten.

5.8 Rahmenbedingungen und Organisation

Die Einbettung der Sprachförderung in das bestehende Ferienangebot wird in den Interviews ausdrücklich positiv hervorgehoben. Eine Interviewpartnerin beschreibt diese Konzeption als „extrem gute Idee“ und hebt hervor, dass die Kinder nicht primär mit der Erwartung kommen, Sprache zu lernen, sondern an einem Freizeitangebot teilnehmen (Interview 3). Sprachförderung erfolgt daher nicht als isolierter Kurs, sondern integriert in Freizeitaktivitäten. Der zeitliche Umfang der WuSeL-Einheiten wird als angemessen bewertet. Kritik richtet sich weniger gegen das Konzept selbst als gegen organisatorische Bedingungen an einzelnen Standorten.

5.8.1 Materialausstattung

Interview: In den Interviews wird die Materialausstattung überwiegend positiv bewertet. Die vorhandenen Materialien werden als ausreichend beschrieben, um WuSeL-Einheiten wie geplant umzusetzen. Vereinzelt wird angemerkt, dass eine größere Auswahl zusätzliche Gestaltungsspielräume eröffnen könnte. Grundlegende Defizite werden jedoch nicht benannt.

Beobachtung: Während der Beobachtung zeigte sich, dass benötigte Materialien verfügbar waren und flexibel eingesetzt werden konnten. Die Ausstattung unterstützte die Durchführung der Aktivitäten und ermöglichte spontane Anpassungen.

Fragebogen: Auch die Fragebogenergebnisse weisen auf eine insgesamt positive Einschätzung der materiellen Rahmenbedingungen hin. Kritische Hinweise bleiben punktuell und betreffen eher Erweiterungsmöglichkeiten als strukturelle Mängel.

Autoethnografie: Die Feldnotizen verdeutlichen, dass eine gut vorbereitete Materialausstattung die Planung der Einheiten erleichtert und Sicherheit in der Durchführung schafft. Engpässe oder Einschränkungen werden nicht als zentral beschrieben.

5.8.2 Schulungen

Interview: Die Schulungen werden überwiegend als hilfreich und praxisnah beschrieben. Besonders für neue Mitarbeiter*innen bieten sie eine wichtige Orientierung hinsichtlich sprachförderlicher Prinzipien und methodischer Umsetzung. Für erfahrene pädagogische Fachkräfte besitzen sie teilweise weniger Neuigkeitswert, werden jedoch weiterhin als unterstützend eingeschätzt.

Beobachtung: Im Campalltag zeigen sich Elemente der Schulungsinhalte, etwa im strukturierten Umgang mit Gruppenprozessen oder in methodischen Abläufen. Sprachförderung wird dabei nicht immer explizit thematisiert, aber durch klare Strukturen indirekt gestützt.

Fragebogen: Im Fragebogen wurden die Schulungen nicht explizit thematisiert.

Autoethnografie: Die Feldnotizen zeigen, dass in den Schulungen vermittelte Methoden in der Praxis aufgegriffen und umgesetzt wurden. Die Inhalte boten insbesondere zu Beginn Orientierung und Sicherheit.

5.8.3 Organisation der Standorte

Interview: Die Organisation der Standorte wird unterschiedlich bewertet. Während einige Abläufe als klar strukturiert beschrieben werden, berichten andere von unklaren Zuständigkeiten oder kurzfristigen Änderungen, die die Planung der WuSeL-Einheiten erschweren. Die Qualität der Umsetzung erscheint somit standortabhängig.

Beobachtung: Am beobachteten Standort wirkten die Abläufe überwiegend strukturiert. Klare Zeitstrukturen und Absprachen schufen stabile Rahmenbedingungen für sprachförderliche Aktivitäten.

Fragebogen: Die organisatorische Einbindung wird insgesamt positiv eingeschätzt. Gleichzeitig wird deutlich, dass Rahmenbedingungen die praktische Umsetzung beeinflussen können.

Autoethnografie: Die Feldnotizen bestätigen, dass transparente Abläufe und verlässliche Zeitpläne die Planung und Durchführung der WuSeL-Einheiten erleichterten.

5.8.4 Kommunikation und Unterstützung durch Interface

Interview: Die Kommunikation mit Interface wird überwiegend sehr positiv beschrieben. Besonders hervorgehoben werden Erreichbarkeit, Offenheit für Rückmeldungen sowie Unterstützung bei organisatorischen Fragen. Der Regelmäßige Austausch wird als stabilisierend wahrgenommen.

Beobachtung: Organisatorische Anliegen konnten zeitnah geklärt werden und Materialien standen bei Bedarf zur Verfügung. Diese Unterstützung trug zur Stabilität des Campalltags bei.

Fragebogen: Die Fragebogendaten geben keine Ergebnisse zur Kommunikation und Unterstützung durch Interface, da die Ferienbetreuer*innen bei einer anderen Institution angestellt waren.

Autoethnografie: Die Feldnotizen bestätigen, dass verlässliche Kommunikationsstrukturen Sicherheit im Arbeitsalltag schufen und organisatorische Unsicherheiten teilweise ausgleichen konnten.

Kategorie	Interview	Beobachtung	Fragebogen	Autoethnografie
1. Verständnis von Sprachförderung	+	+	+	+
2. Gestaltung der WuSeL-Einheiten	+	+	+	+
3. Rolle des Spielerischen	+	+	+	+
4. Wahrgenommene sprachliche Entwicklungen der Kinder	+	+	+	+
5. Umgang mit Heterogenität	+	+	+	+
6. Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen	+	+	+	+
7. Rahmenbedingungen und Organisation	+	-	-	+

Tabelle 2: Übersicht der Hauptkategorien und der vier Erhebungsmethoden.

5.9. Kritische Methodenreflexion

Im folgenden Kapitel erfolgt eine kritische Reflexion der methodischen Vorgehensweise der vorliegenden Studie. Zunächst wird das Ziel der Methodenreflexion erläutert. Anschließend wird das methodische Design der Untersuchung dargestellt. Darauf aufbauend erfolgt eine Reflexion der einzelnen Datenerhebungsmethoden. Im Anschluss wird das Zusammenspiel der verschiedenen Methoden im Sinne einer methodischen

Triangulation diskutiert. Abschließend werden die zentralen Grenzen der Studie aufgezeigt, bevor ein Fazit zur Methodenreflexion gezogen wird.

5.9.1 Ziel der Methodenreflexion

Die vorliegende Studie untersucht Sprachförderung im Kontext der Summer City Camps aus unterschiedlichen Perspektiven. Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Interviews mit WuSeL-Lehrkräften, Beobachtungen im Campalltag, ein Fragebogen für Ferienbetreuer*innen sowie autoethnographische Feldnotizen herangezogen. Durch die Kombination dieser Methoden sollte ein möglichst umfassendes Bild der sprachförderlichen Praxis innerhalb der WuSeL-Einheiten entstehen.

Im Anschluss an die Ergebnisdarstellung erfolgt eine Reflexion der gewählten methodischen Vorgehensweise. Ziel dieser Methodenreflexion ist es, die eingesetzten Erhebungsmethoden kritisch zu betrachten und deren Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage einzuordnen. Dabei werden sowohl Stärken als auch mögliche Grenzen der einzelnen Methoden sowie der gesamten methodischen Anlage diskutiert.

Ein besonderer Fokus liegt auf dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden, da sich in der Analyse zeigte, dass die verschiedenen Datenquellen in vielen Bereichen zu ähnlichen Einschätzungen und Beobachtungen führen. Diese Übereinstimmungen werden im Folgenden im Hinblick auf ihre methodische Bedeutung reflektiert. Darüber hinaus wird diskutiert, inwiefern die Kombination mehrerer Methoden zur Validierung und zur Vertiefung der Ergebnisse beitragen konnte und welche Einschränkungen dennoch bestehen bleiben.

5.9.2 Methodische Vorgehensweise der Studie

Die Studie basiert auf einem größtenteils qualitativen und teils quantitativen Forschungsdesign, das unterschiedliche Perspektiven auf die Sprachförderung innerhalb der WuSeL-Einheiten zusammenführt. Insgesamt wurden vier verschiedene Datenerhebungsmethoden kombiniert, die zuvor bereits genannt wurden.

Die leitfadengestützten Interviews dienten dazu, Einblicke in die Sichtweisen, Erfahrungen und pädagogischen Überlegungen der WuSeL-Lehrkräfte zu erhalten. Sie ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit subjektiven Perspektiven und individuellen Deutungen der sprachförderlichen Praxis.

Die Beobachtungen im Campalltag ergänzen diese Perspektiven durch eine direkte Einsicht in konkrete Handlungssituationen. Dadurch konnten sprachliche Interaktionen und pädagogische Vorgehensweisen im Alltag der Summer City Camps nachvollzogen werden.

Der Fragebogen richtete sich an die Ferienbetreuer*innen und sollte zusätzliche Einschätzungen zur Gestaltung der WuSeL-Einheiten sowie zu wahrgenommenen sprachlichen Entwicklungen der Kinder liefern. Diese Perspektive ergänzt die Aussagen der WuSeL-Lehrkräfte um Beobachtungen von Personen, die ebenfalls im Campalltag tätig sind, jedoch eine andere Rolle einnehmen.

Die autoethnographischen Feldnotizen stellen eine reflexive Ergänzung der Datenerhebung dar. Sie dokumentieren Beobachtungen, Erfahrungen und Eindrücke aus der eigenen Tätigkeit im Campkontext und ermöglichen eine zusätzliche Perspektive auf verschiedene Situationen der Sprachförderung.

Die Kombination dieser Methoden verfolgt das Ziel, das untersuchte Phänomen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Durch diese methodische Vielfalt sollten sowohl subjektive Erfahrungen als auch beobachtbare Handlungen und externe Einschätzungen in die Analyse einbezogen werden.

5.9.3 Reflexion der einzelnen Datenerhebungsmethoden

Im folgenden Unterkapitel werden die einzelnen Datenerhebungsmethoden der Studie reflektiert. Zunächst werden die leitfadengestützten Interviews mit den WuSeL-Lehrkräften betrachtet. Anschließend werden die Beobachtungen im Campalltag diskutiert. Darauf folgt eine Reflexion des Fragebogens für die Ferienbetreuer*innen. Abschließend werden die autoethnographischen Feldnotizen als weitere Datenquelle eingeordnet.

5.9.3.1 Leitfadengestützte Interviews

Die leitfadengestützten Interviews mit den WuSeL-Lehrkräften bilden eine zentrale Datengrundlage der Studie. Sie ermöglichen einen vertieften Einblick in die Erfahrungen und Perspektiven der Lehrkräfte, die unmittelbar an der Planung und Durchführung der WuSeL-Einheiten beteiligt sind. Durch die offene Struktur der Interviews konnten individuelle Einschätzungen, Beispiele aus der Praxis sowie persönliche Reflexionen der Interviewpartnerinnen erfasst werden.

Eine Stärke dieser Methode liegt darin, dass sie subjektive Deutungen und pädagogische Überlegungen sichtbar macht, die in der direkten Beobachtung nicht immer erkennbar sind. Die Interviews geben Aufschluss darüber, welche Ziele die Lehrkräfte mit ihren Aktivitäten verbinden, wie sie Sprachförderung verstehen und welche Herausforderungen sie in ihrer Arbeit wahrnehmen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Interviews stets auf subjektiven Wahrnehmungen beruhen. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen spiegeln persönliche Erfahrungen und Einschätzungen wider, die nicht notwendigerweise alle Aspekte der Praxis vollständig abbilden. Darüber hinaus kann nicht ausgeschlossen

werden, dass bestimmte Aussagen durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sind, insbesondere wenn die Interviewpartnerinnen ihre eigene pädagogische Arbeit beschreiben.

Auch die recht kleine Stichprobe von fünf Interviews stellt eine Einschränkung dar. Zwar ermöglicht sie eine detaillierte qualitative Analyse, jedoch lassen sich daraus keine generalisierbaren Aussagen über alle WuSeL-Lehrkräfte oder über Sprachförderangebote in ähnlichen Kontexten ableiten. Trotz dieser Einschränkungen bieten die Interviews wichtige Einblicke in das Verständnis von Sprachförderung innerhalb der WuSeL-Einheiten und stellen eine zentrale Grundlage für die Analyse dar.

5.9.3.2 Beobachtungen im Campalltag

Die Beobachtungen im Campalltag ergänzen die Interviewdaten durch eine direkte Perspektive auf konkrete Handlungssituationen. Während die Interviews vor allem subjektive Einschätzungen der Beteiligten erfassen, ermöglichen die Beobachtungen einen Einblick in tatsächliche Interaktionen zwischen den Kindern und den Ferienbetreuer*innen.

Eine zentrale Stärke dieser Methode liegt darin, dass sprachliche Prozesse und pädagogische Handlungsweisen unmittelbar wahrgenommen werden können. Beobachtungen erlauben es, Situationen zu erfassen, die von den Beteiligten selbst möglicherweise nicht explizit thematisiert werden, etwa wie spontane Gesprächsanlässe im Spiel oder informelle sprachliche Interaktionen im Alltag des Camps. Gleichzeitig unterliegen Beobachtungen gewissen Einschränkungen. Wahrnehmungen sind stets selektiv und werden durch die Perspektive der beobachtenden Person beeinflusst. Zudem kann die Anwesenheit einer beobachtenden Person das Verhalten der Beteiligten in gewissem Maße beeinflussen, auch wenn dies im Alltag des Camps nur begrenzt wahrnehmbar war. Ein weiterer Aspekt betrifft den zeitlich begrenzten Beobachtungszeitraum. Sprachliche Entwicklungen und pädagogische Prozesse können sich über längere Zeiträume entfalten, während Beobachtungen immer nur Ausschnitte des Geschehens erfassen. Trotz dieser Einschränkungen tragen die Beobachtungen dazu bei, die Interviewaussagen zu ergänzen und ein differenzierteres Bild der sprachlichen Interaktionen im Campalltag zu gewinnen.

5.9.3.3 Fragebogen für Ferienbetreuer*innen

Der Fragebogen für die Ferienbetreuer*innen stellt eine weitere Perspektive auf die WuSeL-Einheiten dar. Er ermöglicht es, Einschätzungen von Personen einzubeziehen, die ebenfalls im Camp tätig sind, jedoch nicht direkt für die sprachförderlichen Einheiten verantwortlich sind.

Eine Stärke dieser Methode liegt darin, dass sie zusätzliche Beobachtungen aus dem Campalltag erfasst. Die Ferienbetreuer*innen erleben die Kinder in verschiedenen Situationen und können daher Einschätzungen zur Beteiligung, Motivation oder zu möglichen sprachlichen Veränderungen abgeben. Gleichzeitig weist der Fragebogen im Vergleich zu den Interviews eine geringere Tiefe auf. Die Antworten fallen teilweise knapp aus und lassen nur begrenzte Rückschlüsse auf die Hintergründe bestimmter Einschätzungen zu. Zudem besteht bei standardisierten oder halbstandardisierten Fragen weniger die Möglichkeit, auf interessante Aspekte flexibel einzugehen oder Rückfragen zu stellen.

Der Fragebogen erfüllt daher vor allem eine ergänzende Funktion innerhalb der Datenerhebung. Er erweitert die Perspektive der Studie, kann jedoch nicht dieselbe analytische Tiefe erreichen wie die Interviews oder die Beobachtungen.

5.9.3.4 Autoethnographische Feldnotizen

Die autoethnographischen Feldnotizen stellen eine reflexive Ergänzung der Datenerhebung dar. Sie dokumentieren Beobachtungen, Eindrücke und Erfahrungen aus der eigenen Tätigkeit im Campkontext und ermöglichen eine zusätzliche Perspektive auf verschiedene Situationen der Sprachförderung.

Eine Stärke dieser Methode liegt darin, dass sie unmittelbare Eindrücke aus dem Feld festhält. Durch die Nähe zur Praxis können Situationen detailliert beschrieben werden, die in anderen Datenerhebungsformen möglicherweise weniger sichtbar werden. Gleichzeitig ist diese Methode stark subjektiv geprägt. Die Beobachtungen und Interpretationen sind untrennbar mit der eigenen Rolle im Feld verbunden. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass bestimmte Situationen besonders hervorgehoben oder andere weniger stark wahrgenommen werden.

Die autoethnographischen Feldnotizen werden daher nicht als objektive Beschreibung der Praxis verstanden, sondern als reflexive Ergänzung der anderen Datenquellen. Sie ermöglichen zusätzliche Einblicke in den Alltag der WuSeL-Einheiten, müssen jedoch stets im Zusammenhang mit den anderen Datensätzen interpretiert werden.

5.9.4 Zusammenspiel der Methoden und Triangulation

Ein zentrales Merkmal der vorliegenden Studie ist die Kombination mehrerer Datenerhebungsmethoden. Durch diese methodische Vielfalt konnten unterschiedliche Perspektiven auf die Sprachförderung im Kontext der Summer City Camps einbezogen werden. In der Analyse zeigte sich, dass die verschiedenen Datenquellen in vielen Bereichen zu ähnlichen Ergebnissen führen. Insbesondere hinsichtlich des spielerischen Charakters der WuSeL-Einheiten, der Bedeutung mündlicher Kommunikation sowie des

zurückhaltenden Umgangs mit Fehlerkorrektur zeigen sich deutliche Übereinstimmungen zwischen den Interviewaussagen, den Beobachtungen im Campalltag, den Fragebogendaten und den autoethnographischen Feldnotizen. Diese Übereinstimmungen können als Hinweis darauf verstanden werden, dass bestimmte Merkmale der sprachförderlichen Praxis im Campkontext konsistent wahrgenommen werden. Die Kombination mehrerer Datensätze ermöglicht es, diese Beobachtungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und damit die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen.

Gleichzeitig bedeutet die Übereinstimmung der Datenquellen nicht, dass die Ergebnisse vollständig objektiv oder allgemeingültig sind. Vielmehr zeigt sich, dass verschiedene Beteiligte ähnliche Erfahrungen innerhalb desselben institutionellen Kontextes beschreiben. Die methodische Triangulation trägt somit dazu bei, die Ergebnisse abzusichern, ersetzt jedoch keine kritische Reflexion möglicher Grenzen der Studie.

5.9.5 Limitationen der Studie

Trotz der Kombination mehrerer Datenerhebungsmethoden weist die Studie einige Einschränkungen auf. Ein zentraler Aspekt betrifft die begrenzte Größe der Stichprobe. Die Interviewdaten basieren auf fünf Gesprächen mit WuSeL-Lehrkräften, wodurch zwar eine vertiefte qualitative Analyse möglich ist, jedoch keine verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden können. Ein weiterer Faktor ist der zeitlich begrenzte Untersuchungszeitraum. Die Summer City Camps stellen ein temporäres Angebot von acht Wochen dar, wobei nur die vier Wochen im Zeitraum der Untersuchungen relevant sind. Dadurch können langfristige Entwicklungen im Spracherwerb der Kinder nur eingeschränkt beobachtet werden. Viele der wahrgenommenen Veränderungen betreffen daher eher kurzfristige Aspekte wie die Motivation oder die Sprechbereitschaft der Kinder.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass Teile der Datenerhebung im Rahmen einer eigenen Tätigkeit im Feld entstanden sind. Diese Nähe zum Untersuchungsfeld ermöglicht zwar detaillierte Einblicke, kann jedoch auch zu subjektiven Perspektiven führen. Die Reflexion dieser Rolle stellt daher einen wichtigen Bestandteil der methodischen Einordnung dar.

5.9.6 Fazit der Methodenreflexion

Zusammenfassend zeigt die Methodenreflexion, dass die Kombination mehrerer Datenerhebungsmethoden eine differenzierte Betrachtung der Sprachförderung im Kontext der WuSeL-Einheiten ermöglicht hat. Interviews, Beobachtungen,

Fragebogendaten und autoethnographische Feldnotizen ergänzen sich gegenseitig und eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf das untersuchte Phänomen.

Die in vielen Bereichen übereinstimmenden Ergebnisse der verschiedenen Datenquellen deuten darauf hin, dass zentrale Aspekte der sprachförderlichen Praxis von unterschiedlichen Beteiligten ähnlich wahrgenommen werden. Gleichzeitig bleiben die Grenzen qualitativer Forschung bestehen, insbesondere im Hinblick auf Stichprobengröße, zeitliche Begrenzung und subjektive Perspektiven. Die methodische Kombination der Datenquellen trägt jedoch dazu bei, ein möglichst umfassendes Bild der sprachförderlichen Praxis innerhalb der Summer City Camps zu zeichnen und die Ergebnisse der Analyse nachvollziehbar einzuordnen.

6. Diskussionskapitel

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und im Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert. Zudem erfolgt eine Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Kontext, insbesondere in Bezug auf Sprachförderung, spielerisches Lernen, den Umgang mit Fehlern sowie die Rolle der Lehrkräfte. Abschließend werden praktische Implikationen, Limitationen der Studie und mögliche Perspektiven für weitere Forschung dargestellt.

6.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse & Beantwortung der Forschungsfragen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde untersucht, wie WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen sprachfördernde Elemente innerhalb der Summer City Camps wahrnehmen, bewerten und in ihre pädagogische Praxis integrieren. Ziel war es, ein vertieftes Verständnis für sprachförderliche Prozesse in einem informellen, spielerisch geprägten Lernkontext zu gewinnen und dabei insbesondere die Rolle subjektiver Theorien und professioneller Deutungsmuster zu analysieren.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen zunächst, dass sprachförderliche Prozesse in den Summer City Camps von den beteiligten Akteur*innen überwiegend als integraler Bestandteil des Alltags wahrgenommen werden. Sprachförderung erfolgt dabei selten in Form expliziter, klar abgegrenzter Fördersequenzen, sondern vielmehr implizit und eingebettet in soziale Interaktionen, Spiele und gemeinsame Aktivitäten. Diese Form der alltagsintegrierten Sprachförderung wird insbesondere von den Ferienbetreuer*innen als selbstverständlich erlebt und häufig nicht als eigenständige pädagogische Aufgabe reflektiert.

Demgegenüber zeigen die Aussagen der WuSeL-Lehrkräfte eine stärker bewusst gesteuerte Perspektive auf Sprachförderung. Sprachliche Lernprozesse werden hier häufiger als gezielt initiierte und didaktisch strukturierte Situationen verstanden, in denen bestimmte sprachliche Ziele verfolgt werden. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die Wahrnehmung und Gestaltung sprachförderlicher Situationen maßgeblich durch professionelle Rollenverständnisse und subjektive Theorien geprägt sind.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft die Bedeutung spielerischer und informeller Lernformen. Die Daten weisen darauf hin, dass insbesondere spielbasierte Aktivitäten eine hohe Motivation und Beteiligung der Kinder fördern und damit günstige Bedingungen für sprachliche Interaktion schaffen. Sprachlernen erfolgt in diesen Kontexten häufig beiläufig, jedoch in hoher Intensität, da kommunikative Situationen authentisch und bedeutsam für die Kinder sind. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Potenziale nicht immer systematisch genutzt werden, da sie von den Akteur*innen unterschiedlich stark als sprachförderlich erkannt werden.

Darüber hinaus wird die Rolle eines angstfreien und unterstützenden Lernklimas als zentraler Faktor für sprachliche Entwicklung hervorgehoben. Die Ergebnisse legen nahe, dass Kinder insbesondere dann sprachlich aktiv werden, wenn sie sich sicher fühlen, Fehler machen dürfen und ihre Äußerungen wertschätzend aufgenommen werden. Fehler werden weniger als Defizite verstanden, sondern als Bestandteil des Lernprozesses. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, inwiefern ein überwiegend impliziter Umgang mit Fehlern langfristig ausreicht, um sprachliche Korrektheit systematisch zu entwickeln. Es zeigt sich ein zentrales Spannungsfeld zwischen der Förderung alltagsnaher mündlicher Kommunikationsfähigkeit und der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, das insbesondere im Hinblick auf schulische Anforderungen eine zentrale Herausforderung darstellt. Während die Summer City Camps vor allem kommunikative und interaktionsorientierte Sprachpraxis fördern, bleibt die gezielte Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten eher im Hintergrund. Dies kann einerseits als Stärke des informellen Settings interpretiert werden, da es niedrigschwellige Zugänge zu Sprache eröffnet, andererseits kann es aber auch als potenzielle Begrenzung im Hinblick auf schulische Anschlussfähigkeit gesehen werden.

Zusammenfassend lässt sich die zentrale Forschungsfrage dahingehend beantworten, dass sprachförderliche Prozesse in den Summer City Camps maßgeblich durch die subjektiven Wahrnehmungen, professionellen Deutungsmuster und Rollenverständnisse der beteiligten Akteur*innen geprägt sind. Während informelle und spielerische Lernsettings grundsätzlich ein hohes Potenzial für Sprachförderung bieten, hängt deren tatsächliche

Wirksamkeit entscheidend davon ab, inwieweit diese Potenziale von den pädagogischen Fachkräften erkannt, reflektiert und bewusst genutzt werden.

6.2 Einordnung und Interpretation der Ergebnisse im theoretischen Kontext

Im folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse der Studie in den theoretischen Kontext eingeordnet und interpretiert. Dabei wird aufgezeigt, inwiefern die Befunde bestehende Konzepte und Ansätze der Sprachförderung bestätigen, ergänzen oder auch kritisch hinterfragen.

6.2.1 Implizite Sprachförderung & alltagsintegrierte Ansätze

Die Ergebnisse stehen im Einklang mit Ansätzen alltagsintegrierter Sprachförderung, erweitern diese jedoch dahingehend, dass sie die zentrale Rolle subjektiver Wahrnehmungsprozesse der Fachkräfte noch deutlicher hervorheben. Alltagsintegrierte Sprachförderung geht davon aus, dass sprachliche Lernprozesse nicht primär in isolierten Fördersequenzen stattfinden, sondern im Alltag eingebettet und eng mit sozialen Interaktionen verknüpft sind. Sprachförderung wird dabei als kontinuierlicher Prozess verstanden, der sich in alltäglichen Kommunikationssituationen vollzieht und maßgeblich durch das sprachensible Handeln pädagogischer Fachkräfte geprägt ist.

Die empirischen Befunde zeigen, dass insbesondere Ferienbetreuer*innen sprachförderliche Situationen häufig nicht als gezielte pädagogische Intervention wahrnehmen, sondern als selbstverständlichen Bestandteil des gemeinsamen Handelns im Campalltag. Sprachförderung erfolgt hier implizit, etwa durch Gespräche während gemeinsamer Aktivitäten, durch spontane Interaktionen oder durch die sprachliche Begleitung von Handlungen. Diese Beobachtungen entsprechen dem Verständnis alltagsintegrierter Sprachförderung, bei dem sprachliche Lerngelegenheiten situativ entstehen und flexibel aufgegriffen werden.

Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Nutzung dieser sprachförderlichen Potenziale stark von den subjektiven Theorien und professionellen Deutungsmustern der Akteur*innen abhängt. Während einige Fachkräfte solche Situationen bewusst erkennen und gezielt nutzen, bleiben sie für andere eher unreflektiert. Damit bestätigen die Ergebnisse die Annahme, dass sprachförderliches Handeln nicht allein auf fachlichem Wissen basiert, sondern wesentlich durch individuelle Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse gesteuert wird.

Darüber hinaus zeigt sich, dass WuSeL-Lehrkräfte häufiger eine explizitere Perspektive auf Sprachförderung einnehmen und sprachliche Lernprozesse gezielt initiieren. Dies kann als Ausdruck eines stärker didaktisch geprägten professionellen

Selbstverständnisses interpretiert werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass gerade in der Verbindung von expliziten und impliziten Ansätzen ein besonderes Potenzial liegt. Während implizite Sprachförderung authentische und motivierende Kommunikationsanlässe schafft, ermöglicht eine bewusste didaktische Rahmung eine gezieltere Unterstützung sprachlicher Entwicklungsprozesse.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die zentrale Bedeutung alltagsintegrierter Sprachförderung in informellen Lernsettings wie den Summer City Camps. Zugleich wird deutlich, dass deren Wirksamkeit maßgeblich davon abhängt, inwieweit pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, sprachförderliche Situationen zu erkennen, zu reflektieren und aktiv zu gestalten.

6.2.2 Spielerisches Lernen & informelles Lernen

Ein weiterer zentraler Bezugspunkt für die Einordnung der Ergebnisse ergibt sich aus Theorien des spielerischen und informellen Lernens. Informelle Lernprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht primär durch curriculare Vorgaben oder formale Lernziele strukturiert sind, sondern in offenen, erfahrungsbasierten Kontexten stattfinden. Lernen erfolgt dabei häufig beiläufig, situativ und eng verknüpft mit intrinsischer Motivation sowie sozialer Interaktion.

Die Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass die Summer City Camps ein solches informelles Lernumfeld darstellen, in dem spielerische Aktivitäten eine zentrale Rolle einnehmen. Spiele, kreative Aufgaben und gemeinschaftliche Aktivitäten schaffen authentische Kommunikationsanlässe, in denen Sprache funktional eingesetzt wird. Sprachliche Äußerungen entstehen hier nicht primär aus einer didaktischen Aufforderung heraus, sondern aus der Notwendigkeit, sich im sozialen Kontext zu verständigen, Regeln auszuhandeln oder gemeinsame Ziele zu verfolgen.

Diese Form des Lernens erweist sich als besonders motivierend und aktivierend. Die hohe Beteiligung der Kinder sowie ihre Bereitschaft zur sprachlichen Interaktion deuten darauf hin, dass spielerische Settings günstige Bedingungen für Sprachentwicklung bieten. Damit bestätigen die Ergebnisse bestehende Forschungsbefunde, die informellen und spielbasierten Lernsettings ein hohes Potenzial für sprachliche, soziale und motivationale Entwicklungsprozesse zuschreiben.

Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass informelles Lernen nicht automatisch mit gezielter Sprachförderung gleichzusetzen ist. Während die Kinder vielfältige Gelegenheiten zur sprachlichen Interaktion erhalten, hängt die Qualität dieser Lernprozesse entscheidend davon ab, wie diese Situationen pädagogisch begleitet werden. Ohne eine bewusste sprachförderliche Unterstützung besteht die Gefahr, dass

Potenziale ungenutzt bleiben oder sich sprachliche Lernprozesse auf ein eher oberflächliches Niveau beschränken.

In diesem Zusammenhang wird erneut die Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte deutlich. Sie fungieren als zentrale Vermittlungsinstanz zwischen informellen Lerngelegenheiten und gezielter Sprachförderung. Durch gezielte Impulse, sprachliche Erweiterungen oder die bewusste Gestaltung von Interaktionen können sie informelle Lernsituationen qualitativ anreichern und deren sprachförderliches Potenzial ausschöpfen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass spielerisches und informelles Lernen im Kontext der Summer City Camps eine zentrale Grundlage für sprachliche Bildungsprozesse darstellen. Die Ergebnisse zeigen jedoch zugleich, dass die Wirksamkeit dieser Lernformen eng an die professionelle Kompetenz der beteiligten Akteur*innen gebunden ist, Lerngelegenheiten wahrzunehmen und gezielt zu gestalten.

6.2.3 Rolle von Fehlern & angstfreier Raum

Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie betrifft die Bedeutung eines angstfreien und unterstützenden Lernklimas für sprachliche Entwicklungsprozesse. Die empirischen Befunde zeigen, dass Kinder insbesondere in Situationen sprachlich aktiv werden, in denen sie sich sicher fühlen, keine negativen Konsequenzen für Fehler befürchten und ihre Äußerungen wertschätzend aufgenommen werden. Diese Beobachtung lässt sich gut mit lernpsychologischen und sprachdidaktischen Ansätzen in Verbindung bringen, die Fehler als integralen Bestandteil von Lernprozessen verstehen (Corder, 1975; Khansir, 2012; Khraban, 2025; Nguyen, 2024).

Im Kontext der Summer City Camps wird deutlich, dass Fehler häufig nicht explizit korrigiert, sondern implizit aufgegriffen oder situativ eingebettet behandelt werden. Diese Form des Umgangs mit Fehlern trägt dazu bei, Hemmungen abzubauen und die Sprechbereitschaft der Kinder zu fördern. Sprache wird in diesem Setting primär als Mittel der Verständigung und Interaktion erlebt, nicht als Gegenstand formaler Bewertung. Dadurch entsteht ein Raum, in dem Kinder sprachlich experimentieren können, ohne Angst vor Sanktionen oder negativer Beurteilung haben zu müssen.

Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit theoretischen Annahmen, die betonen, dass ein niedriges Angstniveau und eine positive Fehlerkultur zentrale Voraussetzungen für erfolgreichen Spracherwerb darstellen (Scholar, Ali & Scholar, 2025; Zhang, 2023; Luo, 2024). Insbesondere in der Zweitsprachendidaktik wird darauf hingewiesen, dass emotionale Faktoren wie Unsicherheit oder Angst kommunikative Prozesse erheblich hemmen können. Umgekehrt fördern wertschätzende Interaktionen und ein

unterstützendes soziales Umfeld die Bereitschaft, sprachliche Risiken einzugehen und neue Ausdrucksformen auszuprobieren.

Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass ein ausschließlich impliziter Umgang mit Fehlern auch Grenzen haben kann. Während die hohe Sprechaktivität und die authentische Kommunikation klare Vorteile darstellen, besteht die Gefahr, dass bestimmte sprachliche Strukturen nicht ausreichend reflektiert oder gefestigt werden. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der Förderung von Sprachfluss und Kommunikationsbereitschaft einerseits und der gezielten Weiterentwicklung sprachlicher Korrektheit andererseits.

Die Ergebnisse legen nahe, dass eine ausgewogene Verbindung beider Perspektiven sinnvoll erscheint. Ein angstfreier Raum bildet die Grundlage für sprachliche Aktivität. Dieser sollte jedoch durch gezielte, sensible Formen der Rückmeldung ergänzt werden, die Lernprozesse unterstützen, ohne die kommunikative Offenheit zu beeinträchtigen. In diesem Zusammenhang kommt den pädagogischen Fachkräften eine zentrale Rolle zu, da sie durch ihr Interaktionsverhalten maßgeblich zur Gestaltung der Fehlerkultur beitragen.

6.2.4 Fokus auf Mündlichkeit vs. Bildungssprache

Ein weiterer zentraler Aspekt der Ergebnisse zeigt sich im Spannungsfeld zwischen mündlicher Sprachpraxis und bildungssprachlichen Anforderungen. Die Daten verdeutlichen, dass die sprachlichen Aktivitäten in den Summer City Camps stark durch alltagsnahe, mündliche Kommunikation geprägt sind. Sprache wird hier vor allem als Mittel der unmittelbaren Verständigung eingesetzt, etwa zur Koordination von Handlungen, zur Aushandlung von Regeln oder zur Gestaltung sozialer Beziehungen.

Diese starke Orientierung an Mündlichkeit kann als charakteristisches Merkmal informeller Lernsettings verstanden werden und bietet wichtige Vorteile für sprachliche Lernprozesse. Insbesondere für Kinder mit sprachlichen Unsicherheiten oder geringen Deutschkenntnissen eröffnen solche Kontexte niedrigschwellige Zugänge zur Sprache, da kommunikative Anforderungen situativ eingebettet und durch nonverbale Elemente unterstützt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Form der Sprachpraxis die aktive Beteiligung fördert und zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen beiträgt.

Gleichzeitig wird deutlich, dass bildungssprachliche Anforderungen in diesem Kontext eher in den Hintergrund treten. Komplexere sprachliche Strukturen, abstrahierende Ausdrucksweisen oder fachsprachliche Elemente werden nur selten gezielt thematisiert oder eingefordert. Dies kann einerseits, als bewusste Entlastung interpretiert werden, die den Fokus auf Kommunikation und Teilhabe legt. Andererseits ergibt sich daraus eine

potenzielle Begrenzung im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit an schulische Anforderungen, in denen bildungssprachliche Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen. Die Ergebnisse verdeutlichen somit ein grundlegendes Spannungsfeld. Während informelle Lernumgebungen besonders geeignet sind, kommunikative und interaktive Sprachkompetenzen zu fördern, bleibt die systematische Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten häufig unterrepräsentiert. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern und in welcher Form bildungssprachliche Elemente auch in informelle Settings integriert werden können, ohne deren offene und spielerische Struktur zu beeinträchtigen. In diesen Zusammenhang kommt erneut den pädagogischen Fachkräften eine entscheidende Bedeutung zu. Sie können durch gezielte sprachliche Impulse, Modellierungen oder Erweiterungen dazu beitragen, alltagsnahe Kommunikation schrittweise in Richtung komplexerer sprachlicher Strukturen weiterzuentwickeln. Auf diese Weise könnte eine Brücke zwischen mündlicher Sprachpraxis und bildungssprachlichen Anforderungen geschaffen werden, die sowohl die Stärken informeller Lernkontexte nutzt als auch deren Grenzen adressiert.

6.2.5 Rolle der Lehrkräfte & Professionalität

Die bisherigen Ergebnisse verdeutlichen, dass sprachförderliche Prozesse in den Summer City Camps nicht allein durch das Setting selbst bestimmt werden, sondern in hohem Maße von den beteiligten pädagogischen Akteur*innen abhängen. Damit rückt die Rolle der Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen sowie deren professionelle Handlungskompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Die empirischen Befunde zeigen, dass sich die beiden Akteur*innengruppen durch unterschiedliche professionelle Zugänge zur Sprachförderung auszeichnen. Während WuSeL-Lehrkräfte häufiger eine bewusst didaktische Perspektive einnehmen und sprachliche Lernprozesse gezielt initiieren, orientieren sich Ferienbetreuer*innen stärker an situativen, interaktionsgeleiteten Handlungsweisen. Sprachförderung erfolgt hier primär implizit und wird häufig nicht als eigenständige pädagogische Aufgabe reflektiert. Diese Unterschiede lassen sich als Ausdruck divergierender professioneller Selbstverständnisse und subjektiver Theorien interpretieren.

Aus professionstheoretischer Perspektive wird deutlich, dass pädagogisches Handeln nicht ausschließlich auf explizitem Wissen basiert, sondern wesentlich durch implizite Orientierungen, Erfahrungswissen und situative Deutungen geprägt ist. Die Ergebnisse der Studie stützen diese Annahme, indem sie verdeutlichen, dass die Wahrnehmung und Nutzung sprachförderlicher Situationen maßgeblich davon abhängen, ob diese überhaupt als solche identifiziert werden. Sprachförderung erweist sich damit nicht allein als Frage

der methodischen Umsetzung, sondern insbesondere als Ausdruck professioneller Kompetenz, Lerngelegenheiten zu erkennen und reflexiv zu erschließen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass beide Perspektiven, die stärker didaktisch strukturierte sowie die eher informell-interaktive, jeweils spezifische Potenziale aufweisen. Während die gezielte Steuerung durch Lehrkräfte eine systematischere Förderung sprachlicher Kompetenzen ermöglicht, schaffen informelle Zugänge authentische und motivierende Kommunikationsanlässe. Daraus ergibt sich die zentrale Erkenntnis, dass eine produktive Verbindung beider Ansätze besonders gewinnbringend erscheint.

Vor diesem Hintergrund kann Professionalität im Kontext sprachlicher Bildung nicht ausschließlich als Anwendung didaktischer Konzepte verstanden werden, sondern vielmehr als die Fähigkeit, situative Anforderungen zu erkennen, flexibel zu reagieren und sprachförderliche Gelegenheiten bewusst zu gestalten. Dies schließt sowohl die Sensibilität für sprachliche Lernprozesse als auch die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln ein.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die zentrale Rolle pädagogischer Fachkräfte als gestaltende Instanz sprachlicher Lernprozesse. Die Qualität sprachlicher Förderung ist dabei weniger im Setting selbst begründet, sondern ergibt sich primär aus der professionellen Kompetenz der beteiligten Akteur*innen, Lerngelegenheiten wahrzunehmen, zu interpretieren und aktiv zu gestalten.

6.3 Implikationen der Ergebnisse, Implikationen der Ergebnisse für die Praxis

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lassen sich vielfältige Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung sprachförderlicher Lernumgebungen in informellen Kontexten wie den Summer City Camps.

Ein zentrales Ergebnis besteht darin, dass informelle und spielerische Settings ein hohes Potenzial für sprachliche Bildungsprozesse bieten, dieses jedoch nicht automatisch ausgeschöpft wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, pädagogische Fachkräfte stärker für sprachförderliche Situationen im Alltag zu sensibilisieren. Sprachförderung sollte nicht ausschließlich als explizite Fördermaßnahme verstanden werden, sondern als Querschnittsaufgabe, die in alltägliche Interaktionen integriert ist.

In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, Fort- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die gezielt auf die Förderung sprachsensibler Handlungskompetenzen von Lehrpersonen abzielen. Der Fokus sollte dabei weniger auf der Vermittlung isolierter Methoden liegen als vielmehr auf der gezielten Förderung der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit von Fachkräften, insbesondere im Hinblick auf das Erkennen

sprachförderlicher Situationen und deren reflexive Nutzung im pädagogischen Alltag durch geeignete Fort- und Weiterbildungsformate.

Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass eine stärkere Verzahnung unterschiedlicher professioneller Perspektiven gewinnbringend sein kann. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Ferienbetreuer*innen bietet die Möglichkeit, didaktisch strukturierte und informelle Zugänge miteinander zu verbinden. Voraussetzung dafür ist jedoch ein gemeinsames Verständnis von Sprachförderung sowie ein Austausch über unterschiedliche Handlungsstrategien und Zielsetzungen.

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die bewusste Gestaltung eines angstfreien und unterstützenden Lernklimas. Pädagogische Fachkräfte sollten darin bestärkt werden, eine Fehlerkultur zu etablieren, die sprachliche Risiken erlaubt und die Sprechbereitschaft der Kinder fördert. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, Formen sensibler Rückmeldung zu entwickeln, die eine Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen unterstützen, ohne die kommunikative Offenheit einzuschränken.

Schließlich ergibt sich aus den Ergebnissen die Notwendigkeit, auch in informellen Lernsettings stärker auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen zu achten. Dies bedeutet nicht, die offene und spielerische Struktur dieser Kontexte zu verändern, sondern vielmehr, gezielt sprachliche Impulse zu setzen, die über alltagsnahe Kommunikation hinausgehen. Auf diese Weise kann eine Brücke zwischen informellem Lernen und schulischen Anforderungen geschaffen werden.

Zusammenfassend zeigen die Implikationen, dass eine qualitativ hochwertige Sprachförderung in informellen Kontexten vor allem von der professionellen Gestaltung durch pädagogische Fachkräfte abhängt. Entscheidend ist dabei die Fähigkeit, vorhandene Potenziale zu erkennen und bewusst für sprachliche Lernprozesse zu nutzen.

6.4 Kritische Reflexion und Limitationen und Ausblick der Studie

Trotz der gewonnenen Erkenntnisse unterliegt die vorliegende Studie verschiedenen Limitationen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Eine zentrale Einschränkung ergibt sich aus der begrenzten Stichprobengröße. Die Untersuchung basiert zum Teil auf einer relativ kleinen Anzahl an Interviews mit WuSeL-Lehrkräften, wodurch die Ergebnisse nicht ohne Weiteres generalisierbar sind. Gleichzeitig ermöglicht die fokussierte Stichprobe eine vertiefte Analyse individueller Deutungsmuster, sodass insbesondere die subjektiven Perspektiven der Befragten differenziert rekonstruiert werden konnten. Ziel dieser Studie war jedoch nicht die Repräsentativität im statistischen Sinne, sondern ein vertieftes Verständnis subjektiver Perspektiven und Deutungsmuster. In diesem Kontext ist die gewählte qualitative

Herangehensweise zwar angemessen, schränkt jedoch die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte ein.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass sich die Untersuchung auf ein spezifisches Setting, das der Summer City Camps, konzentriert. Die dort vorherrschenden Rahmenbedingungen, wie die zeitliche Begrenzung, der informelle Charakter sowie die besondere Zusammensetzung der Teilnehmer*innen, unterscheiden sich teilweise deutlich von anderen Bildungssettings. Es ist daher nicht ohne Weiteres möglich, die Ergebnisse auf schulische oder andere außerschulische Kontexte zu übertragen.

Eine weitere Limitation ergibt sich aus dem methodischen Design der Studie, insbesondere aus der Verwendung leitfadengestützter Interviews. Die erhobenen Daten basieren auf Selbstauskünften der befragten Personen und spiegeln somit deren subjektive Wahrnehmungen und Einschätzungen wider. Diese können von tatsächlichen Handlungspraktiken abweichen, etwa durch soziale Erwünschtheit oder durch eingeschränkte Reflexionsfähigkeit der Befragten. Eine Ergänzung durch die beobachtungsbasierten Daten hat allerdings hier zusätzliche Einblicke in das tatsächliche pädagogische Handeln ermöglicht.

Auch die Rolle der Forscherin ist im Sinne reflexiver Forschung kritisch zu betrachten. Durch die Nähe zum Untersuchungsfeld sowie mögliche Vorerfahrungen können Wahrnehmung, Interpretation und Auswertung der Daten beeinflusst worden sein. Zwar wurde versucht, diesem Einfluss durch transparente Vorgehensweisen und systematische Auswertungsschritte entgegenzuwirken, dennoch kann eine vollständige Objektivität im qualitativen Forschungsprozess nicht gewährleistet werden.

Ausgehend von diesen Limitationen ergeben sich zugleich Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung. So wäre es sinnvoll, die vorliegenden Ergebnisse in weiterführenden Studien mit größeren und vielfältigeren Stichproben zu überprüfen und zu differenzieren. Insbesondere vergleichende Untersuchungen zwischen unterschiedlichen informellen und formalen Lernsettings könnten dazu beitragen, die spezifischen Potenziale und Grenzen verschiedener Kontexte für sprachliche Bildungsprozesse genauer herauszuarbeiten.

Darüber hinaus erscheint eine weiterführende methodische Vertiefung der gewählten Mixed-Methods-Anlage vielversprechend. Während die Kombination qualitativer und quantitativer Zugänge in der vorliegenden Studie bereits erste differenzierte Einblicke in subjektive Perspektiven sowie in strukturelle Zusammenhänge ermöglicht hat, könnten zukünftige Untersuchungen diese Verbindung noch systematischer ausbauen. Insbesondere eine stärkere Verzahnung beider Datenstränge im Sinne einer integrativen

Auswertung könnte dazu beitragen, die gewonnen Erkenntnisse noch umfassender zu interpretieren und wechselseitig zu validieren.

Ein weiterer relevanter Forschungsansatz besteht darin, die Perspektive der Kinder stärker einzubeziehen. Während die vorliegende Studie primär auf die Sichtweisen pädagogischer Fachkräfte fokussiert, könnten zukünftige Untersuchungen aufzeigen, wie Kinder selbst sprachförderliche Situationen wahrnehmen und welche Faktoren aus ihrer Sicht sprachliches Lernen unterstützen.

Nicht zuletzt wäre es von Interesse, die langfristigen Effekte informeller Sprachförderung in Settings wie den Summer City Camps zu untersuchen. Dabei könnte der Frage nachgegangen werden, inwiefern die dort angestoßenen sprachlichen Lernprozesse nachhaltig wirken und welche Bedeutung sie für die schulische Entwicklung der Kinder haben.

Insgesamt machen die Limitationen deutlich, dass die vorliegenden Ergebnisse als kontextspezifische Einblicke zu verstehen sind, die wichtige Impulse für weitere Forschung liefern, jedoch nicht als abschließende Aussagen über sprachförderliche Prozesse in informellen Lernumgebungen interpretiert werden können.

6.5 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie sprachförderliche Prozesse in einem informellen Lernkontext am Beispiel der Summer City Camps gestaltet werden und wie diese von unterschiedlichen pädagogischen Akteur*innen wahrgenommen und umgesetzt werden. Ziel war es, ein vertieftes Verständnis dafür zu gewinnen, welche Potenziale informelle Settings für sprachliche Bildungsprozesse bieten und welche Rolle subjektive Theorien sowie professionelle Deutungsmuster dabei spielen. Die Arbeit knüpft damit an bestehende Forschung zu sprachlicher Bildung an, erweitert diese jedoch um die Perspektive informeller Lernkontexte sowie um die differenzierte Betrachtung unterschiedlicher pädagogischer Akteur*innengruppen. Insbesondere die Verbindung von subjektiven Theorien und sprachförderlichem Handeln in einem außerschulischen Setting stellt einen Beitrag dar, der in dieser Form bislang nur begrenzt berücksichtigt wurde.

Die Ergebnisse legen nahe, dass sprachliche Förderung im untersuchten Setting primär implizit, alltagsintegriert und eng an soziale Interaktionen gebunden erfolgt, was auf eine geringe explizite didaktische Steuerung hindeutet. Insbesondere spielerische Aktivitäten und informelle Kommunikationssituationen schaffen vielfältige Gelegenheiten für sprachliches Handeln, die von den Kindern aktiv genutzt werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Potenziale keineswegs automatisch wirksam werden, sondern

maßgeblich davon abhängen, ob sie von den pädagogischen Fachkräften aktiv erkannt und gezielt aufgegriffen werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Qualität sprachförderlicher Prozesse weniger im Setting selbst begründet liegt, sondern vielmehr in der professionellen Wahrnehmung und Nutzung sprachlicher Gelegenheiten.

Ein zentrales Ergebnis der Arbeit besteht in den unterschiedlichen Perspektiven von WuSeL-Lehrkräften und Ferienbetreuer*innen. Während erstere Sprachförderung stärker als gezielte didaktische Aufgabe verstehen, erfolgt sie im Handeln der Ferienbetreuer*innen häufig implizit und weniger reflektiert. Diese Differenzen verweisen auf die Bedeutung professioneller Orientierungsmuster und subjektiver Theorien, die das pädagogische Handeln strukturieren und die Wahrnehmung sprachförderlicher Situationen beeinflussen. Gleichzeitig wird deutlich, dass beide Zugänge jeweils spezifische Potenziale aufweisen, deren produktive Verbindung ein besonderes Potenzial für die Weiterentwicklung sprachförderlicher Praxis darstellt.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse die zentrale Rolle eines angstfreien Lernklimas sowie die Bedeutung mündlicher, alltagsnaher Kommunikation für die Sprachentwicklung. Gleichzeitig wird ein Spannungsfeld zwischen der Förderung kommunikativer Kompetenzen und der Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten sichtbar, das insbesondere im Hinblick auf schulische Anschlussfähigkeit relevant ist. Auch hier zeigt sich, dass sprachliche Bildungsprozesse nicht eindimensional verlaufen, sondern in komplexen Spannungsfeldern stattfinden, die eine bewusste und reflektierte pädagogische Gestaltung erfordern.

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Arbeit in übergeordnete Spannungsfelder einordnen, die das professionelle Handeln im Kontext sprachlicher Bildung prägen. Dazu zählen insbesondere die Balance zwischen impliziter und expliziter Sprachförderung, zwischen spielerischem und didaktisch strukturiertem Lernen sowie zwischen alltagsnaher Mündlichkeit und bildungssprachlichen Anforderungen. Diese Spannungsfelder sind nicht als Gegensätze zu verstehen, sondern als zentrale Herausforderungen professioneller Praxis, die eine situationsangemessene und reflektierte Ausgestaltung erfordern.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass informelle Lernsettings wie die Summer City Camps ein erhebliches Potenzial für sprachliche Bildungsprozesse bieten. Dieses Potenzial entfaltet sich jedoch nicht unabhängig vom pädagogischen Handeln, sondern ist eng an die professionelle Wahrnehmung, Reflexionsfähigkeit und Gestaltungskompetenz der beteiligten Akteur*innen gebunden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit,

sprachförderliche Kompetenzen stärker als integralen Bestandteil pädagogischer Professionalität zu verstehen und entsprechend in Aus- und Weiterbildung zu verankern. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders relevant, informelle Lernsettings künftig stärker als Orte sprachlicher Bildung zu berücksichtigen und deren Potenziale systematisch in pädagogische Handlungskonzepte zu integrieren. Gleichzeitig bedarf es weiterer Forschung, um die langfristigen Effekte informeller sprachförderlicher Prozesse zu untersuchen, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen sowie deren Anschlussfähigkeit an schulische Lernprozesse.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zum besseren Verständnis sprachlicher Bildungsprozesse in informellen Kontexten und verdeutlicht zugleich, dass deren systematische Nutzung als Lernort für Sprache ein vielversprechendes, bislang jedoch noch nicht vollständig ausgeschöpftes Feld darstellt.

Literaturverzeichnis

- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W. & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49, 511–525.
- Arbeitsgruppe Child and Family Research. (o.D.). *SEIKA-NRW: Sprachbildung und Entwicklung im Kita-Alltag*. Ruhr-Universität Bochum. <https://cfr-psy.ruhr-uni-bochum.de/seika/> [Abgerufen am 12.01.2026]
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen* (1. Auflage). Beltz.
- Beckerle, C. (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Weinheim / Basel: Beltz.
- Beller, S. (2014). ESIA – Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung. Evaluation langfristiger Effekte bei pädagogischen Fachkräften und Kindern. Saarbrücken: Südwest-deutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Bildungsdirektion Wien. (o. D.). Informationsblatt zur Sommerschule 2025. <https://www.bildung-wien.gv.at/dam/jcr:def6fed9-e559-4f95-99e2-2936b66ad1ed/Informationsblatt%20zur%20Sommerschule%202025.pdf> [Abgerufen am 12.01.2026]
- Brandt, H., Ehmke, T., Kuhl, P., & Leutner, D. (2024). Pre-service teachers' ability to identify academic language features: The role of language-related opportunities to learn and professional beliefs about linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 33(1), 70–93. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2193409>

- Brinkmann, D., Freericks, R., & Rohs, M. (2016). Informelles Lernen in der Freizeitpädagogik. In *Handbuch Informelles Lernen* (S. 143–162). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_12
- Budde, M. (2016). Mehrsprachigkeit - Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2.
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 277–291). Narr Verlag.
- Cazden, C. (1979). Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school. Palo Alto: Stanford University Department of Linguistics.
- Corder, S. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 8, 201-218. <https://doi.org/10.1017/s0261444800002822>
- Diersen, G., & Paschold, L. (2020). Außerschulisches Lernen-ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), 11-19.
- Die Wiener Volkshochschulen. (o. D.). Sommerangebote der Wiener Lernhilfe. <https://www.vhs.at/de/e/wiener-lernhilfe/sommerangebote> [Abgerufen am 12.01.2026]
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Aufl.). Dr. Dresing & Pehl. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Dubowy, M. & Gold, A. (2014). Sprachförderung im Elementarbereich: Was – wann – wie fördern? In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/2307>
- Ellis, C., Adams T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.345-357). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 3-13.
- Flick, U. (2011). Methoden-Triangulation in der qualitativen Forschung. In: *Triangulation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-92864-7_3
- Frick, E. (2019). Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie? Berlin: LIT.

- Frick, E., & Zumtobel, M. (2019). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten: Anwendung von Sprachförderstrategien durch pädagogische Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Lernen und lernstörungen*, 8(4), 221–231. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000278>
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gantefort, C. (2013). Bildungssprache. Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (FörMig-Edition, 9) (S. 71–105). Münster, New York: Waxmann.
- Gasteiger-Klicpera, B, Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Pädagogische Hochschule Weingarten, https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/Abschlussbericht_P_H_Weingarten.pdf
- Gentile, D. A., Groves, C. L. & Gentile, J. R. (2014) The General Learning Model: Unveiling the Teaching Potential of Video Games. In Blumberg, F. (Hrsg.), Learning by Playing: Video Gaming in Education, 121–44, Oxford University Press.
- Gogolin, I., Rauch, D., McMonagle, S., & Hansen, A. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_24
- Gogolin, I. (2010). Was ist Bildungssprache? In *Grundschule Deutsch*, 4, S. 4–5.
- Gogolin, I. (2008). „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ –ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. *GWP–Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 57(1), 17-18.
- Gold, A. (2015). Pädagogik: Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen (1. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Francke. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-27658>
- Hartmann, W., Hajszan, M., Pfohl-Chalaupek, M., Stoll, M. & Hartel, B. (2009). Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Charlotte-Bühler-Institut, Schriftenreihe, Band 3, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Interface Wien. (o.D.). Summer City Camps. <https://www.interface-wien.at/projekte-summer-city-camps/> [Abgerufen am 12.01.2026]

- Jahreiß, S., Ertanir, B., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2018). Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. In Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.), *Forschung Sprache* (S. 32–41) 2/2018.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110–121, Göttingen: Hogrefe.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(4), 285–302.
- Karnovska, S., & Paulus, M. (2025). Stichwort: Zone der nächsten Entwicklung. *Frühförderung interdisziplinär*, 44(1). <https://doi.org/10.2378/fi2025.art02d>
- Karpa, D., Lübbecke, G., & Adam, B. (2015). *Außerschulische Lernorte : Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich.
- Khansir, A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 1027-1032. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032>
- Khraban, T. (2025). ERRORS AS A RESOURCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR ADULTS IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION. *Continuing Professional Education Theory and Practice*. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.3.8>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Beltz.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung (6. Aufl.). Beltz.
- Lauth-Lebens, M., Lauth, G. W., & Rietz, C. (2018). Subjektive Theorien von Lehrpersonen über schwierige Unterrichtssituationen. *Lernen und Lernstörungen*.
- List, G. (2011). Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Deutsches Jugendinstitut. München (WIFF Expertise).
- Lou, Z. (2024). A Review of Krashen’s Input Theory. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. <https://doi.org/10.54097/3fnf5786>
- Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). (2015). Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis : A sourcebook of new methods. SAGE.
- Nguyen, L. (2024). Errors and mistakes, the natural gift to learners in language learning. *HO CHI MINH CITY OPEN UNIVERSITY JOURNAL OF SCIENCE – SOCIAL SCIENCES*. <https://doi.org/10.46223/hcmcoujs.soci.en.15.2.3231.2025>

- Oomen-Welke, I. (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 181-188). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pavey, S. (2021). How do we know game-based learning is an effective approach to teaching and learning? In *Playing games in the school library: Developing game-based lessons and using gamification concepts* (S. 1–14). Facet.
- Plass, J. L., Homer, B. D. & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning, *Educational Psychologist*, 50 (4), 258–83, <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2014). *Playful learning: An integrated design framework*. Games for Learning Institute. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ea366914e575a077148df68d4d1280b84f64d33>
- Plass, J. L., Perlin, K. & Nordlinger, J. (2010). The Games for Learning Institute: Research on Design Patterns for Effective Educational Games, paper presented at the Game Developers Conference, San Francisco, 9–13 March.
- Posse, D., Golcher, F., Topaj, N., Düsterhöft, S. & Gagarina, N. (2014). Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen – eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM). In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 361–367). Idstein: Schulz-Kirchner.
- PuenteDura, R. R. (2013). SAMR: A Contextualized Introduction, www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/10/25/SAMRContextualizedIntroduction.pdf.
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55-70). Waxmann.
- Reichert-Garschhammer, E. (2013). Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 179–181) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 162–181). Narr Verlag.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. & LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141–165.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3–38). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_1

- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschul Kinder“. Abschlussbericht: Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Online: <http://www.sagmalwasbw.de/media/WiBe>, 201.
- Roth, H.-J., & Terhart, H. (Hrsg.) (2015). Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Rott, D. (2025). Außerschulische Lernorte–außeruniversitäre Lernorte. Theater als außerschulischer und außeruniversitärer Lernort: Perspektiven diversitätssensibler Hochschullehre, 19. Waxmann Verlag.
- RuhrFutur. (2023). *Frühe Förderung, große Wirkung: Evaluationsstudie zu alltagsintegrierter Sprachförderung in Brückengruppen im Rahmen des RuhrFutur-Projekts „Basisfähigkeiten stärken“*. https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2023-09/evaluation_alltagsintegrierte-sprachforderung-in-bruckengruppen_ruhrfutur.pdf
- Sánchez, A. A. (2024). Playful learning approach in an English class in a rural normal school. *Acta Ludologica*, 7(3-SI), 114–126.
- Scholar, M., Ali, K., & Scholar, T. (2025). Exploring the Connection between Presence and Absence of Krashen's Theory on Learner's Input and Affective Filters: A Triangulation Approach. *Journal of Arts and Linguistics Studies*. <https://doi.org/10.71281/jals.v3i2.305>
- Schramm, K., & Schwab, G. (2022). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 147–162). Narr Verlag.
- Schröter, L. J., & Funck, L. (2025). [Synthese] Eine Räuberwelt erschaffen: Eine Studie über ein kreativ-performatives Projekt an einem außerschulischen Lernort. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (39).
- Schuler, S., Budde-Spengler, N. & Sachse, S. (2014). Alltagsintegrierte Sprachförderung – doch mehr als „mach' ich sowieso“. Erste Ergebnisse zum Projekt MAUS – Mehrsprachig aufwachsende Kinder sprachlich fördern. *ZNL Newsletter*, Nr. 21, 10–12.
- Schöpfel, J. (2010). Towards a Prague Definition of Grey Literature, 11-26.
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180.
- Stadt Wien. (o.D.). Die Summer City Camps der Stadt Wien. <https://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/bildung/summer-city-camps.html> [Abgerufen am 12.01.2026]

- Stangen, I., Lengyel, D., & Sommer, D. (2025). Linguistically responsive teaching competence, teacher self-efficacy, and opportunities to learn: A pre-post study on the effects of a university course on the development of pre-service teachers' competences. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 48, 1–27.
- Steffens, U., & Bargel, T. (Hrsg.) (2016). *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativer-empirischer Sozialforschung*. Juventa.
- Stone, C. A. (1998a). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 344–364.
- Stone, C. A. (1998b). Should we salvage the scaffolding metaphor? *Journal of Learning Disabilities*, 31, 409–413.
- Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In E. A. Forman, N. M. Minick, & C. A. Stone (Eds.). *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 169–183). New York: Oxford University Press.
- Tiedemann, M. (Hrsg.). (2021). *Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung*. Springer-Verlag.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271–296.
- Vygotsky, L. S., Lompscher, J. Rückriem, G. (Hrsg.) (2002). *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen*, 1. Originalausgabe. Weinheim [u. a.], Beltz.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 303–332.
- Wieduwilt, N., Lehl, S., & Anders, Y. (2023). Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 175–185.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89– 100.

- Wrobel, D. (2024). Außerschulische Lernorte. Außerschulisches Lernen im Deutschunterricht: Chancen für Fach- und Lernkultur. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 71(2), 120–140. <https://doi.org/10.13109/mdge.2024.71.2.120>
- Zhang, R., Zou, D., Cheng, G., Xie, H., Wang, F. L., & Au, O. T. S. (2021). Target languages, types of activities, engagement, and effectiveness of extramural language learning. *PLOS ONE*, 16(6), e0253431. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253431>
- Zhang, Y. (2023). Teaching Strategies of College English Listening based on Affective Filter Hypothesis. *The Educational Review, USA*. <https://doi.org/10.26855/er.2023.01.007>

Anhang

Anhang A: Interview

Einverständniserklärung zum Interview

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel

„Sommerlernprogramme als Modell für Sprachförderung: eine qualitative Untersuchung zu den didaktischen Methoden der Summer City Camps“

Datenerhebung durchgeführt von Emilia Kleinpaß, XXXXXXXXX

Interviewteilnehmer*in:

Geburtsdatum:

Einverständniserklärung zum Interview

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde und dass offene Fragen meinerseits von dem Forscher zu meiner Zufriedenheit beantwortet wurden. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese je- derzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Noch nicht pseudonymisierte Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen pseudonymisiert in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können.

Pseudonymisierung: Daten lassen sich einer Person ausschließlich mit zusätzlichen Informationen (einem Identifikationsschlüssel) zuordnen (Art. 4 Z 5 DSGVO) und bleiben daher personenbezogene Daten. Als solche unterliegen sie dem Datenschutz. Dazu wird folgendes vereinbart:

o Ich gebe meine Zustimmung zur Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen des oben genannten Forschungsvorhabens. Insbesondere dürfen meine Aussagen in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen pseudonymisiert zitiert werden.

Angaben zu meiner Person wie Name, Telefonnummer, Emailadresse oder Postadresse werden nicht veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.

.....
Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert*in für ein Gespräch für die für die Abfassung meiner Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von der Betreuerin bzw. Begutachter*in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Emilia Kleinpaß (XXX@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, ladungsfähige Adresse einfügen (XXX).

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Interviewleitfaden für Deutschlehrer*innen

Einleitung & Organisatorisches (Freundliche Begrüßung, Vorstellung der eigenen Person und des Forschungsvorhabens)

Guten Tag und herzlich willkommen. Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit für dieses Interview nehmen.

Mein Name ist Emilia Kleinpaß, ich studiere Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, und im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Umsetzung und Wirkung der WuSeL-Einheiten in den Summer City Camps. Ziel des Interviews ist es, Ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Beobachtungen rund um die Sprachförderung in diesem Rahmen besser zu verstehen. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten – mich interessiert vor allem Ihre persönliche Perspektive. Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet. Bevor wir beginnen: Haben Sie noch Fragen?

Einstieg:

1. Mögen Sie mir bitte einmal Ihren bisherigen beruflichen Werdegang erzählen?
2. Wie sind Sie zu Ihrer Tätigkeit bei den Summer City Camps gekommen?
3. Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Sprachförderung gemacht?

Wahrnehmung und Umsetzung der WuSeL-Einheiten:

4. Wie gestalten Sie Ihre WuSeL-Einheiten typischerweise?
5. Welche Methoden oder Spiele setzen Sie besonders häufig ein – warum?
6. Wie erleben Sie die Reaktion der Kinder auf die WuSeL-Stunden?
7. Welche sprachlichen Fortschritte nehmen Sie bei den Kindern wahr?
8. Inwiefern können Sie individuelle sprachliche Bedürfnisse berücksichtigen?

Zusammenarbeit & Integration:

9. Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen?
10. Gibt es Überschneidungen oder gemeinsame Aktivitäten?
11. Haben Sie beobachtet, dass WuSeL-Inhalte von Betreuer*innen übernommen wurden? Wenn ja, welche?

Herausforderungen & Rahmenbedingungen:

12. Welche Herausforderungen begegnen Ihnen in der Umsetzung der WuSeL-Stunden?
13. Wie bewerten Sie das vorhandene Material bzw. die Schulungen durch Interface?
14. Welche strukturellen oder organisatorischen Verbesserungen wünschen Sie sich?

Reflexion & Wirkung:

15. Welche Änderungen oder Verbesserungen bemerken Sie bei den Kindern in Bezug auf bestimmte sprachliche Fertigkeiten?
16. Wie unterscheiden sie sich Ihrer Meinung nach von schulischem Sprachunterricht?

17. Welche Elemente empfinden Sie als besonders förderlich für das Sprachenlernen?

Abschluss:

18. Möchten Sie noch etwas hinzufügen? Gibt es etwas, das Sie mir noch mitgeben möchten?
19. Was sollte Interface aus Ihrer Sicht unbedingt beibehalten?
20. Möchten Sie über die Ergebnisse dieser Arbeit informiert werden?

Freundliche Verabschiedung und Dank aussprechen.

Ich danke Ihnen ganz herzlich für das Gespräch und Ihre Zeit. Ihre Einblicke sind für meine Arbeit sehr wertvoll und helfen mir dabei, die Praxis der WuSeL-Einheiten aus einer anderen Perspektive besser zu verstehen.

Wenn Sie möchten, informiere ich Sie gerne über die Ergebnisse meiner Masterarbeit, sobald diese abgeschlossen ist.

Ich wünsche Ihnen weiterhin viel Erfolg und Freude in Ihrem beruflichen und privaten Leben und vor allem für die möglicherweise zukünftige Arbeit in den Summer City Camps – und nochmals vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Kategorienbildung

Hauptkategorien:

1. **Verständnis von Sprachförderung** (in allen Interviews wird explizit oder implizit thematisiert, was Sprachförderung im Kontext der Summer City Camps bedeutet und wie sie sich von schulischem Unterricht unterscheidet)
2. **Gestaltung der WuSeL-Einheiten** (alle Interviewpartnerinnen beschreiben konkret, wie sie die Einheiten planen und durchführen)
3. **Rolle des Spielerischen** (das Spielerische zieht sich als zentrales, wiederkehrendes Motiv durch alle Interviews und wird nicht nur als Methode, sondern als Grundprinzip beschrieben)
4. **Wahrgenommene sprachliche Entwicklungen der Kinder** (alle Interviewpartnerinnen äußern sich, teils vorsichtig, zu sprachlichen Effekten der WuSeL-Einheiten)
5. **Umgang mit Heterogenität** (heterogene Gruppen werden in allen Interviews als prägend für die Arbeit beschrieben)
6. **Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen** (die Kooperation zwischen den WuSeL-Lehrkräften und den Ferienbetreuer*innen stellt ein zentrales Strukturmerkmal des Programms dar und wird unterschiedlich bewertet)
7. **Rahmenbedingungen und Organisation** (organisatorische und institutionelle Aspekte können die Umsetzung der WuSeL-Einheiten beeinflussen)

Unterkategorien:

- 1.1 **Sprachförderung als impliziter Prozess** (in allen Interviews wird Sprachförderung nicht als expliziter Unterricht, sondern als beiläufiger, in Aktivitäten eingebetteter Prozess beschrieben, diese Unterkategorie soll das grundlegende Selbstverständnis der Lehrkräfte abbilden)
- 1.2 **Abgrenzung vom schulischen Unterricht** (mehrere Interviewpartnerinnen grenzen die WuSeL-Einheiten bewusst von Schule ab -> keine Bewertung, keine Noten, keine

Pflicht, diese Abgrenzung ist zentral für die Motivation und die Akzeptanz der Kinder)

1.3 Rolle von Fehlern und Korrektur (der Umgang mit Fehlern -> selektive Korrektur, Selbstkorrektur, Verzicht auf sofortiges Eingreifen, wird mehrfach thematisiert und ist ein zentrales Merkmal der Sprachförderpraxis)

1.4 Priorisierung mündlicher Kompetenzen (Sprechen und Verstehen werden in allen Interviews klar gegenüber Schreiben priorisiert, diese Unterkategorie macht die sprachdidaktische Schwerpunktsetzung sichtbar)

2.1 Spielbasierte Aktivitäten (Spiele stellen die am häufigsten genannte Form der Aktivitätsgestaltung dar und fungieren als Träger sprachlicher Interaktion)

2.2 Projekt- und produktorientierte Aufgaben (mehrere Interviewpartnerinnen beschreiben längere Aufgabenformate -> Plakate, Fantasieländern, Präsentationen, die Kooperation und Sprachhandeln verbinden)

2.3 Rituale und Strukturierung (Begrüßungsrituale, Einstiege und wiederkehrende Abläufe werden als unterstützend für Aufmerksamkeit und Gruppendynamik beschrieben)

2.4 Einsatz von Materialien (Materialien werden unterschiedlich bewertet, von strukturierten Spielen bis zu minimalistischen Dingen wie Papier und Stifte)

3.1 Spiel als Motivationsfaktor (Spiel wird explizit mit Freude, Motivation und freiwilliger Teilnahme verbunden und bildet damit eine zentrale Voraussetzung für Sprachhandeln)

3.2 Spiel als angstfreier Lernraum (mehrfach wird betont, dass spielerische Settings Hemmungen abbauen und Angst vor Fehlern reduzieren)

3.3 Spiel als Kommunikationsanlass (Spiel wird nicht nur als Zeitvertreib, sondern als Anlass für Aushandlungsprozesse, Diskussionen und authentischen Sprachgebrauch beschrieben)

4.1 Wortschatzentwicklung (mehrere Interviewpartnerinnen berichten über die Aufnahme und Wiederverwendung neuer Wörter während der Einheiten)

4.2 Entwicklung der Sprechbereitschaft (zunehmende Beteiligung, mehr Mut zum Sprechen und geringere Zurückhaltung werden wiederholt beobachten)

4.3 Selbstkorrektur und Sprachbewusstheit (einzelne Interviewpassagen beschreiben Selbstkorrekturen der Kinder als Indikator für sprachliche Entwicklung)

4.4 Grenzen kurzfristiger Effekte (gleichzeitig wird betont, dass größere Fortschritte nicht kurzfristig sichtbar sind, diese Unterkategorie bildet eine reflektierte, realistische Einschätzung ab)

5.1 Altersheterogenität (unterschiedliche Altersgruppen erfordern Anpassungen der Aufgabenformate und werden explizit thematisiert)

5.2 Mehrsprachigkeit und Erstsprachen (unterschiedliche Erstsprachen beeinflussen Sprachwahl, Förderstrategien und Gruppendynamiken -> Beispiel Englisch, Interview 1)

5.3 Differenzierungsstrategien (individuelle Anpassungen werden beschrieben und hier systematisch erfasst -> z.B. weniger Schreiben, mehr Erzählen)

5.4 Grenzen individueller Förderung (mehrere Interviewpartnerinnen benennen strukturelle Grenzen, wie Gruppengröße und Zeit, die eine vollständige Individualisierung erschweren)

6.1 Qualität der Zusammenarbeit (die Kooperation wird sehr unterschiedlich erlebt und reicht von unterstützend bis problematisch)

6.2 Pädagogische Vorerfahrungen der Betreuer*innen (der pädagogische Hintergrund der Betreuer*innen wird als entscheidender Einflussfaktor beschrieben)

6.3 Sprachwahl im Campalltag (die Frage, in welcher Sprache mit Kindern kommuniziert wird, wird kritisch thematisiert)

6.4 Übernahme von Methoden (teilweise wird beschrieben, dass Betreuer*innen Spiele oder Strategien aus den WuSeL-Einheiten übernehmen, bewusst oder unbewusst)

7.1 Materialausstattung (Materialien werden hinsichtlich Umfang, Eignung und Flexibilität bewertet)

7.2 Schulungen und Einschulungen (die vorbereitenden Schulungen werden mehrfach reflektiert und unterschiedlich bewertet -> sinnvoll, aber nicht aufbauend)

7.3 Organisation der Standorte (unterschiedliche organisatorische Abläufe an den Standorten beeinflussen die Umsetzung der WuSeL-Einheiten)

7.4 Kommunikation und Unterstützung durch Interface (offene Kommunikation und Unterstützung durch die Organisation werden als zentrale Gelingensbedingungen beschrieben)

Interviews

Interview 1 mit Lehrkraft 1

Transkript

Sprecherinnen:

- **I:** Interviewerin (Emilia)
- **B:** Befragte (Lehrkraft 1)

(00:00)

I: Hallo XXXX. Herzlich willkommen. Vielen Dank, dass du dir heute die Zeit für dieses Interview genommen hast. (-) Ähm, mein Name ist Emilia. Ich studiere Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Uni Wien und im Rahmen meiner Masterarbeit, (-) beschäftige ich mich mit der Umsetzung und Wirkung von Wusel-Einheiten in den Summer City Camps. (-) Ziel dieses Interview ist es, (-) deine Erfahrungen, Einschätzungen und Beobachtungen rund um die Sprachförderung in diesem Rahmen besser zu verstehen. Es gibt dabei natürlich keine richtigen oder falschen Antworten. Mich interessiert eben *vor allem* deine persönliche Perspektive. Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet. (-) Bevor wir beginnen, hast du noch irgendwelche Fragen?

(00:37)

B: Derweil noch nicht, danke.

(00:38)

I: Okay. (-) Dann würde ich anfangen mit der ersten Frage. (-) Und zwar, magst du mir einmal deinen bisherigen beruflichen Werdegang erzählen?

(00:46)

B: Mhm. (-) Also, ich bin Studentin. Ich studiere Französisch und Englisch auf *Lehramt*, aber ich arbeite neben meinem Studium äh für die VHS in ähm der Wiener Lernhilfe und da mache ich Deutsch- und Englisch-Lernhilfekurse an Wiener Mittelschulen und Volksschulen. Und, ähm, genau, davor habe ich äh viele kleine Jobs gemacht, eher, um mir ein bisschen Geld zu verdienen, aber ich bin hauptsächlich Studentin und mach das nebenbei.

(01:14)

I: Okay, sehr gut. Und wie bist du zu der Tätigkeit bei den Summer City Camps gekommen?

(01:18)

B: Meine Mitbewohnerin und beste Freundin hat damals ähm angefangen, bei der VHS zu arbeiten, ähm eben in der Wiener Lernhilfe und hat mir gesagt: "Hey, das ist doch ein *cooler* Job, mach das doch auch." Das ist so eine 'ne gute Übung, auch im Klassenraum zu stehen und sich ein bisschen zu üben. Und die Wiener Lernhilfe über die VHS, ähm, macht auch ähm diese Wuselstunden an manchen Standorten. Die teilt das mit Interface und irgendwann habe ich dann realisiert, (-) die VHS gibt mir so wenig Stunden, also ähm will ich auch noch mehr Stunden, und hab ich Interface auch beworben dazu. Deswegen mache ich das.

(01:54)

I: Und wie lange bist du jetzt schon dabei?

(01:55)

B: Jetzt das zweite Jahr.

(01:57)

I: Okay, sehr gut. Ähm, hast du noch irgendwelche anderen Erfahrungen in der Sprachförderung gemacht, außer das, was du bisher erzählt hast?

(02:04)

B: Ähm, nein, das war's eigentlich.

(02:06)

I: Okay. Ähm, dann würden wir jetzt einmal kommen zu der Wahrnehmung und der Umsetzung von den einzelnen Wusel-Einheiten. (-) Ähm, wie gestaltest du typischerweise so deine Wusel-Einheiten?

(02:17)

B: Es kommt immer ein bisschen drauf an, äh welche Altersgruppe es ist. Oft sind die Kinder sehr durchmischt. Manchmal äh sind sie aber sehr eingeteilt in ähm eben die Älteren, die elf- bis zwölfjährigen und oder die Jüngeren, wo dann die sechs-, siebenjährigen sind, und dann muss man das bisschen anpassen, ähm, weil grad die

Jüngeren oft noch nicht so gut schreiben können und die Älteren schon. Ähm, genau, und ich montags mache ich oft äh eher einen Fokus auf Kennenlernen und äh einfache Spiele, die auch ein bisschen Teambuilding machen (-) äh und dann gegen Mittwoch mache ich manchmal ein Projekt, wo sie auch ein Plakat gestalten müssen, zum Beispiel ein Fantasieland gestalten oder ähm ihr Lieblingsessen, ein Rezept aufschreiben oder sonstige Sachen, wo sie halt äh viel miteinander reden müssen, sich abstimmen müssen und äh auch im besten Fall auch ein bisschen was präsentieren und aufschreiben müssen.

(03:11)

I: Und äh gibt es Methoden oder Spiele, die du besonders häufig einsetzt? Und wenn ja, magst du die einmal erzählen und sagen, wieso du diese besonders häufig einsetzt?

(03:20)

B: Genau, also ich habe eh schon zwei erwähnt, die ich oft mache, zum Beispiel das Fantasieland, ähm, das finde ich sehr cool, weil man da schnell mal, also ich mach da ein Plakat, ähm, was ich den Kindern, also die Kinder bekommen alle ein Papier, (-) wo sie äh ein Land erfinden können und dazu gebe ich ihnen äh fixe Kategorien vor, die sie sich überlegen müssen, aber sie können auch ein bisschen was anderes sich überlegen. Zum Beispiel einen Namen, (-) Gesetze, ähm eine Flagge und ähm ein Wahrzeichen und was auch immer ihnen so einfällt und mir gerade auch währenddessen einfällt, (-) da besprechen wir dann auch die Sachen durch, z.B. auch manchmal neue Vokabel, die sie noch nicht kennen, wie z.B. Währung, oder manchmal wissen sie auch noch nicht, was Gesetze sind, dann sprechen wir drüber, woher kommen die Gesetze. Ähm, und dann dürfen sie ganz äh kreativ sein und ganz oft kommt zum Beispiel ein Süßigkeitenland heraus, wo man mit ähm (-) mit äh Schokolade zahlt oder sowas. Ähm, genau, und das mag ich eigentlich ganz gerne, weil die Kinder sehr kreativ werden und oft neue, lustige Sachen rauskommen und die Kinder halt viel miteinander kommunizieren und (-) manchmal streiten sie auch drüber, wird's die Schokolade oder das Zuckerl, ähm, die Währung sein soll, aber auch das ähm fördert die Kommunikation miteinander.

(04:48)

I: Ja, sehr gut, danke. Ähm, wie erlebst du generell so die Reaktion der Kinder auf die Wuselstunden?

(04:54)

B: Sehr unterschiedlich. Ähm, also, (-) oft, äh wenn wenn's, wenn von den Kolleginnen und Kollegen manchmal ein bisschen falsch kommuniziert wird, was diese Wuselstunden sind, ähm, kann es negativ sein, z.B. ähm, wir haben ja einen Bildungsanspruch, also, es ist ja eigentlich Deutschförderung, aber das sollten die Kinder ja im besten Fall nicht wissen. Ähm, es soll eher ein spielerischer Zugang sein und wir machen, wir kommen eigentlich, um Spiele zu spielen und eben was anderes machen, was wir Cooles vorbereitet haben. Aber wenn die Kinder von Erwachsenen oder äh selber irgendwie rausgefunden haben, dass wir Deutschförderung machen, dann sind sie oft so: Mmh, ich will nicht, weil es ist Schule und wir haben Ferien. Aber grad die Jüngeren oder die, die beim ersten Mal dabei sind oder ähm, (-) ja, haben oft sehr viel Spaß dabei und oft ist auch nur die erste Reaktion Ablehnung und dann machen sie eh mit und haben Spaß.

(05:51)

I: Ja, sehr gut. Ähm, welche sprachlichen Fortschritte nimmst du bei den Kindern wahr?

(05:57)

B: Also, ich ähm (-) merk halt manchmal, dass sie ähm aktiv Vokabular lernen äh während den äh während den Wusel-Einheiten. Ähm, oft ist es auch nur ein äh ein Kind, das präsentiert und sagt: "Ähm, in in der Land gibt es (-) ähm viel Schokolade." als Beispiel zum Beispiel Und wenn dann ähm das ein paar Mal von den Kindern auch oder von mir korrigiert wird, ähm, (-) kommt es auch vor, dass die Kinder dann selber auch sich selbst korrigieren und so Kleinigkeiten sind das oft, ähm, die die man dann schnell merkt, aber die, ähm, die großen Sachen kommen halt durch Übung und durch viel Reden und das merkt man wahrscheinlich nicht innerhalb von einer Einheit schon.

(06:46)

I: Und äh in dem Bezug darauf auch noch mal, ähm, inwiefern kannst du, wenn eben äh sprachliche Bedürfnisse da sind, diese individuell berücksichtigen?

(06:57)

B: Ähm, ich habe äh (-) unterschiedliche Gruppen. Manche Gruppen haben äh viele Kinder, die Deutsch als Zweitsprache haben. Ähm und äh zum Beispiel ukrainische Kinder oder äh russische oder äh arabisch sprechende, Sprache, (-) sprechende Kinder, ähm, sind oft mit der Schrift noch nicht so vertraut und dann äh muss man ähm woanders ansetzen als bei Kindern, die Deutsch als Erstsprache haben. Oder zum Beispiel ähm, (-) was mir öfters auffällt ist, wenn Kinder Englisch als Erstsprache haben, dass ähm sehr viele Betreuerinnen schnell mit den Kindern Englisch reden. Da finde ich aber wichtig, dass man die nicht anders behandelt als Kinder, die zum Beispiel Serbisch oder Türkisch sprechen, weil ähm die dann weniger Chance haben, Deutsch zu lernen, wenn man mit ihnen immer Englisch redet, aber auch mit denen muss man halt dann einfach langsamer machen und ihnen dann vielleicht nicht so viele Schreibaufgaben machen, sondern sagen: Du schreib-, schreib mal das hier auf. und den Rest kannst du erzählen oder genau, muss man halt individuell anpassen. Aber dadurch, dass man sehr diverse Gruppen hat, kann man natürlich nicht auf jedes Kind immer perfekt eingehen, aber dadurch, dass oft viele Kinder Deutsch als Erstsprache haben, kann man sich auch gezielt zu dem einen oder den drei Kindern setzen, die mehr Bedarf haben, Unterstützung zu bekommen.

(08:21)

I: Ja, sehr gut, danke schön. Ähm, dann würden wir einmal zum nächsten Bereich kommen, und zwar die Zusammenarbeit und Integration mit den Ferienbetreuer*innen. Und da wäre die erste Frage, wie würdest du sagen, funktioniert die Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen?

(08:33)

B: Auch wieder sehr unterschiedlich, weil äh die Ferienbetreuer*innen auch sehr unterschiedliche Hintergründe haben pädagogisch. Manche haben einen äh, sind in einem pädagogischen Studium drinnen oder haben schon eins abgeschlossen, aber manche sind, haben mit dem Bereich eigentlich gar nichts zu tun. Wir haben auch zum Teil Schüler*innen dabei, die das als äh Ferialjob machen. Ähm, bei denen merkt man schon, dass ähm, (-) dass einfach gewisses Wissen manchmal nicht da ist, eben auch zum

Beispiel wie, dass sie mit den Kindern dann Englisch sprechen. Das muss man ihnen dann halt sagen. Äh, aber prinzipiell funktioniert es im Großteil eh ganz gut, manchmal weniger. Ja.

(09:15)

I: Ähm, gibt es Überschneidungen oder gemeinsame Aktivitäten, die die Wuselkräfte mit den Ferienbetreuer*innen zusammen machen?

(09:22)

B: Ja, dadurch, dass die spielerische Deutschförderung ja sehr breit ist äh und man eigentlich sehr viele bekannte Spiele ähm zu ähm Deutschförderung machen kann, (-) ähm, gibt es auch sehr viele Spiele, die die, ähm, die die Ferienbetreuer*innen von Haus aus schon machen. Zum Beispiel, wenn man irgendwelche Kennenlernspiele mit Sprechen macht, z.B. zwei Wahrheiten, eine Lüge oder sowas, kann das schon gut sein, dass das die Ferienbetreuer*innen auch manchmal machen.

(09:51)

I: Und ähm hast du denn Dinge beobachtet, die die Ferienbetreuer*innen von den Wusel-Einheiten übernommen haben? Und wenn ja, kannst du mir da welche nennen?

(10:01)

B: Ähm, ja, also ich habe schon manchmal eben (-) Ferienbetreuer*innen gezielt drauf hingewiesen, dass sie auch, wenn wir nicht da sind, die Kinder fördern können, indem sie viel mit ihnen Deutsch sprechen. Ähm, (-) und, ähm, (-) ja. (-) Ich, ich habe das Gefühl, sehr viel ist eher unbewusst, aber manchmal halt so, ähm, (-) Classroom-Management-Sachen, (-) wie, ähm, wie man eine ganze Gruppe leise bekommt oder sowas. Genau, aber jetzt sonst konkret fällt mir grad nichts ein.

(10:38)

I: Okay, sehr gut. Dann würden wir weitermachen mit den Herausforderungen, ähm, der Wusel-Einheiten. Gibt es Herausforderungen, die dir begegnen, wenn du die Wuselstunden umsetzen möchtest, und welche sind diese?

(10:50)

B: Ja, ich habe eh schon viel vorweggenommen. Äh, vor allem, wenn Kinder schon zum vierten Mal oder so bei den Summer City Camps sind und die Abläufe schon kennen, (-) wissen sie oft, (-) gerade, äh es gibt ja auch anderes Wusel, ähm, was auf Matheförderung äh fokussiert ist, und da ist es sehr offensichtlich, dass es ähm mit Zahlen und Rechnen zu tun hat. Und da ähm stecken die Kinder oft Wusel in einen Topf und sagen: Mhm, das ist Schule. und dann betrifft das uns im Deutschen natürlich auch, dass die Kinder dann keine Lust haben. Und wenn ein, zwei Kinder sagen: Eh, ich will nicht mitmachen, dann ähm kann das oft die Gruppendynamik äh sehr beeinflussen. Und natürlich gibt es immer wieder Herausforderungen mit Kindern, die ähm, (-) die mehr Aufmerksamkeit brauchen und deswegen Blödsinn machen.

(11:42)

I: Okay, sehr gut. Und zu den generellen Rahmenbedingungen, wie würdest du sagen, ähm, ist das vorhandene Material, was wir durch Interface bekommen bzw. gibt's da etwas, was du dir noch wünschen würdest, was vielleicht nicht da ist oder was benutzt du einfach generell von den Sachen?

(11:57)

B: Ähm, es gibt schon sehr sinnvolles Material in den Kisten. Oft ähm reicht mir aber auch nur Papier und Stifte, ähm, weil äh oft manche Materialien nicht so in einer großen Gruppe einen Sinn machen, wie zum Beispiel, keine Ahnung, ein Memory, wo man dann Geschichten erzählen muss, das kann ich nur mit maximal drei, vier Kindern spielen. Allerdings kann man da auch dann Stationenbetrieb machen und mehrere Spiele gleichzeitig machen. Ähm, genau, aber mir ist schon aufgefallen, dadurch, dass ich auch für die VHS den gleichen Job mache, ähm, (-) dass die VHS äh zum Teil auch noch andere Materialien hat, die ganz cool für Interface wären. Das werde ich dann auch vielleicht noch anmerken. Ähm, genau, mit denen man gut arbeiten kann, aber im Großen und Ganzen finde ich, passt es ganz gut.

(12:49)

I: Okay, und wie würdest du die Schulungen bewerten, die wir im Vorhinein ähm gemacht haben?

(12:56)

B: Ähm, ja, es ist, sie sind sehr ähm basic, also sie fangen ähm von Grund auf an, wie man äh so ganz einfache Sachen wie korrekatives Feedback machen kann während dem Schuhe anziehen oder ähm, ja, sowas. Ähm, ich finde auch gut, dass sie ganz viele, ähm, (-) ganz viele Spiele, Ideen und Sachen reinbringen, die man alles machen kann, und da kann man gut mitschreiben und es gibt auch eine Ideensammlung von Interface selber. Also ich finde die Schulungen eigentlich ganz sinnvoll, (-) nur wenn man schon in dem Bereich gearbeitet hat bzw. ähm schon äh ein Wissen hat und in dem Bereich studiert, was bei mir jetzt nicht der Fall ist, aber ich habe schon die Einschulung viermal gemacht, dann ist es halt ähm nicht mehr aufbauend, aber ich finde es eh sinnvoll, dass die Leute, die äh anfangen dort, ähm von Grund auf äh Wissen vermittelt bekommen.

(13:56)

I: Sehr gut. Und gibt es irgendwelche strukturellen oder organisatorischen Verbesserungen, die du dir noch wünschen würdest?

(14:02)

B: Ähm, (-) ja, prinzipiell (-) nur so arbeitsrechtliche Themen, wie zum Beispiel dass man nicht ins Büro fahren muss, damit man, ähm, die Stunden äh unterschreiben geht. Ähm, und vielleicht auch ein bisschen bessere Kommunikation mit den Standorten, weil es schon sehr große Unterschiede gibt, wie, wie das organisiert ist. Manche Standorte ähm sind sehr unorganisiert und da, ähm, (-) kann's schon mal vorkommen, dass die Wuselstunde untergeht und dann nur so nebenbei ist. Und ähm wichtig ist auch, dass großflächig mit den Freizeitbetreuer*innen kommuniziert wird, wie man über die Wuselstunden redet. Also, dass man sagt, ähm: Du musst mitmachen ist schon mal ein Wording, das will ich nicht hören, oder: Hör dir doch mal an, was die Eva geplant hat,

weil ähm sie hat sich so viel Mühe gegeben. gibt auch so ein, boah, ich muss da jetzt zuhören-Spin, den ich nicht so gern habe, ähm, weil wir motivieren die Kinder eh selber, aber ich hätte auch gern, dass die, ähm, Betreuer*innen selber mitmachen und einfach ähm Spaß vermitteln an dem Ganzen und nicht eine Art Bestrafung. Genau.

(15:17)

I: Okay, sehr gut. Dann würden wir jetzt zum Reflexionsteil kommen. Ähm, welche Änderungen oder Verbesserungen bemerkst du bei den Kindern in Bezug auf bestimmte sprachliche Fertigkeiten?

(15:27)

B: Mmh, (-) ja, also, was (-) ich bemerkt habe, ist, dass halt, ähm, wir oft die Kinder dazu bringen, dass sie viel miteinander reden und nicht äh so sehr in ihren Gruppen bleiben, weil es ja oft die Gefahr ist, dass Kinder, die die gleiche Erstsprache haben, sich zusammentun und viel dann in ihrer Sprache reden. Dadurch, dass es sehr durchmischt ist, ähm, (-) bricht es das eh manchmal schon von selber auf, aber wenn äh wenn sie dann gemeinschaftlich irgendein Problem oder ein Projekt lösen müssen, dann können sie viel zum Reden kommen und äh das nimmt auch ein bisschen die Angst vorm Reden. Manche Kinder sind auch schüchtern und reden nicht so gerne vor Gruppen, aber miteinander ist es dann weniger ein Problem, zum Beispiel. Ja.

(16:15)

I: Und äh wie würdest du sagen, unterscheiden sich deiner Meinung nach die Wuselstunden von dem normalen, in Anführungsstrichen, schulischen Sprachunterricht?

(16:23)

B: Ähm, dadurch, dass in der Schule immer ein, eine Bewertung dabei ist und ähm Schule halt in einem Klassenzimmer mit ähm viel aktiv und bewusst sich mit Grammatik und Schreiben und so weiter befassen, ähm, ist halt unser Zugang viel spielerischer äh und damit kann es auch die Angst nehmen. Wir sind auch nicht mit dem Rotstift da und korrigieren, wenn ein Kind was falsch geschrieben hat, sondern ähm wir ähm sagen den Kindern natürlich, wenn sie was falsch geschrieben haben, (-) vor allem, wenn sie zu uns zukommen und sagen wir ihnen, wie es richtig geschrieben wird, aber wir korrigieren jetzt nicht alles sofort, (-) ähm, weil wir ihnen auch ein bisschen die Angst vor Fehlern nehmen wollen und vor ähm sich halt ausdrücken in der Sprache und das ist schon auch ein Vorteil von uns, dass wir sie nicht bewerten müssen und ihnen nicht eine Frühwarnung hingeben müssen, wenn sie nicht gut genug Deutsch können. Und, ja, das ist ganz nett.

(17:25)

I: Okay. Und so als Wrap-up, ähm, was würdest du sagen, welche Elemente empfindest du als besonders förderlich zum Sprachenlernen?

(17:31)

B: Eben das Spielerische, das finde ich generell in der Sprachförderung sehr wichtig. Äh, ich habe, ich studiere ja auch ähm Sprachen, Deutsch und äh Englisch und Französisch, und da sind, unterscheidet sich jetzt nicht so viel, (-) ähm, und ähm dort wird auch immer

der Fokus viel auf Gamification äh gesetzt, dass man eben keine Angst hat vor, vor dem Ganzen und eigentlich Sprache eher mit ähm sich verständigen und Spaß dran haben und Freude haben, wenn mal was funktioniert hat, im Gegensatz zu immer Fehlersuchen und Angst haben davor, dass man was falsch sagt. Und das finde ich ist ein großer Vorteil von unserem Beruf hier, weil wir ähm überhaupt äh nicht mit Angst arbeiten müssen, sondern nur mit Spaß eigentlich. Genau, und das finde ich ist eigentlich der größte Vorteil. Und dass man halt die Kinder auch viel zum Reden bringt, weil ich finde, der wichtigste Teil von Sprache ist eigentlich das Sprechen und das Verstehen, ähm, weil das Schreiben, das kommt dann eh auch noch dazu, aber gerade bei ähm gerade am Anfang ist am wichtigsten das Sprechen.

(18:37)

I: Ja. Äh, gibt es noch etwas, was du hinzufügen möchtest oder mir noch mitgeben möchtest am Ende des Interviews?

(18:44)

B: ((denkt nach)) (---) Na, ehrlich gesagt fällt mir grad nichts mehr ein. Habe eh schon so viel gesagt.

(18:52)

I: Ähm, und was sollte Interface aus deiner Sicht auf jeden Fall so beibehalten, wie es ist? Wir haben ja schon ein paar Sachen gehört, die sie vielleicht noch ändern können, ausbessern können, aber was würdest du sagen, sind Sachen, die sie auf jeden Fall genauso beibehalten sollen?

(19:04)

B: Ähm, die offene Kommunikation mit uns, dass äh sie uns auch immer sagen, wenn wir irgendwelche Materialien brauchen, dann sollen wir ihnen nur schreiben und dann bringen sie sie vorbei. Und ähm eh auch dieser, (-) diese sehr starke Betonung auf das Spielerische und auf ähm die Freude an dem Ganzen, finde ich sehr positiv.

(19:25)

I: Okay. Und als letzte Frage, möchtest du denn über die Ergebnisse dieser Arbeit informiert werden?

(19:29)

B: Ja, gerne.

(19:30)

I: Okay. Ja, vielen lieben Dank, dass du dir die Zeit genommen hast für dieses Gespräch. Äh, die Einblicke sind mit Sicherheit sehr, sehr interessant für meine ähm Arbeit und helfen mir eben dabei, die Praxis der Wusel-Einheiten aus einer anderen Perspektive noch einmal wahrzunehmen und besser zu verstehen. Ähm, hast du jetzt grad eh gesagt, wenn du möchtest, informiere ich dich gerne über die Ergebnisse der Masterarbeit, sobald diese abgeschlossen ist. Ähm, ich wünsche dir weiterhin viel Erfolg und Freude und viel Erfolg

auch bei den weiteren vier Wochen, die du noch vor dir hast. Ähm, ja, und danke für deine Unterstützung.

(20:01)

B: Danke dir auch.

Interview 2

Transkript

Sprecherinnen:

- **I:** Interviewerin (Emilia)
- **B:** Befragte (Lehrkraft 2)

(00:00)

I: Okay, hallo und herzlich willkommen. Dankeschön, dass du dir die Zeit genommen hast, um mit mir dieses Interview zu führen. Mein Name ist Interviewerin Kleinpaß, ich studiere Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Uni Wien und im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Umsetzung und Wirkung der Wusel-Einheiten in den Summer City Camps. Ziel des Interviews ist es, deine Erfahrungen, Einschätzungen und Beobachten, Beobachtungen rund um die Sprachförderung in diesem Rahmen besser zu verstehen. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Mich interessiert vor allem einfach deine persönliche Perspektive und alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet. Ähm, bevor wir beginnen, hast du noch irgendwelche Fragen?

(00:40)

B: Danke für die Einladung und ich bin bereit.

(00:43)

I: Okay, sehr gut. Magst du zu Beginn einmal deinen bisherigen beruflichen Werdegang erzählen?

(00:49)

B: Ja, sehr gerne. Äh es ist sehr, sehr, ähm, also eine Villa Kunterbunt. Äh, ich war im Bereich Verkauf tätig, äh Versicherung, Unterricht, Sprachunterricht, äh Nachhilfe, äh Gastronomie, äh und Kundendienst.

(01:10)

I: Okay, sehr gut. Und wie bist du dann letztendlich zur Tätigkeit bei den Summer City Camps gekommen?

(01:15)

B: Äh das war, während ich in Madrid an einem äh Sprachassistentenprojekt teilgenommen habe, hat mich ein Kollege angesprochen, ob ich vielleicht im Sommer in Wien dann da äh mitmachen möchte und ich habe mich beworben und das erste Jahr war ziemlich äh neu für mich, aber sehr gut.

(01:36)

I: Okay, du sagst das erste Jahr, wie viele Jahre bist du jetzt mittlerweile dabei?

(01:39)

B: Äh, mein, das ist mein drittes oder mein viertes Jahr, bin mir nicht ganz sicher, weil ich habe zwei Jahre Pause gemacht, aber ja, ich bin schon eine Weile dabei.

(01:48)

I: Okay, sehr gut. Und äh kannst du einmal vielleicht noch mal kurz zusammenfassen, welche Erfahrungen du ähm speziell in der Sprachförderung bisher gemacht hast, außer jetzt bei den Summer City Camps?

(01:58)

B: Ich habe Slawistik studiert, davor äh transkulturelle Kommunikation, äh Deutsch, Englisch und BKS. Habe es dann nach ca. drei Jahren abgebrochen und habe dann äh Slawistik als ähm meine Richtung ausgewählt. Und da habe ich BKS und Russisch als Zweitsprache studiert und hatte DaF DaZ als Erweiterungs äh Erweiterungscurriculum.

(02:25)

I: Okay, sehr gut. Ähm dann würden wir weitergehen zu den Wusel-Einheiten spezifisch zur Wahrnehmung und Umsetzung und da wäre die erste Frage, wie gestaltest du deine Wusel-Einheiten typischerweise?

(02:37)

B: Mhm. Mit Wusel äh habe ich 2022 begonnen. Seit dem Jahr hieß es Wusel. Und äh ja, im ersten Jahr fand ich es sehr gut, dass wir uns äh bevor das ganze Programm, also die Ferien begonnen haben, ähm haben wir uns alle gemeinsam, also wir hatten eine Einschulung und später noch ähm Koordinierung, was könnten wir in der ersten Woche machen? Das heißt, in der ersten Woche haben waren wir alle zusammen Betreuer und ähm die Sprachförderung, also äh Wusel-Sprachtrainer. Und genau, wir haben uns dann Gedanken gemacht, äh was wir machen könnten und haben es dann zusammen umgesetzt für die erste Woche. Für die zweite Woche äh ist es dann äh über ja, Kommunikation äh hat es über die Kommunikation oder Handy und äh Netzwerke äh funktioniert. Äh wie ich meine Unterrichtseinheiten gestaltet habe, wir hatten natürlich vom Interface Material zur Verfügung bekommen. Ähm, ich muss aber auch sagen, ähm 2019 war ich an einem Sprachaustausch in Russland und die meisten Ideen, wie man einen Unterricht sehr, sehr interaktiv gestalten kann, habe ich von dort halt bekommen und ich bin auch super froh, dass ich da teilgenommen hab und ja, äh für mich, äh also, was mich da auch begeistert hat, ist, dass es wirklich sehr, sehr interaktiv ist. Äh es ist immer Paararbeit, Gruppenarbeit, wenn es auch Einzelarbeit ist, dann kann man es später äh austauschen mit den anderen. Ähm so viel wie möglich Zetteln, äh Bilder, was auch immer austeilen, damit die, die das dann machen werden, also bei uns waren es ja Erwachsene und nicht Kinder, aber im Summer City Camp sind es dann äh Kinder, dass sie sich schon ein bisschen darauf äh vorbereiten können und dann mit Sicherheit die Übung durchführen können. Ja.

(04:49)

I: Okay, und du hast jetzt gerade schon ein bisschen gesagt, äh, aber die nächste Frage wäre trotzdem, welche Methoden oder Spiele ähm gibt es, die du vielleicht besonders häufig einsetzt? Und wenn ja, welche sind das und wieso setzt du die gerne ein? Also gibt es so Dinge, die du häufig ähm in jeder Gruppe irgendwie integrierst?

(05:07)

B: Activity und Pantomime, definitiv. Äh das kommt bei den Kindern sehr gut an und äh auch Spiele, wo man vielleicht einen äh aus einem Wort äh mehrere Wörter irgendwie rausziehen soll und dann einen Satz bilden. Ähm im Kreis irgendwie, Sitzkreis oder Stehkreis äh funktioniert das sehr sehr gut. Activity immer, Pictionary, Pantomime, das sind die, die wirklich sehr gut funktionieren. Dann gibt es ähm na ja, wir versuchen immer, oder ich versuche immer äh die Spiele, die heutzutage sehr beliebt sind, irgendwie äh an an das Programm, das ich habe, anzupassen. Ähm ja, oder es damit es ein bisschen jetzt äh cooler für die Kinder klingt und ja, also auf jeden Fall Bewegungen, also ähm irgendwelche Aufgaben, die eine Bewegung damit haben, Rollenspiele kommen sehr sehr gut an, vor allem die, die schüchtern auch sind, äh wenn die einmal äh laut sein dürfen oder wütend sein dürfen oder die, die vielleicht mal gemobbt sind und jetzt die sein können, die lauter sind. Ähm das funktioniert auch immer sehr gut. Äh und Musik. Ich unterrichte, also gestalte sehr sehr oft meine Unterrichtseinheiten mit Musik. Äh entweder ist es hat die Unterrichtseinheit mit einem Lied zu tun oder es ist einfach am Anfang oder am Ende ein Lied zum, einfach, sie können auch tanzen, sie können singen, sie können irgendetwas machen, damit die Stimmung halt besser wird.

(06:51)

I: Okay, sehr gut. Und wie würdest du sagen, ähm ist die Reaktion der Kinder auf deine Wusel-Einheiten?

(06:58)

B: Ähm, meine ersten zwei Jahre waren für mich sehr gut und ich glaube auch für die Kinder, weil wenn sie mich sehen würden, dann würden sie gleich meinen Namen schreien und sagen, was machen wir heute? Und da war ich super, super froh. Ähm, dieses Jahr war es ein bisschen anders. Äh und zwar, wenn wenn die Kinder hören würden, ihr habt jetzt Wusel, das heißt für die Kinder, okay, wir sind, wir können jetzt nicht mehr das machen, was wir bis jetzt gemacht haben, wir werden unterbrechen, weil da irgendjemand was machen will. Ähm und das hat natürlich für mich nicht gepasst, für die Kinder nicht, für die Betreuer nicht, für keinen. Ähm und mein, ich habe das Feedback weitergeleitet und gefragt, könnt ihr bitte nicht sagen, ihr habt jetzt Wusel, sondern vielleicht ein Lied der Woche auswählen und 10 Minuten bevor ich komme, das Lied vielleicht einschalten oder sagen, äh XXXX kommt in 10 Minuten, ihr könnt bis dahin euer Spiel zu Ende spielen oder zu Ende malen, was auch immer die dann machten, basteln. Ähm und dann hat XXXX was für euch vorbereitet, also nicht sagen, ihr habt jetzt Wusel, weil das hat gar nicht bei denen geklappt. Und äh ich bin froh, dass die Betreuer, also die meine Kollegen das dann auch umgesetzt haben und es hat dann auch viel besser geklappt. Bei den jüngeren Kindern von 7, 8 und 9 Jahre besser als bei den ein bisschen älteren, 10 und 11 und 12, ähm aber für die für die älteren musste ich dann einfach ein ein cooles Programm mir äh ausdenken, aber es hat dann bei denen auch geklappt.

(08:37)

I: Okay, sehr gut. Ähm und wie würdest du generell sagen, sind die sprachlichen Fortschritte der Kinder? Also nimmst du die aktiv wahr oder ist das eher so ein passiver Prozess?

(08:47)

B: Mm, also, ob die Kinder das dann umsetzen können, äh ist jetzt wirklich schwer einzuschätzen oder was mein Ziel war, ob das dann auch angekommen ist, weil es ist schwer halt äh einzuschätzen, aber auf jeden Fall, äh wenn die Übung geklappt hat, wenn sie es geschafft haben, äh einen Brief zu schreiben oder eine Demo zu organisieren

mit Plakaten, mit Sprüchen, mit, dann denke ich, okay, das hat doch ähm geholfen, also sprachlich sind sie doch einen Schritt weitergekommen.

(09:29)

I: Ähm und inwiefern kannst du individuelle sprachliche Bedürfnisse berücksichtigen? Also, wenn du merkst, es gibt ein, zwei Kinder, die vielleicht sprachlich noch mal weit unter den Kindern sind, wie gehst du damit um? Oder gab es das überhaupt bei dir?

(09:43)

B: Ja. Äh diese Kinder fallen natürlich sehr schnell auf und bekommen auch mehr Aufmerksamkeit von uns. Das heißt, äh ich nehme sie nach vorne und ich unterstütze sie, weil diese Kinder möchten möchten oftmals äh mitmachen. Ähm manchmal schämen sie sich wegen der Sprachbarriere, aber oft auch nicht. Das heißt, äh wir sind immer da oder ich bin immer da, um sie zu unterstützen, um sie ein bisschen in den Vordergrund äh zu schieben, äh damit sie auch immer wieder zum Sprechen kommen. Und auch wenn ich bemerke, dass ein Kind ähm nur irgendwo sitzt und nie mitmachen will, das ist natürlich auch sehr ähm, man merkt es schnell und dann sprechen spreche ich mit dem Kind, äh setze mich mit ihm oder mit ihr und äh frage, ob ich irgendetwas machen kann, äh damit sie sich besser fühlen. Ähm meistens wollen sie einfach nur ein bisschen mehr von uns haben, weil äh die Kinder sind manchmal auch frech zueinander und sagen schlimme Sachen zueinander. Ähm ja, und mehr oder weniger, äh ich sehe, also es ist sehr leicht zu zu sehen, äh wer ein bisschen noch Schwierigkeiten hat. Ähm ich kann mich noch an eine an eine Situation erinnern, Spielregeln zu erklären. Das ist für manche Kinder ähm sehr sehr schwer oder überfordernd, weil die sagen, ich verstehe das nicht oder ich kann das nicht. Und in dem Fall gebe ich mir noch mal Mühe und ich sage, schau mal eine Runde zu oder ich sage dir, was du machen sollst und in der ersten Runde wird niemand ausscheiden oder oder was auch immer. Und dann klappt das, aber für für die Kinder, würde ich sagen, muss man noch einen Push mehr geben.

(11:13)

I: Okay, also würdest du sagen, jedes Kind kriegt die gleiche Aufgabe von dir, nur die Kinder, die mehr Hilfe brauchen, kriegen dann einfach noch mal diese individuelle Förderung, aber du sagst jetzt nicht, okay, die einen Kinder bekommen eine schwerere Aufgabe und die anderen bekommen eine leichtere, also ist schon die gleiche Aufgabe oder?

(11:58)

B: Aha, okay, äh wenn ich das jetzt so sehe, ähm als wir zum Beispiel die Kinderdemo äh organisieren wollten, habe ich die Kinder, ich hatte Kategorien, die wir machen sollten. Jemand sollte Plakate schreiben, jemand sollte einen Text schreiben, jemand sollte eine ähm so einen Spruch finden, den sie dann haben werden und ja, verschiedene Aufgaben und ich habe den den Kindern gefragt, wer möchte gerne dies und das machen? Die Kinder haben dann aufgezeigt und so wurden die Gruppen dann gestaltet. Für mich war das eine Selektierung, da waren die Kinder schon in der Gruppe, wo sie sich wohlfühlen oder wer jemand sehr gut zeichnen kann, macht er genau das, was er gut machen kann. Und äh ja, also äh ich gebe mir oftmals Mühe, dass das alles in einem Setting passt, aber wenn ich sehe, dass es auch mehrere da sind, Kinder, die eine Sprachbarriere haben, äh dann teile ich die Aufgaben und gebe dann meistens den Kindern, die sich sehr, sehr gut ähm sprachlich ausdrücken können, noch mal die Aufgabe, meine Assistenten zu sein und den Kindern, äh die es nicht so gut können, zu helfen und die sind auch dann sehr stolz auf sich selber.

(13:14)

I: Ähm dann würde ich weitermachen mit der Zusammenarbeit und Zusammenarbeit und Integration mit den Ferienbetreuer*innen. Ähm, wie würdest du sagen, funktioniert die Zusammenarbeit generell mit den Ferienbetreuer*innen?

(13:25)

B: Manchmal fabelhaft und manchmal das Gegenteil. Äh wir sind alle individuell und haben verschiedene Vorstellungen, was Sommercamp ist, was ist die Betreuung, was ist Wusel und wer was machen soll. Ähm, da wünsche ich mir ein bisschen mehr oder ich habe mir das gewünscht, mehr Klarheit von äh den beiden Vereinen Interface oder High Jump oder Familienbund, was auch immer. Ähm, damit das damit jede damit jede Person weiß und nicht immer überrascht ist, ah, du machst das oder was machst du und ja. Äh, aber ich muss sagen, äh ich weiß nicht, ob ich Namen sagen soll von den Vereinen.

(14:06)

I: Ja, kannst du, ich würde sie dann eh rausnehmen, also wie du magst.

(14:10)

B: Okay. Okay, also bei XXXX funktioniert es immer so, so gut. Ich bin da immer ähm sehr äh nicht überrascht, sondern irgendwie mir gefällt das System dort, es ist alles sehr gut organisiert und ähm ich würde meine Nichte und meine Neffen auch bei XXXX schicken, weil die Kinder spielen dort bis zum bis zum Umfallen und das gefällt mir auch sehr gut. Wie gesagt, ich habe nach der ersten Woche mein Feedback an die Betreuer gegeben, das wurde gleich umgesetzt. Und ich bin dafür sehr sehr dankbar. Ich war an zwei Standorten diesen Sommer und äh in meiner zweiten Woche habe ich schon meine Stimme verloren. Äh weil es hat mit den einen Verein geklappt, mit den anderen nicht so gut und da finde ich äh dass die dass es Organisationstechnisch ähm besser funktionieren sollte. Wir müssten mehr Kommunikation haben und uns mindestens einmal pro Woche, wenn nicht in einem Raum, dann äh mindestens per äh WhatsApp oder was auch immer Signal austauschen, hey, was macht ihr nächste Woche, äh was könnten wir dann machen, was würde passen? Ähm ich habe oft nicht gewusst, äh wie wie alt die Kinder sind und dann bereite ich etwas vor, komme in in die Sitzung, oder ich nenne es Sitzung, in den Klassenraum und die Betreuerin sagen, das ist zu schwer für sie, also sie schaffen das nicht. Es kann sein, dass die Betreuer denken, dass das nicht klappt, es könnte klappen, vielleicht haben sie nicht so viel Vertrauen in die Kinder, aber es könnte sein, dass sie wirklich die Kinder schon gut kennen und sagen, die sind zu noch zu klein oder nicht daran interessiert. Und dann musste ich mir etwas einfallen lassen und zwar sehr schnell. Ja, oder halt ein bisschen das Programm ändern. Das hat mir nicht gefallen, weil äh wir also ich habe mir auch pro Woche viel Zeit genommen, um einen äh interessanten, lustigen, äh guten Plan äh für die Kinder vorzubereiten und dann, wenn es nicht klappt oder oder ich 15, 20 Minuten von einer Stunde verbrauche, um die Ruhe in der Klasse zu kriegen, äh das geht nicht. Und manche äh Betreuer waren überfordert, weil sie hatten keine Zeit, um vielleicht eine längere Pause zu machen oder das Programm für die nächste Woche vorzubereiten, weil die hatten keine bezahlte Zeit dafür. Und ja, fand natürlich das betrifft mich, das betrifft die Kinder, ähm aber ja, es war ein bisschen kompliziert an an dem an dem einem Standort und ich hoffe, dass das in Zukunft dann äh besser sein wird, weil wir haben ja auch jede Woche unser Feedback gegeben äh zu Interface und ja, mal schauen, was wird.

(17:13)

I: Ja, okay. Und ähm gibt es denn bei dir am Standort oder hast du das gemerkt, Überschneidungen oder gemeinsame Aktivitäten mit den Ferienbetreuer*innen? Also, du

bist für die Wusel-Einheiten in die Klasse gekommen. Ähm gab es aber sonst noch andere Situationen, wo ihr quasi was zusammen gemacht habt oder hast du die Ferienbetreuer*innen dann mit in die Wusel-Einheiten integriert, wie ist das so abgelaufen?

(17:38)

B: Ja, das war sowieso ein selbstverständlich oder oder, vielleicht ist selbstverständlich das falsche Wort, aber auf jeden Fall mussten immer, also einer oder zwei Betreuer immer dabei sein. Es waren Gruppen von mehr als 20 Kindern. Und ähm das wurde auch öfters gesagt, die Betreuer sollen wenigstens mitmachen, sie müssen ja nicht vor Freude äh springen, aber auf jeden Fall mitmachen oder ein bisschen mehr Begeisterung zeigen, weil die Kinder sind sehr an die Betreuer gebunden und sie haben die sehr gern und wenn die Betreuer sich dann hinsetzen und ähm sich gerade jetzt ausruhen wollen und man sieht, sie sind erschöpft, dann haben die Kinder auch kein Interesse mehr an meinem Programm weiterzumachen. Äh und das war irgendwie sehr sehr schwer hinzukriegen auf einem Standort, auf den anderen hat es doch äh gut gepasst und die die Betreuer haben mitgemacht und ich habe auch mehrmals gefragt, machst du mit? Und dann würden die würden nie nein sagen, würden sie sagen, ja klar, okay, ähm und was die außer Wusel Aktivitäten betrifft, ich wurde mal gefragt, ob ich vielleicht mit in in ein Museum äh oder zum Schwimmen mitgehen will, weil sich vielleicht das mit den Stunden dann nicht so gut ausgeht, die Kinder müssen weiter äh also haben ein Stückchen zu fahren bis zum Museum und dann kann ich aber dort die Wuselstunde irgendwie einsetzen. Äh dazu ist es nicht gekommen, weil es hat geregnet, das heißt, die Kinder haben Ausflüge gemacht in der Nähe und ja, aber ähm 2022, denke ich, bin ich oftmals mit denen äh auf Ausflügen gegangen und habe dann tatsächlich noch etwas äh einbauen können und es hat gut geklappt.

(19:40)

I: Okay, und da hast du dann zum Beispiel wenn es ins Museum gegangen ist, hast du dann etwas zum Thema Museum vorher vorbereitet oder waren das dann einfach Spiele, die du quasi immer integrieren konntest oder war es dann spezifisch für ein Thema?

(19:52)

B: Mhm. In in den Museen hatten sie normalerweise oder üblicherweise einen Workshop und dann würde ich nach den Workshop äh etwas noch mit den Kindern machen, etwas interaktives, etwas ein ein schnelles Spiel. Ähm genau, wo sie irgendetwas, es hat halt mit dem Thema zu tun, was wir dann im Museum gesehen haben, gemacht haben.

(20:14)

I: Okay, und äh gab es Momente, wo du beobachten konntest, dass die Ferienbetreuer*innen etwas aus deinen Wusel-Einheiten quasi außerhalb von Wusel übernommen haben?

(20:24)

B: Ich konnte das nicht sehen, weil ähm ich bin ja dann nur diese eine Stunde, dann muss ich gleich weiter. Ich konnte nicht länger bleiben, äh aber ich habe Feedback von denen bekommen, bekommen, äh hey, das hat super gut gepasst. Wow, das äh das hat Spaß gemacht oder z.B. ich habe ähm in der Entdeckerwoche, Forschung, Forschen und Entdecken, habe ich äh für den Freitag Escape Room ähm vorbereitet. Und da mussten die Kinder, ich habe den Kindern die ganze Woche gesagt, merkt euch sehr gut, äh was wir die Woche machen, weil das alles kommt dann in am Freitag im Escape Room vor. Und äh und das war ganz gut äh auf für die Kinder, aber auch für die für die Betreuer, die

haben gesagt, voll voll cool, hat hat gut geklappt. Oder ja, mit mit Musik äh hatte ich einige Spiele oder mindestens zum Aufwärmen, äh Stopptanz und und solche Sachen und dann, wenn die Kinder schon gleich äh tanzen können, sich bewegen können und vor allem die Lieder wählen dürfen, dann sind sie, dann habe ich die Aufmerksamkeit Aufmerksamkeit von den Kindern.

(21:41)

I: Sehr gut. Ähm, dann zum Thema Herausforderungen, ähm welche Herausforderungen sind dir denn so begegnet bei der Umsetzung von den Wuselstunden oder gab es überhaupt welche?

(21:50)

B: Ja, eben, äh die Aufmerksamkeit zu bekommen, dass die Kinder jetzt zuhören, äh dass die Betreuer mitmachen oder mir helfen, die Kinder in Ruhe zu bringen. Das war meine größte Herausforderung und sonst, ähm es gibt es gibt Kinder, die ähm noch etwas wild sind und einige kenne ich noch von den früheren Jahren. Und ich war schon vorbereitet, aber es ähm es ist manchmal auch zu viel. Alleine schaffe ich es nicht, vor allem mit 24 Kindern in einer Gruppe. Und ja, bei diesen Kindern, das konnte ich früher machen, dass ich denen eine Aufgabe gebe, äh dass sie das alleine machen, aber dieses Jahr war es voll schwer, weil dann sagen die anderen Kinder, ich will auch sowas machen oder warum kann er das machen und ich nicht, warum muss ich hier mitmachen. Ja, es das war eine Herausforderung, dass ähm ja, weil wir es wurde uns gesagt, keiner darf gezwungen werden, etwas zu machen, wenn sie nicht wollen, dann können wir uns noch mal Mühe geben, um sie irgendwie zu überreden, hey, das könnte doch lustig sein oder schau mal eine Runde mit. Und dann, wenn es dir doch nicht gefällt, dann kannst du was anderes machen, aber in Ruhe, du darfst nicht stören. Und das mit Ruhe und nicht stören, ja, klappt oft nicht. Ich muss auch sagen, ähm hängt auch von den Betreuern ab. Wenn wenn die Betreuer ähm positiv und motiviert sind und ich weiß nicht, man kann nicht 8 Stunden gleich gut drauf sein, aber ähm wenn es vom Anfang nicht klappt und die Kinder merken, aha, okay, ich kann das, die Grenzen sind schon sehr weit überschritten, dann äh ist es sehr schwer, es wieder irgendwie auf die Reihe zu bekommen.

(23:48)

I: Ähm und gibt es Aufgaben oder Spiele, die du quasi als Backup vorbereitest? Also, wenn du merkst, okay, ähm du hast jetzt für die Stunde den Plan und du merkst aber, es ist vielleicht nicht nur ein Kind, was nicht mitmachen möchte, sondern zwei, drei. Ähm schlägst du ihnen dann quasi was alternatives vor oder sagst du dann einfach, okay, dann beschäftigt ihr euch mit dem, was ihr gerade machen wollt, solange ihr ansatzweise ruhig seid? Ähm. Überlässt du denen das oder hast du da auch irgendwie immer noch mal was?

(24:14)

B: Ich habe Genau, ich habe Spiele. Ich frage auch oft die Kinder, weil wir wurden, also uns wurde es in der Einschulung gesagt, gibt den Kindern auch die Chance zu wählen. Sie sollen auch äh das Recht dafür haben, dafür haben. Und wenn ich sehe, okay, etwas klappt nicht oder ähm die Mehrheit will nicht und dann äh schlage ich noch zwei andere oder drei andere Spiele vor und sie können aufzeigen und die Mehrheit gewinnt und wir spielen halt dann dann das Spiel. Ähm zum einem ein Spiel, das immer funktioniert ist Simon Says. Ja. Oder Simon sagt. Ähm und dann war es Imposter. Mhm. Und äh Werwolf, aber wer mit Werwolf würden wir dann etwas umändern, damit es dann auch den sprachlichen äh die sprachliche Förderung mit einbezieht. Genau. Ähm ja, und die Kinder können dann auch sagen, hey, wir wollen das und das und dann, wenn ich das Spiel nicht kenne, dann frage ich sie, okay, erklärt mir das Spiel und dann sind sie auch

noch mal mehr äh begeistert, mir zu erklären, wie wie das geht. Ähm ja, also Backups habe ich immer oder muss ich immer haben, weil immer gibt es irgendwelche Ausnahmen oder ja, nicht immer, aber sehr oft.

(25:42)

I: Ja, du hast jetzt eh gesagt, dass du ja auch einiges an Material selber immer mit dabei hast. Ähm wie würdest du denn das vorhandene Material von Interface bewerten? Also würdest du sagen, das ist ausreichend, würdest du sagen, da fehlt irgendwas, würdest du irgendwas wünschen, was sie quasi noch mit integrieren?

(26:01)

B: Ähm, ich würde sagen, es ist sehr gut, es ist ausreichend. Ähm, ich konnte vielleicht noch mehr Material nehmen äh von Babel, oder? Ich bin mir nicht sicher, wie die Bibliothek heißt. Ähm, aber ich habe das dann auch zu Hause selber irgendwie gebastelt oder aufgeschrieben. Ähm, ich finde, es ist okay, was für mich äh sehr kompliziert war, meine Standorte waren sehr weit, ich hatte eine Stunde äh Hinfahrt und Rückfahrt. Ähm waren die Öffnungszeiten von dem Copyshop. Das heißt, ich würde viel mehr kopieren gehen, wenn ich ähm wenn ich es rechtzeitig auch schaffen könnte, weil heuer äh war der Start für uns ab 9:30 Uhr und bis 15:30 Uhr würde ich dann arbeiten. Und ähm die die Kopie ist ja nur bis 17 Uhr geöffnet. Das heißt, bis ich dort bin, bis ich finde, was ich brauche, ich habe dann keine Zeit mehr. Also das war stressig, deswegen habe ich mir habe ich lieber selber noch mal extra etwas ähm gezeichnet, gemalt. Äh genau und das dann verwendet.

(27:26)

I: Okay, und wie äh haben dir die Schulungen von Interface gefallen? Würdest du sagen, ähm, dass sie dir helfen bei der Vorbereitung, würdest du dir da auch irgendwie eine Änderung wünschen?

(27:39)

B: Ja, ich muss sagen, äh dieses Jahr war es sehr informativ. Ähm und wir hatten auch ähm oh Gott, wer war da? Also noch einige Personen, die die uns dann aus, also Pädagogen, die uns noch extra ein bisschen über Sprachförderung äh sagen konnten, das fand ich sehr gut. Tipps, wie zum Beispiel äh Haiku oder äh Elfchen und solche Sachen, das funktioniert auch sehr gut bei den Kindern. Ähm genau, vielleicht könnten wir äh für die nächsten Jahre ein bisschen mehr Input bekommen, wie wir in stressigen Situationen ähm umgehen können. Also wie wir ein Kind doch überzeugen können. Ich weiß, es ist auch immer individuell, aber wenn wir schon einige Tipps haben, vor allem äh die Kinder reagieren auf Rhythmus, das heißt so ein Klatschsignal hat sehr gut gepasst, viel besser als ich möchte euch jetzt etwas sagen oder könnt ihr bitte alle mal zuhören, das klappt gar nicht, aber klatschen oder äh Hey Gruppe A und dann sagen die Kinder, hey XXXX, funktioniert fabelhaft.

(29:01)

I: Okay, und gab's in den Schulungen jetzt spezifische Sachen, du hast eh jetzt schon Haiku und Elfchen gesagt, die du auch aktiv mit eingebunden hast in deinen Unterricht, noch irgendwas anderes?

(29:12)

B: Sicher, ähm, nur kann ich mich jetzt nicht so gut erinnern, was das war. Äh meistens war das in der Kinderrechten Woche, da kann konnte ich äh einiges äh aus der Einschulung mitnehmen und natürlich, wir hatten ja das die ganze Zeit zur Verfügung äh

auf Padlet und dann habe ich mir halt immer ähm das angeschaut, welche Ideen es gibt, was man machen kann. Ach ja, ich wollte nur noch sagen, Kamishibai. Das funktioniert so gut und äh oder eine eine Fantasiereise, die Kinder lieben es, äh wenn man denen vorliest. Sie können sich dann irgendwo gemütlich hinsetzen und hinlegen und ähm beim Kamishibai ist es natürlich auch sehr interessant, weil die sehen dann die die Bilder und können dann auch noch Fragen stellen. Äh oder können selber die Geschichte beenden, voll gut. Kamishibai top.

(30:07)

I: Ja. Und gibt es irgendwelche organisatorischen Verbesserungen, die du dir wünschst von Interface?

(30:13)

B: Von Interface, ich glaube, wir hatten dieses Jahr ähm gute Fortschritte. Äh vor allem das mit der mit dem Koordinationsaufwand. Das heißt, da ein Zettel für den Protokoll und Aufgabe war jede Woche uns mit äh der Standortleitung oder Betreuerinnen hinzusetzen, äh oder virtuell hinzusetzen und ähm das Programm besprechen für die nächste Woche. Ich habe gedacht, dass auch die äh Standortleitungen das wissen, dass das so ist von unserer Seite, aber haben sie nicht und eben das hat nicht gut funktioniert, wenn vielleicht Interface das noch mal betonen kann äh an den ähm irgendein anderes Verein, mit denen sie zusammenarbeiten, das wäre gut für uns, weil dann würden die Betreuer und die Standortleitung nicht fragen, okay, und was ist das oder ich habe jetzt keine Zeit dafür und ja, ich weiß, jeder ist äh voll voll beschäftigt, aber das wünsche ich mir. So würde es dann auch besser klappen mit unserer mit unserem Organisieren und ich wüsste mindestens, in welchem Alter die Kinder sind.

(31:29)

I: Ja, das stimmt. Ähm gut, dann würden wir jetzt schon zum Reflexionsteil kommen und da wäre die erste Frage, welche Änderungen oder Verbesserungen du bei den Kindern ähm gemerkt hast in Bezug auf sprachliche Fertigkeiten. Also sei es jetzt ähm, dass du denkst, okay, durch die und die Aufgabe habe ich jetzt das Hörverstehen mehr geschult oder das Leseverstehen oder wenn sie irgendwas geschrieben haben, hast du da irgendwelche Fortschritte gemerkt in den vier Wochen, die du da warst?

(31:55)

B: Mhm. Ähm, wie gesagt, ich habe schon vorhin erwähnt, dass es äh schwer zu wissen, ob die Kinder dann das jetzt mehrmals umsetzen konnten, aber ähm bemerkt zum Beispiel habe ich, dass die Kinder sehr gerne lesen wollten, obwohl es schwer war, weil äh vor allem mit den Kinderrechten, das sind äh Vokabeln, die die die noch nicht kennen oder nicht so oft aussprechen, aber äh die wollten lesen und äh das hat also, das hat glaube ich, dass das auch ähm etwas für sie gebracht hat. Ein Laufdiktat, ein Laufdiktat habe ich auch gemacht. Ähm und da haben sich die Kinder auch gar nicht konzentriert, was da steht, sondern äh exakt das zu kopieren, was was auf dem Zettel steht und wieder dann auf dem Platz aufzuschreiben. Äh und genau und dann würden wir am Ende den Text jetzt lesen, okay, was haben wir denn hier jetzt aufgeschrieben? Und dann haben wir gesagt, ah, das sind ja Kinderrechte. Ja. Ähm sonst hm, da. In der Wohlfühlwoche, ja, das war vielleicht auch ein äh gutes Beispiel. Ähm dass die Kinder sie konnten sagen, sie konnten eine Karte wählen, äh auf den Karten war ein Monsterchen und sagen und ich habe gesagt, nehmt eine Karte und die Karte reflektiert, wie ihr euch jetzt in diesem Moment fühlt, also nicht wie es heute früh war oder wie es morgen sein wird, sondern wie ihr euch jetzt fühlt und ähm da konnten die und ich habe natürlich auch noch äh Zettel vorbereitet, wie kann man sich äußern, äh wie kann man die Gefühle äh weiter sagen und das hat glaube ich gut

gepasst und dann habe ich auch die nächsten Wochen hören können, äh ich fühle mich heute so und so oder das hat mir sehr gut gefallen äh und ja, genau, die Wohlfühlwoche, in den in den einen Verein hat das heuer gefehlt, dieses Thema, vielleicht kommt es noch.

(34:20)

I: Wir hatten es auch nicht dieses Jahr.

(34:21)

B: Okay, aber finde ich, es muss sein.

(34:25)

I: Ja. Gut, aber da sind das ja dann auch diese Gefühlskarten, die Interface uns auch zur Verfügung gestellt hat, ne?

(34:29)

B: Ja, die waren die. Ja, genau.

(34:30)

I: Genau und daran merkst du ja dann auch, wenn du dann auch bestimmte Phrasen den Kindern gibst und die sagen sie dir ein, zwei Wochen später auch noch, merkst du da ja auch wieder, okay, die Phrase haben sie sich gemerkt, die kannten sie vielleicht vorher noch nicht, da siehst du ja dann auch wieder den sprachlichen Fortschritt, ja.

(34:44)

B: Ja. Mhm. Und ähm Stimmungsbarometer hat auch gut funktioniert äh und das war für einen Standort auch sehr wichtig, dass wir das durchführen, dass wir auch die Kinder am Freitag oder am Donnerstag schon abfragen, was hat euch diese Woche gut gefallen oder was habt ihr gelernt, ähm was werdet ihr nicht vergessen oder was war schlimm? Ähm genau, finde ich sehr sehr wichtig, weil wenn man es nur einmal reflektiert, es bleibt dann und genau und die Kinder erinnern sich dann da richtig, dass das hat gut geklappt.

(35:22)

I: Sehr gut. Ähm was würdest du sagen, ist so der größte Unterschied zu schulischem Sprachunterricht, wenn du dir die Wusel-Einheiten anschaust?

(35:30)

B: Mhm. Ähm, ich finde einfach die Bewegung. Wir machen alles im Spielen. Äh es kann auch im Sitzkreis sein, aber wir spielen. Das heißt, die Kinder können während sie spielen, sich was merken, lernen, ähm oder einfach lernen, wie man besser mit jemanden kommuniziert. Äh da gab es auch äh in der Kinderrechten Woche, äh ich habe einem Kind gesagt, er kann mir gerne sagen, irgendetwas Schlimmes und ich werde nichts sagen und dann hat er es gemacht und noch einige und dann habe ich natürlich nichts gesagt und die Kinder haben dann gefragt, äh und? Und die haben gesagt, ich fühle mich jetzt blöd, also, weil im Endeffekt hat der jemanden beleidigt, das war jetzt ich, das war ja die Aufgabe, aber ich wollte den Kindern so zeigen, das heißt, wenn dich jemand beleidigt, äh gibst du einfach diesen Bumerang, du sagst nichts, du drehst dich um oder machst einen Lächeln. Das heißt, du lässt nicht zu, dass diese Wörter zu dir kommen und sie gehen dann wieder einfach zurück zu der Person, die es gesagt hat und die Kinder, ah, okay, also das war bei denen so ein, aha Moment, das heißt, ich muss mich gar nicht äh aufregen, weil der mir jetzt keine Ahnung, was gemacht hat oder gesagt hat. Äh ja, das das war bei denen auch so ein so ein guter Moment.

(36:57)

I: Sehr gut. Ähm, du hast jetzt halt ja auch schon öfter gesagt, was ja auch so das Kernelement ist, ist halt eben dieses spielerische Lernen. Ähm was würdest du sagen, klappt da besonders gut? Also, welche Elemente empfindest du als besonders förderlich dann eben in diesem spielerischen Kontext?

(37:15)

B: Mhm. Ich würde auch dazu sagen, äh schreiben. Ich habe doch äh einige Schreib- oder Mal-, Zeichenaufgaben äh gegeben. Ähm wie war noch mal deine Frage? Wie das spielerische?

(37:29)

I: Genau, also welche Elemente empfindest du als besonders förderlich? Du hast ja z.B. vorhin gesagt, dass du viel mit Musik machst, dass du da immer das Gefühl hast, dass es sehr gut ankommt. Gibt es da noch irgendwas anderes, was wo du einfach sagst, das klappt sehr gut mit diesem spielerischen Lernen eben.

(37:46)

B: Mhm. Äh die Kommunikation dann zwischen den Kindern, äh die Zusammenarbeit, äh Gruppenarbeit, äh auch Respekt zu uns, äh wenn wenn wir etwas gemeinsam machen, wenn wir alles, wenn wir das alles in einer Bewegung machen, äh ich unterstütze sie und sie sehen, dass ich sie unterstütze und dann wenn sie mich irgendwann mal äh sehen, dass ich da vorbeilaufe, dann kommen die zu mir, umarmen mich und wann kommst du wieder zu uns? Und das das bedeutet auch sehr viel für mich oder die Kinder zeichnen was für mich oder basteln was für mich. Ähm das ist ein sehr sehr wichtiger wichtiges Feedback für mich, das heißt, es hat geklappt oder ein Kind hat äh jeden Tag gesagt, ich habe wieder dieses Lied äh gehört oder ich habe es meinen Eltern gezeigt, äh oder in auch in der Entdeckerwoche konnten wir haben uns einen Roboter, also jedes Kind oder die dürfen das auch in der Gruppe machen, haben uns einen Roboter ähm zuerst gezeichnet und dann haben wir gesagt, welche Superpowern äh es hat und da kamen die schönsten Ergebnisse halt, äh nicht nur schießen und was weiß ich, sondern äh Menschen beschützen oder die Erde beschützen oder für die Umwelt sorgen. Es war voll gut. Auch in in der die Woche war Umweltschutz, genau. Äh da haben die Kinder Apps äh oder irgendwelche halt Projekte in Gruppen auch gemacht und dann äh erzählt, äh was das jetzt bringt und da war auch sehr viel äh neue, sehr viele neue Vokabeln, äh die die noch nicht gehört haben, aber ich habe es mehrmals wiederholt. Das heißt, sie konnten es dann umsetzen und jetzt sie wissen jetzt, was das ist, was ist äh Recycling, was ist Upcycling? Sind auch Fremdwörter, aber haben wir dann auf Deutsch erklärt und ja, hat gut gepasst, geklappt.

(39:48)

I: Ähm und so als Abschluss, was würdest du sagen, ist so, was so deine schönste Wusel-Einheit dieses Jahr, welche ist dir so besonders im Kopf geblieben und würdest du dir wünschen, dass du sie eventuell nächstes Jahr auch wieder so gestaltest?

(40:01)

B: Ah, gute Frage. Also, für mich persönlich Escape Room, weil ich da sehr sehr viel Zeit investiert habe, bis ich mir das äh die ganzen Codes äh ausgedacht, ausgedacht habe. Ähm die die, oh Gott, auch in der Entdeckerwoche. Experimente. Da waren die Kinder auch aufmerksam und ähm ich habe sie da auch in Gruppen verteilt, äh weil ich hatte mehrere Experimente, das heißt, jede Gruppe konnte ein Experiment vorstellen und da habe ich auch natürlich vorher schon ein bisschen darüber erzählt, also sie wussten schon, was sie sagen sollten und ja, das hat, da waren sie auch begeistert, wenn wenn wir eine geheime

Nachricht äh schreiben konnten oder wie sich Wasser äh nicht vermischt, z.B. blau und und rot vermischt sich gar nicht und ja, also Experimente, etwas Neues für die Kinder ist dann immer genau und wie gesagt, das mit dem Kamishibai ist klappt auch immer.

(41:11)

I: Ja, sehr gut.

(41:12)

B: Sehr gut.

(41:13)

I: Sehr gut. Ähm, möchtest du noch irgendwas hinzufügen? Gibt es irgendwas, was du mir noch nicht erzählt hast, was irgendwie vielleicht nicht zu den Fragen gepasst hat, aber zum Thema allgemein passt?

(41:25)

B: Ich finde es generell eine gute Erfahrung für mich persönlich. Ähm, ich bin auch in Zweiflung, ob die Kinder das jetzt wirklich mitnehmen, ob es für sie zu viel ist vielleicht, dass was wir mit denen machen. Sie sind ja den ganzen Tag dort und sie haben ein Programm, äh Sport, Wusel, Ausflüge, dies und das. Ähm natürlich ist es kein Camp, wie, weiß ich nicht, jetzt irgendwo im Wald oder so, Feuerlager. Ähm, manchmal denke ich, dass die, dass die Kinder auch schon überfordert sind, hab das Gefühl, obwohl sie sehr viel spielen und sehr viel von uns bekommen. Sie ernähren sich dort auch gesund und gut und ich weiß nicht, ob es vielleicht doch zu viel ist, weil es sind die Ferien.

(42:21)

I: Ja, das stimmt.

(42:22)

B: Ja.

(42:23)

I: Genau, wir haben schon viel darüber gesprochen, was Interface verbessern könnte. Ähm gibt es Dinge, wo du sagst, die sollte Interface genauso beibehalten, wie es bisher ist?

(42:35)

B: Hm. Ich finde die Kommunikation mit ähm unseren Betreuern oder ja, ähm passt sehr gut. Ähm, die Einschulung fand ich auch gut, äh sehr informativ. Ähm, derweil ich bin mit Interface wirklich sehr sehr zufrieden, wie es geklappt hat. Ja, auch ähm Materialbedarf, äh wurde immer abgefragt, braucht ihr was? Sollen wir etwas nachbringen? Ich finde es, ja, ganz okay.

(43:06)

I: Okay, sehr gut. Ähm und dann die letzte Frage, die muss ich dir auch noch stellen. Äh möchtest du über die Ergebnisse dieser Arbeit informiert werden?

(43:14)

B: Gerne. Warum nicht? Ah, ich könnte vielleicht noch etwas äh dazu geben, äh mein äh Bewerbungsgespräch mit XXXX. Äh, wir sind den ganzen Vertrag durchgegangen. Das hatte ich noch nie auf nie auf keinen äh Vorstellungsgespräch und ich habe gesagt, vielen Dank dafür. Also, das habe ich noch nie so bekommen und habe auch vieles dabei dazu

gelernt äh in diesem Bewerbungsgespräch. Ähm ja, finde ich total gut und ich hoffe, die machen das auch so weiter.

(43:47)

I: Sehr gut. Dann danke ich dir ganz herzlich für das Gespräch und deine Zeit. Deine Einblicke sind auf jeden Fall sehr wertvoll für mich und helfen mir dabei, die Praxis der Wusel-Einheiten eben auch mal aus einer anderen Perspektive zu sehen und nicht nur aus meiner eigenen. Ähm genau, wie wir gerade schon gesagt haben, wenn du möchtest, informiere ich dich gerne über die Ergebnisse der Masterarbeit, sobald die abgeschlossen sind und ich wünsche dir weiterhin viel Erfolg, falls du nächstes Jahr wieder dabei bist, ganz viel Spaß und vielen Dank für deine Unterstützung.

(44:12)

B: Vielen Dank dir auch.

Interview 3

Transkript

Sprecherinnen:

- **I:** Interviewerin (Emilia)
- **B:** Befragte (Lehrkraft 3)

(00:00)

I: Okay. Ja, hallo und herzlich willkommen. Danke, dass du dir die Zeit genommen hast für das Interview. Ich stelle mich trotzdem einmal kurz vor, auch wenn du mich kennst. Mein Name ist Emilia Kleinpaß, ich studiere Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Uni Wien und im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Umsetzung und Wirkung der Wuseleinheiten in den Summer City Camps. Ziel des Interviews ist es, deine Erfahrungen, Einschätzungen und Beobachtungen rund um die Sprachförderung in diesem Rahmen besser zu verstehen. Es gibt weder richtige noch falsche Antworten. Mich interessiert vor allem einfach deine persönliche Perspektive. Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet. Bevor wir beginnen, hast du irgendwelche Fragen?

(00:39)

B: Nein.

(00:41)

I: Okay, sehr gut. Dann würde ich dich als Einstieg einmal bitten, mir deinen bisherigen beruflichen Werdegang einmal kurz und knapp zu erklären.

(00:46)

B: Mhm, genau. Also ich studiere auch Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und ich habe angefangen zu unterrichten letztes Jahr im Sommer, also 2024. Und da habe ich eben beim Wusel angefangen und das war meine erste offizielle Lehrerschaft. Ich habe davor nur Nachhilfe gegeben und ich habe auch in einer Hausaufgabenbetreuung, also in einem Hort gearbeitet. Das war zu Schulzeiten. Aber ja, das war mal so, ich würde behaupten, so die erste richtige Lehrerschaft. Und danach habe ich bei den Wiener

Volkshochschulen angefangen zu arbeiten und ich habe auch dort Deutschkurse vor allem geleitet und auch Alphabetisierungskurse. Genau, und jetzt leite ich auch wieder bei Interface die Sommer-Deutschkurse für sechs Wochen.

(01:36)

I: Okay, sehr gut. Und wie bist du zu der Tätigkeit bei den Summer City Camps gekommen? Also wie hast du davon gehört?

(01:41)

B: Ja, durch ein Seminar. Ähm. Durch einen Ausflug, oder eine Exkursion, die zu Interface ja geplant wurde, und dort wurde eben gesagt, dass sie noch Leute suchen. Und ich dachte mir eben, ja, weil es integrativ ist und nicht so ein offizielles Unterrichtssetting dann doch, dachte ich mir, dass das vielleicht eine besonders geeignete erste Erfahrung eben ist. Weil ich war ziemlich besorgt, weil ich eben fachfremd in der Germanistik war und ich hatte eben Sorge, dass ich halt nicht genügend Kompetenz habe im Vergleich zu anderen Studierenden in dem Bereich. Und dann dachte ich mir eben, ja, vielleicht etwas, wo ich nicht explizit zum Beispiel Grammatik vermitteln muss, ist vielleicht besser für den Anfang.

(02:22)

I: Okay, sehr gut. Genau, und einfach deine generellen Erfahrungen zur Sprachförderung – also wie du schon gesagt hast, letztes Jahr warst du bei den Summer City Camps, dieses Jahr bist du bei den Sommer-Deutschkursen. Magst du da vielleicht auch einmal ganz kurz erzählen, was du da dieses Jahr machst und wie sich das unterscheidet zum letzten Jahr?

(02:41)

B: Genau. Ja, also ich finde den Unterschied ziemlich stark, um ehrlich zu sein. Also ich erstens mal mein Stundenmaß ist doch größer dieses Jahr. Ich habe letztes Jahr nur zehn Stunden Förderung gemacht und dann insgesamt waren es dann zwölf Stunden, und dieses Jahr mache ich 15 Stunden Unterricht und insgesamt sind es dann 18 Stunden. Also ist ein bisschen mehr. Und es ist eben vor allem auch ein richtiger Unterricht. Und ich habe vor allem den Kurs auch – also es ist mein eigener Kurs und nicht so wie beim Wusel, wo man in die Gruppen hineingeht und verschiedene Gruppen hat, sondern ich habe meinen eigenen Kurs und ich bin dafür verantwortlich und ich muss deren Aktivitäten planen. Das ist, finde ich, der größte Unterschied eben auch. Und auch einfach, wie didaktisch es halt ausgerichtet ist. Beim Wusel ist es halt so, dass man halt – also generell haben die Kinder halt eher dieses Freizeitangebot. Also sie machen dann natürlich verschiedene Ausflüge und Spiele und was weiß ich, Bastelaktivitäten. Und auch die integrative Deutschförderung soll halt eher Spaß machen, das ist halt so der Fokus. Während dieses Jahr, das ist halt wirklich Unterricht. Natürlich möchte ich auch, dass die Schüler Spaß haben und wir machen auch sicherlich schon so Spiele, die halt die Sprache schon auch fördern. Aber wir machen auch einfach explizite Grammatikvermittlung und wirklich auch Drilling und solche Sachen. Also das finde ich, ist schon ein ziemlich großer Unterschied.

(03:59)

I: Okay, sehr gut. Dann würden wir jetzt ein bisschen mehr auf die Wuseleinheiten eingehen. Kannst du einmal erzählen, wie du deine Wuseleinheiten typischerweise gestaltet hast? Also gab es etwas, was du immer gleich vorbereitet hast? Gab es Sachen, die du in jeder Stunde gemacht hast?

(04:13)

B: Ja, ich wünschte. Das Problem war ein bisschen, also erstens, dass ich nur vier Wochen letztes Jahr beim Wusel gearbeitet habe und dass ich dann tatsächlich eine Woche davon krank war. Also ich habe letztendlich dann doch nur drei Wochen aktiv gemacht. Und es gab halt auch einfach dieses administrative Problem am Standort, dass letztendlich nicht so viele Wuselstunden zusammengekommen sind, wie ich gerne gehofft hätte oder gewollt hätte. Also ich habe einfach diese zehn Wuselstunden habe ich einfach nicht gehalten, sondern es waren vielleicht die Hälfte oder sogar unter der Hälfte. Und das hat es halt irgendwie auch sehr schwierig gemacht. Also weil irgendwie mir kommuniziert wurde am Standort – also es hat nichts mit dem Interface zu tun – am Standort wurde mir eben kommuniziert, dass ich mich an diese Kinderbetreuungen eben halten soll, dass ich mich nach denen richten soll und dass ich bitte so flexibel wie möglich sein soll. Und dadurch, dass mir eben auch gar nicht gesagt wurde im Vorhinein, bei welchen Kursen ich wann sein sollte, wurde eben so ein riesiges Maß an Flexibilität erwartet irgendwie. Und ich habe es sehr schwer empfunden, überhaupt irgendetwas vorher zu planen. Ich habe dann irgendwann gemerkt, dass ich ein bisschen besser damit fahre, wenn ich ein bisschen lockerer selber damit daran herangehe. Und ich habe dann angefangen, sehr viel mehr mit so Lesearbeit und mit Büchern zu arbeiten und mit dem Material, das wir vor Ort hatten, und das ein bisschen lockerer aufzuziehen, als ich am Anfang dachte. Das heißt, ich habe am Anfang habe ich versucht, eine striktere Planung zu machen, aber ich hatte nicht das Gefühl, dass das besonders gut funktioniert hat. Ähm. Einfach auch, ja, weil die Kommunikation zwischen den Kinderbetreuungen und mir nicht so gut funktioniert hat meiner Meinung nach.

(05:58)

I: Okay, sehr gut. Und generell liegt ja wirklich der Fokus bei der integrativen Deutschförderung eben auf diesem spielerischen Lernen. Gab es Methoden oder Spiele, die du besonders häufig eingesetzt hast, weil du eben gemerkt hast: Okay, das kommt bei den Kindern immer gut an. Wenn sie jetzt gerade mal unkonzentriert sind, ist das immer ein ganz guter – ganz gutes Spiel, um sie wieder.

(06:17)

B: Ja, ich hatte so das Gefühl, also es war natürlich stark gruppenabhängig, weil ich war sowohl bei den Kleinsten als auch bei den Ältesten, und das ist natürlich ein riesiger Altersunterschied. Und was ich aber gemerkt habe, bei den Jüngeren, was sehr, sehr gut funktioniert hat, war eben mit Geschichten arbeiten. Also ich war eigentlich am Anfang dachte ich nicht, dass sie sich so sehr dafür interessieren, und die Kinder glaube ich denken am Anfang auch, dass sie sich nicht so sehr dafür interessieren. Also ich hatte – ich habe mit diesem Kamishibai, also mit diesem Erzähltheater gearbeitet. Da war – wir hatten so eine – wir hatten diese Erzählkarten zu, ich glaube, Elmar, der bunte Elefant heißt das. Und das fanden die Kinder großartig. Also ich habe das so aufgezoogen, dass ich ihnen vor allem als Erstes mal das Bild gezeigt habe und habe ich sie mal so selber erzählen lassen, was sie so sehen oder was sie denken, was passiert. Und dann haben sie im Prinzip selber angefangen, so eine Geschichte zu formulieren. Dann habe ich ihnen die Geschichte vorgelesen, also zu dem entsprechenden Bild. Und dann habe ich noch mal versucht, im Prinzip sie zu wiederholen lassen, was ich denn jetzt gesagt habe, ja. Also dass sie im Prinzip noch mal nacherzählen. Und also sie fanden das irgendwie supertoll, mit diesen Geschichtskarten zu arbeiten. Also es hat auch sehr viel Spaß gemacht, sie waren super engagiert, die Kinder. Und das hat mich selber irgendwie überrascht. Und dann habe ich das noch mal ausprobiert mit einem Bilderbuch, weil es war im gleichen Kurs, also hätte ich nicht noch mal das Kamishibai verwenden können. Ich habe stattdessen ein Bilderbuch genommen, das war, ich glaube, das war eins – ein

Buch, was ich mir ausgeliehen habe, das war zu Fröschen. Also das waren irgendwie so 999 Frösche oder so hieß das. Und es ging so um so eine Froschfamilie, die umziehen muss. Und das fanden sie auch gut. Ich glaube nicht so gut wie die Elefanten-Sache, das war irgendwie – war dann doch noch ein bisschen besser. Aber ja, das hat supergut funktioniert und ich war doch wirklich überrascht, weil man dann irgendwie doch immer denkt: Ach, was weiß ich, klingt ein bisschen blöd, aber so die Generation von heute, die wollen nicht mehr lesen, die Kinder haben kein Interesse an Geschichten. Aber wenn man sich mit den Kindern auseinandersetzt und interaktiv diese Geschichte bearbeitet, dann haben sie da wirklich sehr viel Freude dran und fordern irgendwie auch nach mehr. Also sie haben sich dann sehr gefreut, als ich ein Buch wieder mitgebracht habe und wir das noch mal so gemacht haben. Ja, damit hatte ich sehr positive Erfahrungen.

(08:39)

I: Okay, sehr gut. Ja, du hast generell jetzt schon von deinen positiven Erfahrungen gesprochen. Aber wie würdest du die Reaktion der Kinder auf die Wuselstunden beschreiben?

(08:51)

B: Ja, das war gemixt. Also ich denke, meine ersten Wuselstunden, da waren sie desinteressiert. Also ich glaube, da habe ich das nicht so gut hingekriegt, das Interesse einzufangen, beziehungsweise da war vielleicht die Gruppe für zu groß. Also ich glaube, wenn die Gruppe dafür kleiner gewesen wäre... Weil meine Idee war, dass wir uns alle vorstellen und dass die Kinder interaktiv da miteinander reden. Aber das Resultat war eher, dass ein Kind geredet hat und ich habe zugehört und die anderen Kinder haben nicht zugehört. Und das ist natürlich nicht so der Sinn der Sache, weil dann bleiben sie nicht beim Thema, sondern sie sind halt so... Sie gucken auch herum, sie sind halt desinteressiert und sie haben dann auch weniger Lust, danach weiterzuarbeiten. Also am Anfang, ja, glaube ich, waren die Kinder nicht so begeistert. Aber dann habe ich eben meine Herangehensweise ein bisschen geändert und eben bin ein bisschen übergegangen zu anderen Projekten. Und dann hat das sehr gut geklappt und ich glaube, da hatten sie sehr viel Spaß. Ja, also ich denke schon, die Reaktionen waren schon immer sehr positiv bei mir.

(09:54)

I: Sehr gut. Und gab es Momente, wo du sprachliche Fortschritte bei den Kindern aktiv wahrgenommen hast?

(09:59)

B: Mhm, das ist schwierig. Ich glaube, da ist auch das Problem, dass ich dann doch irgendwie ein bisschen zu kurz dabei war meiner Meinung nach und dass ich die Gruppen leider – dass ich nicht genügend Stunden in den Gruppen verbracht habe. Also selbst wenn ich dann... Ich bin auch manchmal mit zu Ausflügen gegangen, aber da haben wir dann letztendlich keine Deutschförderung mehr gemacht, sondern ich war einfach eine weitere Betreuung, was ja mal ist es sicherlich okay. Ich verstehe auch, dass man da Personal braucht und so. Aber irgendwie war es dann sehr schwierig, dann diese Entwicklung zu beobachten zu können. Aber ich denke schon, dass man es insofern sehen kann, vor allem wahrscheinlich im Hörverständnis. Also Aufgaben, die sie davor als sehr schwer empfanden oder wo sie dann am Anfang gesagt haben: Das ist vielleicht zu schwer, Dass sie es nicht können, dass sie es dann am Ende geschafft haben und sie hatten auf jeden Fall dann so ein Erfolgserlebnis. Also ist halt dann die Frage, ob man da sprachlich dann direkt sehen kann, ob was passiert ist. Aber ich denke, dass das mal ein

wichtiger erster Schritt. Und wenn man dann eine aufbauende Stunde hätte machen können, ich denke, dann hätte man vielleicht Veränderungen sehen können.

(11:10)

I: Ja, sehr gut. Und gab es bei dir auch Situationen, wo du zum Beispiel festgestellt hast, dass manche Kinder auf einem anderen sprachlichen Stand waren wie andere? Und wenn ja, hast du die dann irgendwie individuell sprachlich – die sprachlichen Bedürfnisse quasi berücksichtigt, also zum Beispiel andere Aufgaben noch mitgebracht oder hast du immer versucht, die ganze Gruppe mit einzuholen?

(11:34)

B: Ja, ich habe immer versucht, mit der ganzen Gruppe zu arbeiten. Ich denke manchmal... Es gab Situationen, da – wo man gemerkt hat, dass einige Schüler*innen ein anderes Niveau hatten, vor allem ein niedrigeres. Aber allgemein fand ich doch, dass die Gruppen recht homogen waren. Also vergleichsweise vor allem mit den Kursen, die ich dieses Jahr mache, wo man viel größere Unterschiede sieht, hatte ich doch auch das Gefühl, dass es recht homogen war. Und es gab dann einzelne Kinder, die vielleicht ein geringeres Niveau hatten. Aber ich habe – wollte generell versuchen, also Aufgaben zu wählen, mit denen alle interagieren können. Also vielleicht nicht alle im gleichen Maß, aber mit dem alle was anfangen können. Mhm, das war mir glaube ich sehr wichtig. Ich denke, es gab eine Aufgabe, da hat man das vielleicht ein bisschen genauer gesehen. Da habe ich im Teamteaching war das eine Aufgabe, da sollten die Kinder eine Brücke bauen. Im Prinzip sie sollten eine Brücke selbst entwerfen und sie haben dafür verschiedene Gegenstände bekommen und sie sollten das eben so eine zwischen zwei Stühlen eine Brücke entwerfen, wo dann später so ein Plastiktier drauf stehen konnte, ohne dass die Brücke bricht. Und da hatte man weniger so einen sprachlichen Unterschied. Aber das waren die ältesten Kinder und da gab es einen – also einen Buben spezifisch, der da, ich weiß nicht, wie man das... Im Vergleich einfach noch nicht so weit war, nicht unbedingt sprachlich. Aber da hat man einen deutlichen Unterschied gemerkt bei solchen Aufgaben. Und das war dann doch auch schwierig, weil man natürlich diese Idee hatte: Okay, wer – bei wem die Brücke am Ende noch hält, der gewinnt. Und da gibt's da vielleicht, ich weiß nicht, vielleicht gab es ein Gummibärchen oder so, also nichts Großes. Und er hat sich eben dann schrecklich aufgeregt, als einziges Kind. Und das war die älteste Gruppe wirklich, also ich glaube, der war schon elf, ja, elf oder zwölf. Und er hat sich unverhältnismäßig aufgeregt und hat den Raum verlassen und die Tür geknallt. Und niemand konnte ihn beruhigen. Also solche – solche Momente gab es vereinzelt. Aber sprachlich mhm, nicht so, dass man – dass die Kinder dann nicht der Aufgabe hätten folgen können.

(13:49)

I: Okay, sehr gut. Dann würden wir weitermachen mit der Zusammenarbeit und Integration mit den Ferienbetreuer*innen. Wie würdest du generell sagen, funktioniert die Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen jetzt in deinem Fall an deinem Standort?

(14:02)

B: Ja, ich glaube, damit war ich nicht sehr zufrieden. Ähm. Das Problem schien an meinem Standort zu sein, dass erstens die Standortleitung irgendwie nicht genügend aufgeklärt darüber war, was das Wuselprogramm macht und dass es auch verpflichtend ist und nicht so, dass die Ferienbetreuer sich das einfach aussuchen können, wann und wo und ob das stattfindet. Also schon die Standortleitung war – hat schien das auch nicht ganz ernst zu nehmen irgendwie. Weil ich habe versucht, da auch drüber zu sprechen,

und ich habe eben auch angebracht, dass ich eben das besser fände, wenn ich schon die Woche vorher eben wüsste, zu welcher Gruppe ich denn überhaupt soll und welche Uhrzeit. Und es war halt immer – es hieß halt immer, ja, ich soll mich da mit den Ferienbetreuern abklären. Aber die hatten irgendwie sehr wenig Interesse daran, mit mir überhaupt zu sprechen. Also ich weiß nicht, das ist vielleicht ein bisschen Jammern auf hohem Niveau, aber ich fand das irgendwie schon schade, dass man, wenn ich am Morgen gekommen bin, die Leute begrüßt habe, konnten sie nicht mal zurückgrüßen. Und ich habe mich halt gefragt, warum das so ist, weil ich war ja auch beim – bei diesem Teamtag am Anfang dabei und da habe ich mich eh auch vorgestellt und da waren die Leute auch eh kommunikativ. Aber irgendwie sehr – also sie – es wirkte auf mich so, als würden die Leute nicht wissen, warum ich denn da bin oder warum die anderen Wuselbetreuer auch da sind. Und ich denke, was dann auch ein bisschen nicht geholfen hat, war sich dann erst im – ab August da war. Das heißt, im Juli waren andere Wuselbetreuer*innen da, und die waren schon – also die waren schon häufig beim Wusel dabei. Ich glaube, das war deren viertes oder fünftes Jahr. Und die haben sich dann halt komplett selber organisiert. Also die haben das alles mit den Ferienbetreuern abgeklärt. Wie genau, weiß ich natürlich nicht, weil ich nicht da war. Aber da schien das halt irgendwie besser zu funktionieren, dass das halt nur zwischen diesen zwei Instanzen abgeklärt wird. Aber es hieß dann halt mir gegenüber halt immer: Nein, die Ferienbetreuer legen fest, wann ich halt in diese Gruppen gehe, und eventuell tragen die das erst am Morgen um 8 Uhr ein, wenn ich um 9 Uhr da anfangen soll. Also ich wusste... Und weil ich ja nicht unbedingt diese vollen drei Stunden da gewesen wäre, wusste ich dann einfach nicht, ob ich schon um 9 oder erst um 10 Uhr da sein soll. Also das war irgendwie schwierig. Und ja, ich weiß nicht, es hieß immer, ich soll auf die Leute zugehen. Aber immer wenn ich gefragt habe, hieß es: Nein, wir brauchen das nicht, wir machen jetzt was anderes, geh zu einer anderen Gruppe. Und es war irgendwie ja, sehr wenig wertschätzend auch, hatte ich das Gefühl. Es war auch – es gab so einen Zwischenfall mit dem Material, weil das Wusel ja das ein eigenes Material – eine eigene Materialkiste hatte. Und jemand hat etwas nach... Also als ich krank war, hat jemand etwas aus der Deutschkiste eben rausgenommen. Und als ich zurückgekommen bin aus meinem Krankenstand, habe ich das halt gesehen und ich habe eben bei der Leitung nachgefragt: Ja, wo ist das hingekommen?, weil es war ja niemand – es war niemand für Deutsch-Wusel da. Und er meinte eben: Ja, das wird wohl irgendwer genommen haben und ich soll mal die Leute fragen. Und dann habe ich eben – bin ich eben rumgegangen und habe die Leute gefragt, und niemand wusste irgendwas und niemand war nur so: Nee, keine Ahnung, wissen wir nicht, haben wir nie gesehen, haben wir nicht benutzt. Und dann bin ich eben zurück zur Leitung und ich habe eben gemeint: Ja, niemand weiß, wo das ist, niemand hat es benutzt, niemand hat es gesehen. Und er meinte... Und dann hat er eben gemeint: Ja, das würde gar nicht gehen von den Leuten und er würde sich auf jeden Fall darum kümmern, darum auch dafür sorgen, dass das klar ist den Leuten, dass sie nicht einfach das nehmen können und dann nicht zurückstellen können. Und dann wurde das in diese – ja, was für eine Signalgruppe? In die Signalgruppe wurde hat er eben reingefragt, ob das jemand hatte. Und nun hat eh die eine Person geantwortet: Ja und sie hat es zurück in den normalen Materialraum gestellt. Und da war es auch. Und da waren auch noch andere Sachen aus der Deutschkiste, die ich dann wieder zurückgemacht habe. Und ich hatte mir halt erhofft, dass die Leitung dann zumindest sagt: Okay, das ist halt nicht unser Material eigentlich, es wäre halt nett, zumindest mal zu fragen und das dann halt auch dahin zurückzumachen, wo man's halt herhat. Aber er hat dann halt das nicht weiter kommentiert. Und ich war dann auch irgendwie sehr unzufrieden, weil ich das Gefühl hatte: Okay, jetzt muss ich da... Also ich war ja eh schon nicht sehr beliebt irgendwie, und jetzt muss ich denen noch sagen: So, bitte nicht, bitte... Also selbst wenn ihr das Material nehmt, fragt doch bitte oder stellt's dann wieder zurück. Und dass die Person, die das genommen hatte, hat sich auch nicht entschuldigt. Also die

hat auch nicht darauf geantwortet oder so. Niemand hat darauf geantwortet. Das war irgendwie alles sehr unangenehm.

(16:30)

I: Okay, ja, schwierig auf jeden Fall. Ähm. Genau, also du hast ja quasi dann, wenn du mal die Chance bekommen hast, deine Wuselstunden gehalten. Gab es aber sonst noch Überschneidungen oder gemeinsame Aktivitäten eben mit den Ferienbetreuer*innen? Also du hast ja zum Beispiel gesagt, du bist mal mit auf einen Ausflug gegangen. Gab es da sonst noch gemeinsame Aktivitäten?

(17:01)

B: Ah ja, ich bin zweimal mit auf einen Ausflug gegangen. Also einmal mit... Nee, ich bin dreimal, dreimal. Weil ich bin zweimal mit ins Familienbad gegangen bei der Hütteldorfer Straße, und das war ja, war ganz nett. Aber ich war halt als Betreuung da. Und dann bin ich einmal mitgegangen in eine Bücherei, die in der Nähe bei der U-Bahn-Station war. Das war sicherlich hatte größere Ähnlichkeiten zu Wusel, aber die Kinder hatten halt dann kein Interesse, mit einem zu interagieren, sondern sie haben da halt irgendwie die Bücher angekuckt, die sie halt ja, spannend fanden. Da war ich dabei. Das war auch – das war auch sicherlich ganz nett, aber es war halt irgendwie nicht das, weshalb ich da gearbeitet habe irgendwie.

(18:41)

I: Ja. Ähm. Und konntest du außerhalb deiner eigenen Wuseleinheiten feststellen, dass zum Beispiel die Betreuer*innen Wuselinhalte von dir übernommen haben? Also wenn sie zum Beispiel gemerkt haben, du hast in der einen Stunde ein Spiel mit ihnen gespielt, das kam bei den Kindern gut an, dass du dann irgendwie am nächsten Tag gesehen hast: Hey, jetzt spielen sie das gleiche Spiel. Gab es da Situationen?

(19:03)

B: Ich habe da nicht in der Hinsicht habe ich nichts gesehen. Aber was wir hatten, war, dass ich eine Wuselstunde geplant hatte, wo wir Origami gefaltet haben. Da war eben der Fokus darauf, dass ich eben eine mündliche Anleitung gebe und die Kinder versuchen sollen, das zu befolgen. Weil es auch für viele sehr anspruchsvoll ist, also ist auch ein anspruchsvolles Origami-Modell, was ich dafür genommen habe. Und ja, es ist aber die Frage, wie man das finden soll. Ähm. In der gleichen Wuselstunde haben dann eben die Betreuer dann beschlossen, dass sie eben auch falten wollen. Das ist ja auch kein Problem. Aber sie haben andere Sachen gefaltet. Also sie haben sich dann eine Gruppe an Kindern rausgenommen, mit denen sie dann einfach andere Sachen gemacht haben. Und ja, ich weiß nicht, das hatte dann irgendwie sowas von Stationenarbeit. Und es war nicht – es war eh, dann hat man halt mit weniger Kindern gearbeitet. Das ist eh, weil es eben so anspruchsvoll war, war das eh nicht schlimm oder so. Aber ich fand, das hat halt auch irgendwie gezeigt, dass ich irgendwie nicht so sehr respektiert wurde am Standort, dass man halt einfach irgendwie – dass die Ferienbetreuer halt beschlossen haben: Okay, sie finden das ja schon interessant, was ich mache, aber so wollen sie es halt nicht. Ähm. Was es noch gab, war – das war aber nicht direkt von mir organisiert, sondern von der Springerin, die es in der letzten Woche auch an meinem Standort gab. Die hatte so eine Schnitzeljagd organisiert im – im Hof. Also das hatte sie alles selber vorbereitet. Und das kam sehr, sehr gut an bei den Ferienbetreuern. Und die haben dann immer wieder angefragt, ob man das nicht noch mal machen könnte. Also ich meine, das hatte zwar nicht ich organisiert, aber ich habe das auch mitbetreut, weil wir das eben so im Tandem gemacht haben. Genau. Also das war nicht so, dass sie es dann selber noch einmal

reproduziert hätten, aber sie haben immer wieder angefragt, dass wir das doch noch mal machen sollen, weil die Kinder es auch so gut gefunden hätten. Das gab's.

(22:12)

I: Okay, sehr gut. Ja, ich meine, daran merkt man ja dann auch, dass sie das ja dann teilweise schon auch trotzdem gut fanden, was ihr da gemacht habt. Sehr gut. Du hast eh schon ein bisschen von deinen Herausforderungen, was das Organisatorische angeht, erzählt. Aber gab es auch noch andere Herausforderungen, die dir in der Umsetzung der Wuselstunden begegnet sind?

(22:24)

B: Hm. Ja, ich fand halt die Gruppengröße war ein bisschen groß häufig. Also es waren über 20 – ich weiß nicht mehr, wie viel genau, aber meistens über 20 Kinder pro Gruppe. Ich glaube, nur die älteste Gruppe, da gab's glaube ich ein bisschen weniger. Aber das war halt irgendwie dann eine sehr große Gruppengröße irgendwie. Und dann fand ich es dann doch irgendwie schwierig, weil gerade die Kinder haben halt wenig Geduld. Die wollen halt nicht bei anderen zuhören. Und da ist es irgendwie schwierig, eine Aufgabe zu finden, wo sie dann alle interaktiv bleiben und in der Aufgabe wirklich verhängen, aber dann auch... Ich möchte ja, dass sie was produzieren, ja, und nicht mir nur zuhören, wie ich so auf sie einrede oder so, das ist ja – ist ja langweilig. Aber ja, das war schon eine Herausforderung. Also wir haben halt so mit so Gefühlskarten auch gearbeitet. Das hat an sich auch super funktioniert und das fanden die Kinder auch gut. Also das waren solche Bildkarten mit Monstern, die verschiedene Gefühle hatten, und jedes Kind hat sich halt eine Karte rausgenommen, die irgendwie das Kind besonders angesprochen haben an dem Tag oder nach dem Wochenende oder was weiß ich. Und dann sollten sie mir halt so ein bisschen erzählen. Das hat also am Anfang hat das auch noch super geklappt, also so die ersten zehn, zwölf Kinder, da haben auch noch waren noch alle dabei. Aber danach hat man halt gemerkt: Gerade die Kinder, die schon gesprochen hatten, hatten dann keine Lust mehr. Und dann ähm ja, um darauf wieder zurückzumachen, die Ferienbetreuer waren glaube ich in dieser Situation fand ich jetzt auch nicht so eine große Hilfe, weil man könnte ja vielleicht sagen, dass sie dann irgendwie dann eingreifen und vielleicht mit diesen Kindern, die schon geredet haben, interagieren, um zumindest dafür zu sorgen, dass es nicht so laut wird. Aber die haben sich da eben komplett rausgehalten. Also die waren eben hinten im Raum drin und haben halt untereinander gesprochen oder was gegessen. Und äh ja, das war eine Herausforderung eben mit der – mit der Aufmerksamkeit der Kinder. Aber sonst die Wuselstunden an sich waren für mich eigentlich – wenn ich sie halten konnte, waren sie für mich eigentlich sehr positiv. Also ich glaube, es war vor allem die erste, wo ich einfach ein bisschen überfordert war und einfach zu strikt geplant habe, ein bisschen wie man Unterricht planen würde heute. Aber heute würde ich nicht mehr darauf kommen, das so zu machen.

(24:37)

I: Ja. Sehr gut. Also du hast ja eh gerade schon von den Gefühlskarten erzählt, die sind ja auch von Interface gestellt worden, meine ich. Also die gab es glaube ich an mehreren Standorten. Ähm. Und hast auch vorher schon gesagt, dass du viel Material benutzt hast von dem, was zur Verfügung gestellt wurde. Also würdest du schon prinzipiell sagen, dass das Material gut war? Also dass du das als gut bewertest, dass du das viel benutzt hast? Würdest du sagen, dass du dir da noch mehr wünschst oder wie würdest du das einschätzen?

(25:03)

B: Also ich fand die Auswahl an Material sehr gut. Also ich habe das Gefühl, dass ich

immer zu den gleichen Arten von Material tendiere. Also das ist auch dieses Jahr so, da haben wir auch ähnliche Materialien da und ich tendiere immer zu den gleichen Sachen. Aber mit den Sachen bin ich sehr zufrieden. Also ich denke auch das Maß ist eigentlich ja, ist sehr gut. Also es ist schwierig, weil ich mich nicht so auf diesem – es sind ja viele Spiele und so dabei. Ich kenne mich einfach auf dem Markt nicht so gut aus. Aber gerade diese offenen Karten, also wenn man Bildkarten hat, mit denen kann man sehr viel machen. Ich glaube gerade die finde ich halt wirklich sehr gut, wenn man zu einem Thema Bildkarten hat. Oder es gibt auch diese Boxen, wo wirklich zu allem möglichen Bilder drin sind. Das ist eigentlich auch ganz spannend. Aber dann finde ich es fast schon wieder schwierig irgendwie eine Aufgabe zu finden, wo man die sinnvoll einsetzen kann. Ich glaube, was ich gar nicht genutzt habe, sind so Kartenspiele, die darauf ausgelegt sind, dass sie bestimmte grammatische Themen üben, also zum Beispiel sowas wie Präpositionen. Das ist natürlich nicht eine irgendwie strikte Grammatikübung, sondern es geht auch um Kreativität. Aber das merke ich auch dieses Jahr wieder, dass ich diese Materialien tatsächlich gar nicht verwende, weil ich irgendwie die Anwendung sehr restriktiv finde und die Gruppen sind einfach zu groß dafür. Also ich weiß, dass andere Lehrkräfte das vielleicht so machen, dass sie die Schüler noch mal in kleinere Gruppen unterteilen und jeder dann ein anderes Spiel hat. Aber ich bin da vielleicht ein bisschen so, ich möchte das alles ein bisschen zu sehr micromanagen. Also ich möchte eben gucken, dass es dann auch alles so passiert wie angeleitet ist und das ist, ich weiß nicht, für mich funktioniert das nicht so ganz. Also ich denke, Sachen, die ich eben die natürlich Gruppenarbeiten und so lasse ich sie auch machen, aber wo sie dann ähnliche Aufgaben zueinander haben, funktioniert glaube ich in meinen Klassenzimmern am besten. Das war beim Wusel auch so.

(26:53)

I: Okay, sehr gut. Und wie würdest du die Schulungen bewerten, die du im Vorhinein durch Interface miterlebt hast? Würdest du sagen, sie haben dir geholfen oder...

(27:01)

B: Ja, sie haben mir auf jeden Fall geholfen. Also gerade weil ich eben noch sehr unsicher war, also auch weil ich sehr Schwierigkeiten hatte mir überhaupt vorzustellen, was ich da denn letztendlich wirklich mache. Ich denke, das hat auf jeden Fall geholfen. Und ich fand eben doch auch diese didaktischen Impulse, die gegeben wurden, fand ich sehr sinnvoll. Also ich hatte erst durch die Einschulung eben die Idee, dass man Origami machen kann. Weil ich glaube nicht, dass man intuitiv selbst als DaZ-Kraft daran denkt, dass sowas auch Sprachförderung ist. Ich denke, da denkt man einfach nicht dran. Aber bei den Kindern kommt sowas erstens so gut an und wenn sie Spaß haben, dann fördert das halt eben auch mehr als wenn sie da sitzen und sich so denken: Ah, ist zack. Deshalb... Ich habe auf jeden Fall auch, wenn ich so drüber nachdenke, ich habe das auch weiter verwendet, diese Dinge, die dort gesagt wurden in der Einschulung. Also auch als ich weiter bei der VHS gearbeitet habe, habe ich ähnliche Methoden immer mal wieder angewandt. Das ist natürlich keine integrative Deutschförderung ist, das heißt, es ist nicht so, als würde ich dann die ganze Stunde damit füllen. Aber zum Beispiel die Vorweihnachtsstunde, da habe ich eben dann solche Sachen gemacht, die von den Kindern eben als spaßiger wahrgenommen werden, wo sie aber trotzdem noch was sprachlich machen müssen. Also eher unterbewusst. Aber... Also ich habe auf jeden Fall sehr viel davon mitgenommen.

(28:16)

I: Sehr gut. Welche strukturellen und/oder organisatorischen Verbesserungen wünschst du dir?

(28:22)

B: Ja, das ist schwierig, weil also ich meine, ich habe mich jetzt natürlich viel beschwert. Aber ich habe das auch so weitergeleitet damals an die Projektleitung. Und ich denke, das Problem ist, also die Projektleitung hat eh mit meiner Standortleitung auch gesprochen am Telefon. Also es ist so die Frage: Was kann man dann noch sagen? So: Ja, ich wünsche mir, dass bessere Kommunikation da ist. Aber ich würde behaupten, dass das Interface eh schon mit den Leuten, die das betroffen hat, kommuniziert hat. Und dann wurde das einfach nicht weitergeleitet zum Beispiel an die Kinderbetreuungen vor am Standort. Also man war anscheinend am Standort irgendwie der Meinung, dass das halt ich weiß nicht irgendwie ja, nicht so wild sei oder dass das halt ach, ich weiß nicht, dass das nicht so wichtig sei, dass man das weiterleitet oder dass man da... Es wurde glaube ich nicht so wahrgenommen, dass ich das als dezent respektlos an- also wahrnehme. Und ich weiß nicht, da kann man glaube ich von Interface aus, weil es ja nicht die Organisation, die die ganzen Summer City Camps organisiert – weil dann könnte man natürlich einfach sagen: Okay, in der Einführung muss das noch klarer gesagt werden. Aber das sind ja nur zusätzliche Veranstaltungen, die diese Standortleitung und die Betreuung ablegen müssen. Und irgendwie weiß ich nicht, da ist es irgendwie untergegangen. Also wahrscheinlich muss man in der Einführung dann noch strikter sagen: Es ist Pflicht, aber es wird halt eh schon gesagt, deshalb ist es ganz schwierig da zu sagen, was man da machen kann, um das zu verbessern. Ich weiß nicht. Aber wenn man vielleicht waren diese Standortleitungen haben das das erste Mal gemacht, die Summer City Camps. Ich glaube, das haben sie mir auch gesagt. Also vielleicht wäre es hilfreich bei diesen Einschulungen, dass man zum Beispiel einen Wochenplanbeispiel zeigt, wo dann diese Stunden explizit geblockt sind und dass man noch mal halt ausformuliert, dass auch dieser Wochenplan eigentlich schon am besten halt in der Woche vorher am Freitag rausgegeben werden soll und nicht nur so wie bei mir war, das war nur so ganz vage. Also da waren auch häufig bei den anderen Aktivitäten keine genauen Uhrzeiten angegeben. Das heißt, da stand halt manchmal drin, dass die auf Ausflug gehen, aber wann die auch Ausflug gehen, das stand einfach nicht drin. Also solche Sachen denke ich, könnte man machen. Aber um diese expliziten Probleme zu lösen, ist es glaube ich ganz schwierig von der Seite von Interface aus irgendwie was zu machen. Ich glaube, sie waren da wirklich nicht schuld.

(30:46)

I: Ja. Okay. Dann würden wir weitergehen zum Reflexionsteil. Und da wäre die erste Frage: Welche Änderungen oder Verbesserungen hast du bei den Kindern in Bezug auf sprachliche Fertigkeiten gemerkt oder hast du da überhaupt was feststellen können?

(31:01)

B: Hmm. Ich denke, genau... Ich glaube, was mir am wichtigsten dann doch immer ist, auch beim Unterrichten, ist, dass ich einen Shift in dem Selbstbewusstsein merke. Also gerade bei Kindern, die am Anfang sagen, sie können nicht oder Das ist zu schwer. Wenn sie schon mal irgendetwas machen... Also ich finde, man merkt einen deutlichen Unterschied im Selbstbewusstsein. Und ich denke, das hat man sehen können. Also Kinder, die vorher sehr still waren und nicht sprechen wollten oder gesagt haben, sie können nichts, zu schwer, gerade bei diesen interaktiveren Sachen wie den Geschichten sind sie dann doch aufgeblüht. Und ich denke, das ist für mich immer der größte Erfolg dann wirklich. Es ist nicht wirklich diese tatsächliche sprachliche Kompetenz, aber die kann man nur aufbauen, wenn sie dann sich auch wirklich trauen, denke ich. Und ich denke, gerade bei kleinen Kindern, die sind häufig dann schüchtern und trauen sich nicht. Das war – also ja, da habe ich bei einigen einen Unterschied feststellen können und ich denke, das ist mir immer das Wichtigste.

(32:01)

I: Ja, das stimmt auf jeden Fall. Und ähm was würdest du sagen, sind so die Fertigkeiten, auf die du dich am meisten fokussiert hast in deinen Wuseinheiten?

(32:09)

B: Vor allem mündlich. Ich glaube, ich habe gar nicht schriftlich... Ich habe nichts Schriftliches gemacht. Also ich habe sie eigentlich auch nicht schreiben lassen. Ich habe wirklich nur – ich habe mit ihnen gesprochen. Entweder war es Hörverständnis, wenn ich ihnen eine Geschichte erzählt habe, oder eben diese Faltanleitungen oder sie sollten sprechen. Es war für mich schwer vorstellbar, irgendwie was Schriftliches zu machen, ohne dass es dann wirklich wie Unterricht ist. Man kann es sicherlich, es gibt sicherlich viele Sachen, die man machen kann. Aber ich dachte dann eben: Okay, der Witz ist dann nicht, dass ich sie malen lasse, weil dann ist es halt irgendwie wieder so: Wo ist jetzt die Sprachförderung hin? Deshalb ich fand am intuitivsten eben vor allem Hörverständnis und Sprechen eben zu fördern.

(32:53)

I: Ja. Sehr gut. Was würdest du sagen, ähm, ist deiner Meinung nach der größte Unterschied zu – sage ich mal in Anführungsstrichen – normalem schulischem Sprachunterricht zu dem, was man eben bei Wusel macht?

(33:07)

B: Ja, also einfach diese Betonung von – von Spaß. Ich denke, das ist wirklich der größte Unterschied. Weil im Unterricht natürlich ist es auch wichtig, dass die Kinder Spaß haben, aber man kann... Das ist nicht der Fokuspunkt, dass sie durchgängig Spaß haben. Man kann mal eine Aktivität machen, wo sie auch Spaß haben, ja, oder das eine größere einen größeren Raum findet. Aber grundsätzlich im Wusel war einfach dieses: Okay, wir wollen, dass die Kinder etwas machen, woran sie Spaß haben. Das ist, denke ich, der allergrößte Unterschied, dass es so diesen absoluten Fokuspunkt einnimmt und dass das Sprachliche dann natürlich auch wichtig ist, aber dass es dann danach kommt, ja. Und dass man vielleicht auch eine positive Verbindung schafft zwischen Sprechen und eben dass man dabei Spaß haben kann. Gerade für Kinder, die eben da vielleicht negative Erfahrungen gemacht haben. Ich denke, das ist der absolut größte Unterschied.

(33:58)

I: Ja. Und welche Elemente empfindest du dann in diesem Fall als besonders förderlich zum Sprachenlernen?

(34:04)

B: Hm. Das ist so vielfältig. Ich denke, man muss alles machen. Man muss so viel wie möglich von allem machen. Ja, ich denke gerade bei Kindern, ich denke, je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist dieses Mündliche. Ich denke, je älter man wird, desto wichtiger wird der schriftliche Teil dann. Ich denke, so war es zumindest auch bei mir, je älter ich geworden bin selber beim Sprachenlernen, desto wichtiger war es irgendwie schriftlich zu arbeiten und so, einfach auch weil man die Sprache zu anderen Dingen benutzen muss. Also in der Volksschule müssen die Kinder vor allem erst mal sprechen können und dann lernen sie schreiben. Das ist der Aufbau. Also da steht das Mündliche zuerst. Aber wenn sie dann irgendwie auf in dieses Mittelschulalter gehen, da hilft Sprechen allein nicht mehr. Da muss man sehr viel schriftlich tun können. Das heißt, natürlich möchte man auch die Volksschulkinder darauf vorbereiten, dass sie dann schreiben müssen. Aber gerade wenn sie eben noch erste, zweite Klasse sind, da sind sie eh mit den anderen relativ auf einer Höhe. Da ist es dann eben wichtig, dieses Verständnis

auszubauen durch eben ja... Also ich würde behaupten, dass das einfach hängt vom Alter ab, was dann die Vorfront nehmen sollte.

(35:18)

I: Ja. Okay, sehr gut. Das wären jetzt erst mal meine Fragen gewesen. Gibt es noch irgendetwas, was du hinzufügen möchtest oder mir noch mit auf den Weg geben möchtest?

(35:26)

B: Ich glaube, ich habe sehr viel darüber gesprochen. Ich glaube, das war so viel habe ich noch nie über diese Erfahrung reflektiert. Also ja, sehr viel mehr glaube ich fällt mir dazu nicht ein.

(35:39)

I: Alles gut. Wir haben ja jetzt viel gehört, was noch verbessert werden kann, wobei du auch immer wieder betont hast, dass das auch das meiste nicht von Interface selbst ist, sondern wirklich dann eher über diese anderen Organisationen hinausgeht. Ähm. Gibt es was, was du Interface sagen wollen würdest, was sie auf jeden Fall so beibehalten sollen, wie sie es bisher gemacht haben?

(35:57)

B: Also ich finde das Programm an sich ganz großartig. Also die Idee überhaupt, ähm, das in eine Ferienbetreuung so einzugliedern, dass man... Die sind ja nicht wie in einem Deutschkurs da angemeldet, um die Sprache zu lernen, sondern sie sind da angemeldet, weil die Eltern zum Beispiel berufstätig sind, ja, und keine Zeit haben, sich im Sommer um die Kinder den ganzen Tag kümmern zu können. Und diese Tatsache überhaupt, dass man die Idee hatte: Okay, auch ein Sprachförderprogramm da einzugliedern, das finde ich einfach eine extrem gute Idee. Also die Tatsache, dass es das Programm gibt, halte ich für super fortschrittlich. Und ich denke auch schon die Idee, dass man eben Sprachförderkräfte hat, die eben an den Schulen sind und ähm eben an eine Stunde pro Tag ist eh, finde ich, ein vernünftiger Zeitraum. Also ich finde generell die theoretische Überlegung dahinter ist das ist sehr gut durchdacht. Also das finde ich sehr, sehr positiv. Es ist halt dann irgendwie manchmal die Umsetzung, da scheint das eben dann zu hapern.

(36:56)

I: Ja. Okay, sehr gut. Und die letzte Frage: Möchtest du über die Ergebnisse dieser Arbeit informiert werden?

(37:01)

B: Natürlich, sehr gerne.

(37:03)

I: Okay, dann danke ich dir ganz herzlich für dein – für das Gespräch und deine Zeit. Deine Einblicke sind auf jeden Fall sehr, sehr wertvoll für mich und helfen mir eben dabei, auch mal die ganzen Praxiseindrücke eben aus mal aus einer anderen Perspektive mal mitzuerleben. Genau, haben wir eh gesagt, also wenn du möchtest, informiere ich dich gerne über die Ergebnisse der Masterarbeit. Und ich wünsche dir auf jeden Fall noch weiterhin viel Erfolg bei deinen Sommer-Deutschkursen dieses Jahr. Ganz viel Spaß und ja, danke schön für deine Unterstützung.

(37:40)

B: Danke dir.

Interview 4

Transkript

Sprecherinnen:

- **I:** Interviewerin (Emilia)
- **B:** Befragte (Lehrkraft 4)

(00:00)

I: Okay, ja, hallo und herzlich willkommen. Danke schön, dass du dir die Zeit genommen hast, mit mir dieses Interview zu führen. Ich stelle mich auch einmal noch mal kurz vor, auch wenn wir uns kennen. Mein Name ist Interviewerin, ich studiere Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Uni Wien und im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Umsetzung und Wirkung der Wuseleinheiten in den Summer City Camps. Ziel dieses Interviews ist es, deine Erfahrungen, Einschätzungen und Beobachtungen rund um die Sprachförderung in diesem Rahmen besser zu verstehen. Es gibt dabei weder richtige noch falsche Antworten, mich interessiert vor allem deine persönliche Perspektive. Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet. Bevor wir beginnen, hast du noch irgendwelche Fragen?

(00:39)

B: Nein.

(00:41)

I: Okay, magst du dich einmal ganz kurz vorstellen und einmal deinen beruflichen Werdegang bis hierhin erzählen?

(00:48)

B: Gerne. Name: XXXX. Ich habe zunächst nach dem Abitur ein Jahr Au-pair gemacht, da ein bisschen Erfahrung gesammelt. Dann habe ich Grundschullehramt studiert mit dem Hauptfächern Englisch und Nebenfächern Deutsch, Mathe und Musik. Habe das erste Staatsexamen in Bayern damit dann abgelegt. Habe da noch eine Zusatzausbildung zum Fachbereich DaZ gemacht, das waren etwa ein Semester, 30 ECTS, ein Zertifikatsprogramm. Mich dann entschieden, den Master in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zu studieren und stehe jetzt kurz vor der Masterarbeit. Und nebenher habe ich zum Beispiel Summer City Camps, Sommer-Deutschkurse, Abendkurse für Erwachsene so unterrichtet.

(01:32)

I: Okay, sehr gut. Und wie bist du zu der Tätigkeit bei den Summer City Camps gekommen?

(01:37)

B: Ich bin mit einer Exkursion im DaF/DaZ-Master zu Interface gekommen und dort wurde Werbung gemacht für sowohl die Sommer-Deutschkurse als auch die Summer City Camps, und ich habe mich damals für die Summer City Camps entschieden.

(01:51)

I: Sehr gut. Ähm. Du hast erzählt, dass du schon einige Erfahrung im Bereich Sprachförderung gemacht hast. Letztes Jahr warst du bei den Summer City Camps, dieses Jahr bist du bei den Sommer-Deutschkursen. Möchtest du trotzdem auch da einmal ganz kurz erzählen, was du da jetzt dieses Jahr machst und was vielleicht so der Unterschied zwischen den beiden Programmen ist?

(02:11)

B: Gern. Ähm. Der Hauptunterschied ist, dass es hier um eine gezielte Sprachförderung für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache – beziehungsweise eigentlich Deutsch als Zweitsprache – geht. Das war bei den Summer City Camps anders, da lag der Fokus auf insgesamt einer Sprachförderung, und zwar möglichst spielerisch angesetzt. Dieses Jahr bin ich bei den Sommer-Deutschkursen für die Schulneulinge, das heißt, das sind Kinder, die MIKA-D negativ getestet sind. Die werden diesen September neu eingeschult, sie sind also noch Vorschulkinder, und werden aber mit dem außerordentlichen Status eingeschult. Und hier geht es darum, gezielt ein bisschen vorzuarbeiten für die Schule. Das heißt beispielsweise den Wortschatz zum Thema Schule, Körper, Gefühle gezielt anzuleiten. Im Kontrast dazu, wie gesagt, bei den Summer City Camps war eher prinzipiell dazu, die Kinder zum Reden zu animieren, Sprache in den Alltag besser zu integrieren, ohne spezifischen DaZ-Fokus.

(03:02)

I: Okay, sehr gut. Ähm. Dann würden wir weitergehen zur Wahrnehmung und Umsetzung der Wuseleinheiten. Und da wäre die erste Frage: Wie gestaltest du oder wie hast du deine Wuseleinheiten typischerweise gestaltet?

(03:14)

B: Ja, ähm, das kam ein bisschen auf die Gruppe drauf an und auch darauf, in welchem Tag wir in etwa sind. Das ist eigentlich so der Fokus gewesen, dass wir meistens in den ersten zwei Tagen doch Kennenlernspiele gespielt haben, einfach weil ja bei den Summer City Camps jede Woche ein Paar zumindest der Kinder wechseln, ein Paar bleiben gleich. Das heißt, dass ich mich in den Montag, Dienstag, manchmal auch noch Mittwoch darauf fokussiert habe, erst mal die Namen zu lernen, viel über die Lieblingssachen geredet habe, viel da so gemacht habe, Sachen wie Kennenlern-Bingo oder auch mit einem Würfel die verschiedenen Lieblingssachen erwürfeln. Und da haben wir meistens dann den Einstieg gemacht mit einem solcher, einen dieser Spiele, und dann habe ich mich für einen Hauptfokus entschieden und da dann eine längere Zeit auch entweder Spiele zu gemacht oder einen Input gegeben, wie auch immer. Und in den späteren Tagen waren es dann weniger Kennenlernspiele, sondern einfach quasi normale Warm-up-Spiele. Nach einem Warm-up-Spiel kam dann eine längere Beschäftigungsphase und dann manchmal noch so ein kleines Cool-down zum Ende. Mal so, mal so.

(04:27)

I: Okay, sehr gut. Und ähm, gab es Methoden oder Spiele, die du besonders häufig eingesetzt hast? Und wenn ja, warum? Und welche waren diese?

(04:36)

B: Ja, besonders häufig – auch hier, es kommt ein bisschen drauf an, welche Gruppe das war. Das Kennenlern-Bingo, wie gesagt, das habe ich eigentlich mit jeder Gruppe einmal gemacht. Einfach weil ich dadurch sowohl das Sprechen als auch das Lesen und Vorlesen ein bisschen trainieren konnte. Die Kinder hatten hier quasi jeder so eine Bingo-Karte mit verschiedenen Sachen wie Finde ein Kind, das schon mal auf einem Konzert war, Finde ein Kind, das Angst vor Spinnen hat, das eine große Schwester hat, wie auch immer. Die Kinder sollten rumrennen und verschiedene andere Kinder finden, die zutreffen, und den Namen reinschreiben. So hat man quasi alle Kinder sofort aktiviert. Das fand ich immer gut, dass alle Kinder gleichzeitig handeln können. Und dann hatten wir quasi automatisch auch viele Gesprächsanlässe, weil in dem Moment, wo jemand fertig war – oder ich habe es meistens so gemacht, wo vier oder fünf Kinder fertig waren, damit es ein bisschen länger dauert – danach haben wir uns dann im Sitzkreis getroffen und alle konnten noch mal quasi ein bisschen über ihre Sachen erzählen. Oder ich bin durchgegangen, die einzelnen Sachen, und habe das quasi auch hier versucht, dass alle animiert waren. Zum Beispiel, wo ich dann Fragen gestellt habe wie: Okay, wer war denn alles schon mal auf einem Konzert? und dann sollten alle hochhüpfen, sodass ich hier auch wieder die Konzentration von allen hatte und Gesprächsanlässe hatte, die dazu animiert haben, zum Erzählen. Das war eine Sache, die eigentlich immer gut ankam. Ansonsten war es ein bisschen gruppenspezifisch. Bei den Älteren war zum Beispiel Werwolf sehr beliebt. Auch hier einfach viel Sprechen, viel Hören. Die erste Runde habe meistens ich moderiert, danach habe ich versucht, mich zurückzuziehen, ich habe dann mitgespielt, aber ein anderes Kind durfte die Moderation übernehmen, sodass hier der Gesprächsanteil von den Lernenden relativ hoch war, alle anderen sollten zuhören. Dann gab es aber auch andere Spiele – ja, wie zum Beispiel Teekesselchen, das habe ich auch vermehrt gespielt. Oder auch Sachen wie Sortieren, dass sie sich sortieren sollten nach der Größe, nach dem Alter, nach dem Anfangsbuchstaben. Auch hier ein bisschen abhängig davon, wie alt die Gruppe ist. Bei den Kleinen war es vielleicht eher nach Wie alt bist du?, bei den Großen war es eher Okay, mit welchem Buchstaben fängt der Name an?. Einfach möglichst viele Sachen, die alle Kinder gleichzeitig aktivieren und die alle auch zu Gesprächen animieren.

(07:07)

I: Ja, sehr gut. Ähm, nächste Frage wäre: Wie hast du die Reaktion der Kinder auf die Wuseleinheiten – also wie hast du die Reaktion erlebt?

(07:18)

B: Unterschiedlich. Sehr, sehr unterschiedlich. Ähm. Kommt natürlich so ein bisschen drauf an, wie der Tag bis dahin war. Das war ein sehr großer Unterschied. Es gab Tage, wo die Kinder halt einfach vorher vielleicht einen Ausflug gemacht haben oder auf dem Spielplatz waren und einfach schon total müde waren und erschöpft. Dann war es auch so, dass dann entsprechend manchmal nur noch wenige Kinder mitgemacht haben. Es gab aber auch Tage, wo man gemerkt hat, dass sie gerade total Lust hatten und total fit noch waren und dann haben wirklich alle mitgemacht. Ähm. Ich habe versucht immer das Warm-up-Spiel so zu gestalten, dass wirklich alle noch mitmachen oder alle Freude daran haben. Da auch manchmal auf Spiele zurückgegriffen, die tatsächlich ohne Sprache waren, so ein Klatschspiel war super beliebt. Einfach dass alle einmal gerade sich zusammengesetzt haben und den Fokus hatten. Und danach dann gab es aber wie gesagt auch Kinder, die weniger dann mitgemacht haben. Es war auch vollkommen in Ordnung. Wie gesagt, vollkommen tagesabhängig und spielabhängig.

(08:18)

I: Ja, sehr gut, danke schön. Ähm. Konntest du sprachliche Fortschritte bei den Kindern wahrnehmen? Und wenn ja, wie sahen diese aus, wenn du das über mehrere Wochen gesehen hast? Wenn du zum Beispiel Kinder hattest, die nicht nur eine Woche da waren, sondern länger – konntest du da irgendwelche sprachlichen Fortschritte bei den Kindern wahrnehmen?

(08:40)

B: Hm. Kann ich leider nicht genau sagen. Einfach weil die Kinder wirklich extrem oft getauscht haben, teilweise dann auch in unterschiedlichen Gruppen waren. Ähm. Was ich sicherlich erleben konnte, ist, dass die Kinder offener geworden sind und schon sich getraut haben, mehr zu sprechen, das definitiv. Einfach Kinder, die in der ersten Woche vielleicht noch schüchtern waren und die anderen Kinder noch nicht kannten, sind sicherlich warm geworden, sage ich jetzt mal, und haben sich dann mehr getraut. Ob das tatsächlich ein sprachlicher Fortschritt war oder einfach eine weniger Angst, das kann ich nicht in letzter Instanz sagen. Einfach dadurch, dass ich die Kinder auch dafür nicht lange genug am Stück einzeln betreut habe. Aber dass sie mehr gesprochen haben und quasi einfach weniger Hemmungen hatten, das war denke ich deutlich zu beobachten, ja.

(09:38)

I: Sehr gut. Das ist ja dann trotzdem auch ein Fortschritt, würde ich behaupten.

(09:41)

B: Ja, in jedem Fall.

(09:42)

I: Ähm. Sehr gut. Gab es in deinen Gruppen Kinder, bei denen du gemerkt hast, dass sie mehr Förderung, was Sprache angeht, brauchten als andere, und hast du die individuell berücksichtigt? Also gab es Aufgaben, wo du dann binnendifferenziert hast oder hast du immer probiert, Aufgaben zu machen, wo alle mit angesprochen sind?

(10:02)

B: Hm. Ich habe manchmal, wenn ich gesehen habe, dass für Kinder Aufgaben vielleicht schwieriger sind, habe ich in dem Sinne differenziert, dass ich gezielt überlegt habe: Okay, wen wähle ich für diese Frage aus? Also wenn es zum Beispiel Fragespiele waren oder Spiele, wo manche sprechen mussten und manche nicht, dann habe ich zum Beispiel so ein bisschen wie die Gruppen bewusst eingeteilt. Also ich habe bewusst entschieden: Okay, hier bei dem Kind weiß ich zum Beispiel, dass es ein Geschwisterkind hat, dass es auch weiß, was das Wort „Schwester“ heißt beim Bingo, und habe deshalb dann bewusst eher gefragt: „Hast du eine Schwester?“, als dass ich jetzt gefragt habe, was das Lieblingshobby ist, weil es einfach ein schwierigerer Rahmen ist. Ich habe aber keine anderen Spiele gespielt. Also ich habe schon versucht, immer alle gemeinsam zu involvieren, habe aber dadurch quasi so ein bisschen gezielt gelenkt, wen ich vielleicht wann frage. Also in dem Sinne wurde definitiv binnendifferenziert, ja.

(11:06)

I: Okay, sehr gut. Dann würden wir weitermachen mit der Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen. Und da wäre die erste Frage: Wie hat die Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen in deinem Fall an deinem Standort funktioniert?

(11:19)

B: Ja, unterschiedlich von Gruppe zu Gruppe. Ich weiß, das ist eine Antwort, die habe ich jetzt oft gesagt, es ist einfach so. Ähm. Die Unterschiede waren in dem Sinne groß, dass bei den älteren Kindern natürlich die Ferienbetreuungen deutlich weniger involviert waren. Also hier war schon deutlich eher zu sehen, dass sie sich rausgenommen haben und dass sie zugeschaut haben und dass sie aber jetzt nicht aktiv mit den Kindern irgendwie noch viel interagiert haben oder sie betreut haben. Bei der ganz kleinen Gruppe zum Beispiel war das anders. Wenn die Kinder hier nicht mitgemacht haben, haben natürlich die Ferienbetreuer sich deutlich mehr involviert, haben mit den Kindern etwas anderes gespielt, haben versucht vor allen Dingen mir zu helfen, die Kinder ruhigzustellen – klingt jetzt doof, aber zu beruhigen. Weil einfach die Kinder, die nicht mitgespielt haben, Wusel nicht mitgemacht haben, häufig laut waren oder ja, die Wuselstunde fast gestört haben, sage ich jetzt mal so böse. Und hier waren dann wirklich die Kinderbetreuer sehr, sehr hilfreich in dem Sinne, dass sie den Kindern zum Beispiel ruhige Spiele wie das Malen oder ähnliches nahegelegt haben und sie auch dann quasi so ein bisschen betreut haben, dass sie ruhig sind. Bei den Größeren war das weniger der Fall, einfach weil es nicht nötig war, weil ich da eher einfach sagen konnte: Hey, ihr dürft gerne was anderes machen, wenn ihr nicht Wusel machen möchtet, aber bitte beschäftigt euch in Ruhe. Das hat meistens gut funktioniert. Es gab ein oder zwei Gruppen, wo die Betreuungen sich sehr rausgenommen haben, wo ich mir gewünscht hätte, dass sie mehr betreut hätten, wo ich quasi gleichzeitig beide Jobs übernommen habe. Also ich habe sowohl die Wuselstunde versucht anzuleiten, die manchmal ja durchaus auch viel Betreuung braucht – ich habe zum Beispiel eine Stunde gemacht, wo sie Türme bauen sollten aus Papier, die möglichst hoch waren, und da brauchten sie einfach relativ viel Hilfe und Anleitung. Und da musste ich dann gleichzeitig die anderen Kinder davon abhalten zu stören und laut zu sein. Und die Kursbetreuung saß vorne und hat einfach nichts gemacht oder war am Handy. Da hätte ich mir sehr gewünscht, dass sie einfach mehr aktiv eingegriffen hätten und sich um die anderen gekümmert hätten. Insgesamt war es aber trotzdem eine sehr gute Zusammenarbeit und in den meisten Gruppen habe ich darum gebeten, dass die Kursbetreuung mitmacht, wenn alle Kinder mitmachen, und das haben sie dann meistens auch gemacht, dass sie sich einen Sessel genommen haben und auch mitgespielt haben.

(13:49)

I: Sehr gut. Und gab es Überschneidungen oder gemeinsame Aktivitäten quasi außerhalb und oder in deinem Wuselbereich mit den Ferienbetreuungen? Also beispielsweise Ausflüge oder Gruppenaktivitäten.

(14:04)

B: Ja, also wie gesagt, Überschneidung in dem Sinne, dass sie, wenn gerade keine Kinder was anderes machen wollten, haben sie mitgemacht, das war super, da habe ich mich sehr drüber gefreut. Ich bin oft mit auf den Spielplatz gegangen, einfach weil das dann gerade an dem Tag der Plan war, und dann habe ich halt entsprechend ein Uno-Spiel oder Teekesselchen oder Rätsel – ich habe auch sehr viel und gerne Rätsel eingesetzt – und dann habe ich mich halt mit den Kindern hingesetzt auf dem Spielplatz, die gerade nichts anderes spielen wollten, und habe mit denen ein bisschen gerätselt, Teekesselchen gespielt, was auch immer. Das heißt, es hat trotzdem eine Wuselbetreuung stattgefunden, aber halt im kleineren Kreis für die Kinder, die das gerade wollten. Auf andere Ausflüge als den Spielplatz bin ich nicht mitgegangen, relativ bewusst, weil meistens an dem Tag andere Kinder sonst dann kein Wusel bekommen hätten und dann habe ich mich eher

dazu entschieden, dass ich am Standort bleibe bei der Gruppe, die keine Exkursion macht und dann halt da entsprechend etwas länger betreut. Aber wenn die Betreuung mehr als eine Stunde war, bin ich dann halt mit auf den Spielplatz oder habe mitgespielt.

(15:10)

I: Ja, sehr gut. Ähm. Konntest du Momente beobachten, wo die Ferienbetreuer*innen von dir Wuselinhalte übernommen haben und sie außerhalb der Wuseleinheit benutzt haben? Also irgendwelche Spiele oder sonstiges.

(15:26)

B: Ja.

(15:27)

I: Magst du davon erzählen?

(15:29)

B: Da muss ich einmal kurz drüber nachdenken. Was... ein Spiel, das zum Beispiel sehr gerne gespielt wurde, ist Spinnenmann. Das kennen viele vielleicht eher von Hangman oder unter dem Namen Hangman. Das ist ein Spiel, das ich begonnen habe, das sehr, sehr oft einfach so auch gespielt wurde. Ich habe es auch gerne gemacht, dass ich Spiele angeleitet habe und dann aber keine Zeit mehr hatte, sie fertig zu spielen. Zum Beispiel eines der Kennenlernspiele war Zwei Wahrheiten, eine Lüge. Das ist ein Spiel, das einfach sehr lange gedauert hat, wenn alle sich erst jetzt gerade zwei Wahrheiten und eine Lüge ausdenken mussten und das irgendwie für sich notieren mussten. Und dann haben wir es manchmal nicht geschafft, dass alle Kinder ihr vorlesen konnten. Das haben sie dann übernommen und fertig gespielt danach, das fand ich super. Sachen wie Werwolf wurde eh oft gespielt, ich weiß jetzt nicht, ob das von mir übernommen wurde oder ob die das einfach selber gespielt haben, aber das ging zum Beispiel auch sehr gut. Wir haben – ich glaube ein paar Rätsel habe ich auch einfach den Betreuungen gegeben, weil wir es manchmal so hatten, dass zum Beispiel wenn eine Hälfte der Gruppe einen Workshop hatte, dann ich nur mit der anderen Gruppe Wusel gemacht habe. Dann habe ich den Trainer*innen oder den Betreuungen gesagt, was ich gemacht habe, und sie haben das übernommen. Ich glaube das eine Klatschspiel wurde auch übernommen. Also es gab schon so ein paar Spiele, aber grob haben sie meistens wenn dann eher für mich Sachen fertig gemacht.

(16:58)

I: Okay, sehr gut. Und andersrum: Gab es Sachen, die du von den Ferienbetreuer*innen für deine Sprachförderung übernommen hast, die du als hilfreich angesehen hast?

(17:09)

B: Boah, das weiß ich nicht mehr genau. Mir fällt gerade nichts spontan ein. Also ich glaube, ich habe manchmal Themen übernommen. Also ich habe jetzt nicht unbedingt Spiele übernommen, wüsste ich zumindest gerade im Moment nicht aktiv, aber ich habe zum Beispiel immer die Themen, die in der Woche halt eh am Standort gemacht wurden – zum Beispiel einmal hatten wir das Thema Olympiade, da habe ich dann halt auch ein Quiz über Olympia gemacht. Oder wir hatten das Thema Kinderrechte, da habe ich quasi die Inhalte, die eh an dem Thementag oder Mottotag in der Schule gemacht wurden, hab die übernommen. Aber andere Spiele wüsste ich gerade nicht mehr spontan.

(18:04)

I: Okay, sehr gut. Und gab es da auch eine Interaktion zwischen den Ferienbetreuer*innen und dir, dass ihr euch quasi zusammen was überlegt habt? Also dass sie vielleicht auch Ideen mit eingebracht haben für deine Wuselstunden oder war das wirklich rein auf dem, was du dir überlegt hast?

(18:20)

B: Die Wuselsachen waren schon eigentlich das, was ich geplant habe. Also mit – wo durchaus Zusammenarbeit war, war mit der anderen Wuselkraft von mir am Standort. Wir haben schon viel zusammen besprochen, einfach weil wir nicht unbedingt feste Gruppen hatten, sondern in allen fünf Gruppen habe ich innerhalb der Wochen mal gearbeitet, unter anderem weil ich am Anfang drei Stunden und sie danach drei Stunden hatte und ich dann nur noch zwei. Das heißt, wir haben uns in dem Sinne abgesprochen, dass wir uns bei Sachen wie Spielen ausgetauscht haben und drauf geachtet haben, dass wir nicht dasselbe noch mal mit der Gruppe machen, was die andere Gruppe vielleicht jetzt schon gemacht hat. Also wir untereinander Wuselkräfte hatten viel Austausch und auch viel zusammen überlegt und geplant, aber nicht unbedingt mit den Teamern.

(19:07)

I: Okay, sehr gut. Dann würden wir weitermachen mit den Herausforderungen. Und da wäre die erste Frage: Welche Herausforderungen sind dir in der Umsetzung der Wuseleinheiten begegnet?

(19:18)

B: Also eine Herausforderung war in jedem Fall die Tagesform von den Kindern, wie gesagt, einfach weil es wirklich Tage gab, wo es schwierig war zu motivieren, und andere Tage, wo es wirklich leicht war. Und das ist halt herausfordernd in dem Sinne, dass man einfach das vorher nicht weiß. Und wenn ich was plane und mir total Mühe gebe und an dem Tag hatten die aber halt nun mal gerade davor einen Streit in der Pause – das ist die Herausforderung, die man immer hat, wenn man mit Kindern arbeitet, in welchem Job auch immer. Das war einfach eine der Sachen. Eine weitere Herausforderung war durchaus die häufige und relativ spontane Umstellung des Tages, dass ich einfach wirklich mehrfach vorkam, dass nicht bekannt war vorher, dass heute ein Workshop ist und dass der Workshop jetzt gerade zufälligerweise wieder in meine Wuselstunde fällt. Und ähm, da war dann schon das manchmal so, dass ich dann halt einfach meinen Plan nicht durchführen konnte oder dass ich dann nur eine Hälfte der Zeit hatte oder wie auch immer. Das kam vor, das war herausfordernd. Ähm. Ja, in gewisser Weise herausfordernd kann man vielleicht auch andere Faktoren wie das Wetter sehen, einfach weil es war letzten Sommer wirklich wahnsinnig warm und wir hatten wirklich die drei Wochen eigentlich jeden Tag über 30 Grad. Und dann gab es halt einfach offensichtlich Tage, wo die Kinder jetzt einfach nicht so viel Motivation gerade hatten zum Spielen oder zum Wusel machen, weil es einfach so wahnsinnig warm war. Hm. Ich glaube, das waren so die Haupt-Herausforderungen.

(20:59)

I: Okay, sehr gut. Dann weiter zu den Rahmenbedingungen. Und da wäre die Frage: Wie bewertest du das vorhandene Material von Interface am Standort und wie bewertest du die Schulungen, die du durch Interface vor den Summer City Camps mitgemacht hast?

(21:17)

B: Bewerten auf einer Skala oder bewerten einfach so?

(21:19)

I: Nee, einfach so.

(21:22)

B: Ähm. Das Material fand ich in vielerlei Hinsicht sehr hilfreich. Ich glaube, da war viel Gutes dabei. Ähm. Ich habe viel davon genutzt, insbesondere solche Sachen wie – es gab so Reihenkarten, irgendwie ich glaube Kraken zum Schneider, Sechs neue Kleider oder irgendwie so eine Art heißt das. Das habe ich oft genutzt, damit die Kinder sich zusammenfinden in Teams, wenn ich eine Gruppenarbeit machen musste mit zwei, wo die zwei Teams haben sollten. Das war ziemlich gut. Ich habe viel das Büromaterial benutzt zum Schreiben, zum Basteln, zum Bauen von Sachen. Ich habe teilweise auch das Mathematerial benutzt. Das fand ich ganz cool. Was ich – also die großen Würfel fand ich auch hilfreich zum Bilder reinmachen. Die Kamishibais habe ich leider nicht benutzt, weil ich die Geschichten nicht so gut fand, die für das Kamishibai da waren. Also ich finde die Idee total schön, ich glaube es wäre aber total toll, wenn man da vielleicht zwei, drei bekannte Kindergeschichten hätte, wo man gut mit arbeiten kann, weil ich die einfach, die vor Ort waren, nicht so ansprechend fand. Ja, an das restliche Material muss ich ehrlich sagen, erinnere ich mich gerade nicht mehr so gut. Aber da war in jedem Fall viel dabei, was ich als sehr hilfreich empfunden habe. Ähm. Die Schulung fand ich sehr gut, insbesondere den Teil für die Summer City Camps, die ich glaube eine Grundschullehrkraft – ich weiß nicht mehr genau – durchgeführt hat. Also es gab eine Schulung von einer Frau, die Sachen wie die Sprachenporträts und ähnliches vorgestellt hat. Ich finde, dass sie sehr, sehr viele sehr gute hilfreiche Tipps und guten Input geboten hat. Die Vorstellung von den Bibliotheken waren ja zwei verschiedene, einmal die Wiener Bibliotheken und einmal Baobab. Das fand ich zwar durchaus gut, aber jetzt nicht ganz so hilfreich für mich und für meine tatsächliche Arbeit. Also ich fand das total schön, dass es das Angebot gibt, ich fand auch die Themensackerl sehr gut. Ich bin auch hingegangen zu Baobab und hatte mir das angesehen und auch was ausgeliehen, aber letztlich fand ich den Input von der Frau aus der Fachdidaktik deutlich hilfreicher.

(23:48)

I: Und kannst du dich noch erinnern, welche Sachen du davon dann auch in deine Wuseleinheiten übernommen hast? Also gab es Sachen, die du dann übernommen hast?

(23:57)

B: Boah, das ist sehr lange her. Gab es Sachen, die ich übernommen habe...

(24:04)

I: Also du hast ja zum Beispiel gerade von den Sprachenporträts erzählt.

(24:08)

B: Die habe ich nicht gemacht, doch nicht. Hm. Ich weiß es ehrlich gesagt nicht mehr. Es ist einfach so lange her und ich hatte seitdem ja andere Schulungen für die Sommer-Deutschkurse.

(24:24)

I: Alles gut. Ähm. Ich kann dir kurz helfen. Es gab zum Beispiel auch eine

Bastelanleitung für so ein kleines Buch, das haben zum Beispiel relativ viele Wuselkräfte dann immer übernommen.

(24:33)

B: Habe ich leider auch nicht gemacht.

(24:36)

I: Nee, alles gut. Dann ist nicht schlimm. Genau, dann würden wir weitermachen mit der Frage: Gibt es strukturelle oder organisatorische Verbesserungen, die du dir wünschen würdest in Bezug auf die Rahmenbedingungen bei Interface?

(24:52)

B: Ich glaube, dass die Kommunikation mit den Kursleitungen oder Betreuungen in Hinsicht auf die Planung der Wuseleinheiten in jedem Fall noch verbessert werden könnten. Weil ich glaube, dass es da sowohl bei mir als auch bei den anderen, von denen ich gehört habe, oft Probleme gab, dass man nicht auf die fünf Stunden kam, dass häufig Doppelstunden eingeteilt wurden, dass manche Kurse einfach nur zwei Stunden Wusel die Woche hatten, dass die Pläne nicht fertig waren Sonntagabend, dass man dann einfach morgens nicht wusste: Wo bin ich jetzt heute? Das ist glaube ich irgendwas, wo man in jedem Fall noch mal deutlicher kommunizieren müsste: Wir haben hier Leute, die sind extra dafür da, bitte gebt euch Mühe und schaut, dass das vorher ordentlich eingeteilt ist. Das war einfach schade, weil ich glaube, wenn die Planung da noch ein bisschen besser gewesen wäre, hätte das noch besser funktioniert. Ansonsten wüsste ich gerade von den Rahmenbedingungen eigentlich nichts, was ich jetzt so wichtig zur Verbesserung gefunden hätte.

(25:58)

I: Okay, sehr gut. Und das ist ja dann auch eher spezifisch dann eher Kritik an Standortleitung als an Interface selbst.

(26:06)

B: In jedem Fall. Ja, definitiv.

(26:08)

I: Okay, sehr gut. Dann würden wir schon zum Reflexionsteil kommen. Ähm. Und da wäre die erste Frage: Welche Änderungen oder Verbesserungen hast du bei den Kindern in Bezug auf sprachliche Fertigkeiten bemerkt? Oder welche sprachlichen Fertigkeiten hast du in den Fokus genommen und am meisten quasi versucht zu vermitteln?

(26:31)

B: Ja, ich habe definitiv die rezeptiven Fähigkeiten mehr fokussiert. Also ich habe durchaus ab und zu Schreiben und auch Lesen reingenommen, einfach weil es ja alles schon Schulkinder sind und ich denke, dass das durchaus wichtig ist. Im Fokus stand aber definitiv immer das Verstehen und das Sprechen, insbesondere das Sprechen. Also ich habe durch eigentlich fast alle Spiele immer versucht zum Sprechen zu animieren. Das war mein Hauptfokus, auch Sprachhemmungen zu nehmen und einfach ja, mehr Sprache in den Alltag zu integrieren. Ich denke, dass das auch ziemlich gut funktioniert hat. Wie gesagt, ich weiß nicht, ob ich wirklich Leistungszuwachs beobachten kann, dafür habe

ich einfach nicht die... ich habe es nicht gemessen. Ich habe nicht vorher und nachher gesehen, was besser ist oder was anders ist. Ich habe aber definitiv weniger Sprachhemmungen gesehen und dadurch mehr Sprechen. Also das habe ich definitiv gesehen, dass sie quasi sich mehr getraut haben und animiert wurden zum Sprechen. Ja, das definitiv. Schreiben und Lesen, wie gesagt, war eher vereinzelt durch Sachen wie das Kennenlern-Bingo oder durch dieses Zwei Wahrheiten, eine Lüge, dass sie es selbst aufgeschrieben haben, was sie gemacht haben, durch dieses Spinnenmann-Spiel, dass man so ein bisschen die Buchstaben übt. Aber insgesamt fast eigentlich alle anderen Spiele haben eher die rezeptiven Fähigkeiten fokussiert.

(27:50)

I: Sehr gut. Was würdest du sagen, ist so der größte Unterschied zu – in Anführungsstrichen – normalem sprachlichem, schulischem Sprachunterricht zu den Wuselstunden?

(28:01)

B: Ja, ähm, die gezielte Förderung versus die ungesteuerte einfach. Also gesteuert oder ungesteuert... Ich habe natürlich in gewissem Maße schon eine Steuerung drin, weil ich weiß, welches Spiel wähle ich aus und wie viel Sprache kommt in dem Spiel vor. Aber mein Hauptziel war es, dass die Kinder oder die Lernenden selber nicht merken, dass sie gerade sprachlich gefördert werden, und dass wir da einen spielerischen Aspekt haben, der Spaß macht und der quasi dass das Lernziel und das Spielziel voneinander abweichen. Und das war eigentlich immer mein Fokus, dass die Kinder versuchen wollen, das Spiel zu gewinnen oder viel zu spielen, und dass ich quasi im Hintergrund so ein bisschen das Sprachziel verfolge, aber sie das eigentlich nicht merken. Das ist im schulischen Kontext, denke ich, sehr, sehr oft anders. Den Kindern ist hier meistens sehr bewusst: Okay, ich bin hier, ich will lernen. Und auch einfach, dass ich ganz gezielt Lernziele habe. Also ich habe zwar das große Lernziel natürlich verfolgt: Okay, wir wollen mehr sprachliche Handlungen im Alltag haben, aber ich habe nicht bestimmten Wortschatz versucht gerade zu erlernen – also vielleicht durch Spiele wie das Teekesselchen ist das sicherlich indirekt passiert, aber es war jetzt nicht, dass ich vorher gesagt habe: Okay, heute ist mein Lernziel, ich will, dass der schulische Wortschatz gelernt wird, wie das jetzt zum Beispiel in Sommer-Deutschkursen der Fall ist, oder ich möchte die und dieses Grammatikphänomen heute üben. Das war nie der Fall, sondern es war eigentlich immer eher eine indirekte Förderung.

(29:40)

I: Ja, sehr gut. Und welche Elemente würdest du sagen empfindest du als besonders förderlich zum Sprachenlernen?

(29:47)

B: Wie meinst du Elemente?

(29:48)

I: Ähm. Beispielsweise in einem Interview hat die eine Wusellehrkraft erzählt, dass sie zum Beispiel super viel mit Musik gemacht hat. Also gab es da Sachen, bei denen du gemerkt hast: Da funktioniert das Sprachenlernen besonders gut oder da catchst du am meisten die Aufmerksamkeit von den Kindern?

(30:10)

B: Ich denke Interaktion prinzipiell. Weil einfach, wie gesagt, mein Hauptziel war Sprechen und Hören, und das klappt am besten einfach durch Interaktion und durch Spielziele tatsächlich. Also jetzt nicht unbedingt – ich bin kein großer Fan von Spielen mit Gewinnen/Verlieren oder ähnlichem, sondern aber prinzipiell immer, dass man auch als Gruppe zusammen was meistern muss. Das war immer was, aber prinzipiell Interaktion ist denke ich so der Hauptschlüssel. Also ich habe versucht, in fast jedem einzelnen Spiel Interaktion einzubringen. Das war bei dem Bingo der Fall, das ist bei diesem Sich in eine Reihe ordnen der Fall, das ist bei ganz vielen Sachen – ich habe oft sie als Team zusammen zum Beispiel diese Türme bauen lassen nur aus Papier oder auch eine Decke hochgehalten in die Mitte und rechts und links mit Mathe-Legosteinen oder ähnlichem dasselbe Haus bauen lassen. Also es war immer Interaktion, die Gruppen mussten untereinander sich verständigen und so zusammen dann das Ziel erreichen. Und der Schlüssel zum Spielziel war halt nun mal einfach Sprache in Form von Interaktion. Und das hat glaube ich sehr gut funktioniert.

(31:28)

I: Sehr gut. Gibt es noch etwas, was du hinzufügen möchtest, was du in den Fragen, die ich dir gestellt habe, nicht beantworten konntest? Wenn nicht, ist auch nicht schlimm.

(31:41)

B: Mir fällt gerade nichts direktes jetzt mehr ein.

(31:44)

I: Okay, und dann als letzte richtige inhaltliche Frage, um das positiv abzurunden: Was würdest du Interface sagen? Was sollen sie aus deiner Sicht unbedingt so beibehalten, wie sie es gemacht haben?

(32:02)

B: Ähm. Ich denke, wie gesagt, der didaktische Input der Schulung, der war super, den würde ich in jedem Fall so beibehalten. Das fand ich gut. Und das Material, wie gesagt, das fand ich eigentlich auch sehr, sehr gut. Und auch das, ein Austausch zwischen Interface und uns durchgehend, sowohl möglich war als auch gewünscht war. Also es gab – ich weiß nicht, ob es dieses Jahr wieder so war – aber es gab bei uns ja immer jede einzelne Woche eine Reflexion, die man abgeben sollte. Das fand ich sehr hilfreich, weil man sich dadurch selber reflektiert hat und weil man dadurch auch das Gefühl hatte: Okay, wenn hier irgendetwas nicht gut läuft, kann ich Interface sofort das mitteilen und es wird sofort verändert. Und auch dadurch, dass ich die Honorarnoten persönlich abgegeben habe, war immer sofort der Austausch, in meinem Fall mit Julia Rustami, wo immer sofort nachgefragt wurde: Wie läuft's bei dir? Klappt das alles gut? Ist das okay? Auch durch die Standortbesuche habe ich mich sehr gut betreut gefühlt. Also ich glaube, dieser gute und engmaschige Austausch zwischen Interface und uns als Wuselkräften war sehr gut.

(33:20)

I: Sehr gut. Und die letzte Frage: Möchtest du über die Ergebnisse dieser Arbeit informiert werden?

(33:25)

B: Ja, gerne. Wäre ich wohl so oder so.

(33:28)

I: Ja, vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast. Deine Einblicke sind auf jeden Fall sehr, sehr wertvoll für mich und helfen mir dabei, die Praxis der Wuseleinheiten eben auch einfach mal aus einer anderen Perspektive noch mal wahrzunehmen und zu verstehen. Haben wir eh gesagt, ich informiere dich dann über die Ergebnisse der Masterarbeit, sobald diese abgeschlossen sind. Und ich wünsche dir weiterhin viel Erfolg und viel Freude in deiner letzten Woche bei den Sommer-Deutschkursen und danke noch mal für deine Unterstützung.

Interview 5

Transkript

Sprecherinnen:

- **I:** Interviewerin (Emilia)
- **B:** Befragte (Lehrkraft 5)

(00:00)

I: Okay, ähm, guten Tag, herzlich willkommen, liebe Anna. Vielen Dank, dass du dir heute Zeit genommen hast, mit mir dieses Interview zu führen. Auch wenn wir uns kennen, ich stelle mich einmal ganz kurz vor. Mein Name ist Interviewerin, ich studiere Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Uni Wien und im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Umsetzung und Wirkung der Wuseleinheiten in den Summer City Camps. Ziel dieses Interviews ist es, deine Erfahrungen, Einschätzungen und Beobachtungen rund um die Sprachförderung in diesem Rahmen eben besser zu verstehen. Es gibt weder richtige noch falsche Antworten, mich interessiert einfach deine persönliche Perspektive. Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet. Bevor wir beginnen, hast du noch irgendwelche Fragen?

(00:40)

B: Nein, gerade nicht.

(00:42)

I: Okay, sehr gut. Magst du zu Beginn einmal deinen bisherigen beruflichen Werdegang erzählen und dich vielleicht einmal kurz vorstellen?

(00:48)

B: Mhm. Ich. Mein Name ist XXXX. Ich studiere Deutsche Philologie. Ich habe kurz Deutsch als Fremd- und Zweitsprache studiert, habe in diesem Rahmen auch zweimal Wusel gemacht. Und ansonsten beruflicher Werdegang: Also ich habe auch – ich gebe privat Nachhilfe. Ähm. Ja, das wäre so die Haupteinfahrung.

(01:12)

I: Genau. Die nächste Frage wäre, wie bist du zu der Tätigkeit bei den Summer City Camps gekommen?

(01:17)

B: Damals bei der Exkursion in der Übung beim Hospitationspraktikum, wo wir die Exkursion hatten zu Interface. Und da haben sie uns ja davon erzählt und haben auch eigentlich diese Flyer ausgeteilt und uns eigentlich ziemlich ermutigt dazu, uns dort zu bewerben. Und dann ja.

(01:35)

I: Sehr gut. Und wie würdest du deine bisherigen Erfahrungen im Bereich Sprachförderung einschätzen? Also magst du vielleicht da einmal kurz erzählen, auch jetzt bezüglich der Wuseleinheiten, was du da so bisher gemacht hast bei den Summer City Camps?

(01:48)

B: Mhm. Also diese klassischen Sprachspiele halt in der Gruppe. Ich versuche dann immer Spiele zu spielen, die eben Kinder dazu ermutigen, ein bisschen mehr bewusster zu sprechen. Auch so dieses Raten von Tieren zum Beispiel, dieses jemand sitzt in der Mitte und diese bewusste Fragen stellen, wo man ja oder nein rauskriegen muss, nicht einfach nur eine offene Frage stellen. Ähm. Also ich muss ein bisschen graben gerade, weil es doch schon länger her ist. Rätsel mache ich – habe ich auch letztens habe ich eine Schnitzeljagd gemacht mit auch mit vor allem Sprachrätseln. Ähm. Ich habe auch eine imaginäre Gedankenreise gemacht, weil am nächsten Tag ist die Gruppe ins Planetarium gegangen. Dann am Tag davor, weil es auch gerade vom Sport kam, dachte ich mir: Okay, was Entspannteres. Das waren ein bisschen Ältere, da hab ich einfach, da haben sie sich einfach hingelegt, ich habe was vorgelesen. Es war eher so erst mal eine literarische Welt drumherum. Dann am nächsten Tag kam ja das Wissenschaftliche, da eher dieses Phantasie befeuern, sich das Leben auf anderen Planeten vorstellen, wie das auch mit literarischen Beispielen. Das hat ihnen ganz gut gefallen. Genau. Sachen beschreiben auch, das war beim ersten Mal Wusel. Da habe ich so eine kleine Box gemacht, wo sie reingegriffen haben und dann beschreiben sollten, was sie spüren. Ähm. Ja.

(03:21)

I: Okay. Dann gehen wir einmal rüber zur Wahrnehmung und Umsetzung der Wuseleinheiten. Und da wäre die erste Frage: Wie gestaltest du deine Wuseleinheiten typischerweise? Also gibt es bestimmte Sachen, die du in jeder Wuseleinheit gleich machst, zum Beispiel Begrüßung, am Ende irgendetwas?

(03:37)

B: Genau. Das habe ich immer versucht. Das ging nicht immer gleich mit dem Umsetzen, aber ich hab immer, ich wollte immer eine Begrüßung machen. Ich bin rein, habe meistens – die saßen schon, ich habe halt versucht, die zusammen zu. Weil oft war da halt das Problem, dass sie, wenn sie nicht im Kreis schon saßen, anders beschäftigt waren, obwohl die wussten, dass jetzt Wusel ist. Und dann war das so schwer, sie halt dazu zu bekommen, sich hinzusetzen. Und wenn man, es geht ja auch gar nicht, wenn man sie nicht vorher sammelt und alles erklärt, weil sie waren noch ganz woanders und wollten dann auch gar nicht übergehen in eine andere Aktivität. Also diese Begrüßung habe ich immer gemacht, eingeführt in das Thema und auch das Verabschieden dann, aber eben, hat nicht immer gleich geklappt. Aber es war immer so mein Versuch, diese Struktur beizubehalten.

(04:23)

I: Mhm. Und wie du gerade zum Beispiel auch gesagt hast, wenn du reingekommen bist

und gemerkt hast, sie sind gerade noch anderweitig beschäftigt: Hattest du irgendwelche Sachen, um irgendwie die Aufmerksamkeit von denen zu bekommen? Also hattest du da irgendwelche, keine Ahnung, zum Beispiel ein Spiel oder manche machen das dann auch irgendwie im Takt klatschen, dass du so die Aufmerksamkeit von denen bekommen hast dann?

(04:45)

B: Ja, also ich habe bei manchen Gruppen war es schwieriger als bei anderen. Bei denen, wo es besonders schwierig war, habe ich eher erst mal... wenn sie zum Beispiel in manchen Klassen war... bei manchen Räumen war es noch die Tische aufgeteilt wie beim Rand halt, aber schon noch schulähnlicher. Manche haben die Tische ganz weggehabt oder ganz am Rand. Und bei der einen Gruppe zum Beispiel war es so, dass die Tische schon noch da waren und dass die in so kleinen Gruppen da saßen. Und das war auch die Gruppe, wo es besonders schwer war, sie halt umzuleiten. Da bin ich eher mal hin, habe sie begrüßt und habe halt versucht, ein mal anzukündigen, dass sie jetzt so ein, zwei Minuten aufhören sollen, also fertig werden, und dann in den Kreis sich setzen. Weil es hätte sonst nicht funktioniert zu sagen: Jetzt setzen wir uns in den Kreis. Ähm. Genau. Oder das Klatschen oder ja, das Begrüßen oder ein Einleitungsspiel zu machen. Aber ja.

(05:35)

I: Ähm. Hättest du für das Einleitungsspiel auch ein Beispiel, was da gut geklappt hat?

(05:38)

B: 21 haben sie ganz gern gespielt. Das kannten sie dann auch. Bei den Jüngeren war das so etwas wie Stille Post eher bei vor zwei Jahren, diesen Sommer nicht so. Aber auch Tiere raten, ähm, genau, solche Spiele.

(05:59)

I: Okay. Ähm. Und da auch noch mal eine ähnliche Frage zu: Gibt es Spiele und/oder Methoden, die du besonders häufig einsetzt? Und wenn ja, warum?

(06:09)

B: Also besonders häufig habe ich schon diese Sprachspiele gespielt, die ohne große Vorbereitung funktionieren. Also 21 ist jetzt nicht das beste Beispiel für ein Sprachspiel, aber so Spiele halt mit dem auch mit dem Tiere raten, Stille Post. Einfach weil es oft nicht möglich war, was zu planen, weil es nicht gut abgesprochen war oft. Also ich habe oft genug was vorbereitet, was dann nicht funktioniert hat, oder auch Kolleginnen von mir. Und wenn ich zum Beispiel auch – ich habe immer versucht, im Vorhinein zu sagen, was ich vorhabe. Wenn ich schon wusste, sie wissen selber nicht, ob was jetzt sein kann am nächsten Tag, dann habe ich mir halt solche Spiele überlegt, die einfach, die man spontan machen kann, die immer gehen ohne groß... auch wenn jetzt wir statt in der Klasse im Hof sind oder umgekehrt oder so. Die habe ich dann besonders oft gemacht, nicht – also eher einfach aus wegen praktisch, weil sie praktisch waren und weil es oft nicht anders ging.

(07:12)

I: Ähm. Wie hast du die Reaktion der Kinder auf die Wuseleinheiten empfunden? Also wie war die Reaktion, wenn du beispielsweise in die Klasse gekommen bist und sie vorher noch irgendwas anderes gemacht haben?

(07:25)

B: Ganz unterschiedlich. Bei manchen Gruppen grundsätzlich negativ. Also grundsätzlich mal so: Muss ich mitmachen? oder Nein. Gleich nein. Ja, das ist schon... es war, obwohl viele Kinder – ich war ja in derselben Schule wieder nach das zweite Mal, und obwohl viele dieselben Kinder waren und die kannten das alles schon, aber es hat sich trotzdem geändert. Also die Gruppen oder dieselben Kinder, die ein bisschen offener waren das Jahr davor, haben sich dann eher mehr verschlossen und hatten weniger Lust, war so mein Eindruck. Und bei den Jüngsten und die Älteren waren offener diesmal. Und die so in der Mitte, grüne Gruppe, war am schwierigsten. Genau. Und aber so einzelne Kinder waren... das war immer sehr nett. Einzelne Kinder haben sich gefreut, wenn man rein ist, haben dich begrüßt, auch wenn sie vielleicht nicht begeistert waren gerade jetzt vom Programm da oder da nicht jetzt mitmachen wollten, aber haben nett begrüßt und haben sich an sich gefreut. Es war aber sehr unterschiedlich.

(08:26)

I: Ja. Und hattest du da irgendwie eine Strategie, wie du die Kinder dann so ein bisschen, ja, dazu gebracht hast, dass sie dann trotzdem mitmachen und Lust haben? Oder wie war das?

(08:37)

B: Ja, also ich habe halt versucht, nicht so das jetzt... ich habe versucht halt so Verständnis zu zeigen, dass sie jetzt... oft war da organisatorisch einfach schwierig. Und wenn sie gerade woanders waren, dann bin ich nicht böse, wenn sie jetzt nicht irgendwie gleich... das haben sie gerade zum Beispiel was angefangen, sie haben sich gerade da hingestellt und dann komme ich und sie müssen wieder was anderes machen. Also ich habe halt versucht, sie da umzuleiten und auch ihnen ein bisschen kurz noch Zeit zu geben, abzuschließen und dann... Ich muss gerade überlegen. So auch ein bisschen ermutigen oder auch vielleicht einfach zu sagen, so zu probieren: Ich bin nicht böse, niemand wird gezwungen, aber hör dir mal an, was ich mitbringe, was ich mir vielleicht was Cooles ausgedacht habe. Schau, ob du mitmachen möchtest, und wenn nicht, dann ist das okay. Und ja, so bei manchen – also gerade bei den schwierigeren Gruppen, wo sie dann eben so ein bisschen getrennter saßen, ein bisschen einzeln darauf eingehen, was jetzt die Bedürfnisse waren und warum sie nicht wollen, und Verständnis zeigen, aber trotzdem ermutigen, es zu probieren. Hat nicht immer geklappt, aber manchmal ging es dann schon. Ja.

(09:51)

I: Sehr gut. Konntest du sprachliche Fortschritte bei den Kindern wahrnehmen, wenn es beispielsweise Kinder waren, die du über mehrere Wochen gesehen hast?

(10:00)

B: Das ist schwer zu sagen, aber ich habe schon gemerkt, dass viele Kinder ein großes – oder viele vielleicht nicht, aber einige Kinder ein großes Mitteilungsbedürfnis hatten und dann einfach sehr viel gesprochen haben mit mir. Auch so, ich war ja auch ab und zu auf Ausflügen dabei, weil sonst alle weg waren und sonst wäre ich alleine in der Schule gewesen. Und da waren wirklich einzelne Kinder, die einfach so viel gesprochen haben und manche davon waren auch mehrsprachig. Und da fand ich einfach sehr schön zu sehen, wie viel sie sich mitteilen, wie viel sie erzählen auch. Auch ein bisschen – dann kommt man ins Gespräch auch wegen den anderen Erstsprachen zu fragen und so weiter.

Also ich kann jetzt schwer beurteilen, ob wirklich jetzt ein großer Fortschritt, ob ich das gesehen habe, aber an sich haben viele Kinder schon... wie soll ich das sagen? Ja, so viel gesprochen und sich auch mehr dann mitgeteilt mit der Zeit. Auch andere, die vielleicht am Anfang schüchterner waren, haben sich dann mehr mitgeteilt. Ja.

(11:13)

I: Sehr gut. Gab es Gruppen, bei denen du gemerkt hast, dass manche Kinder beispielsweise ein bisschen mehr sprachlich gefördert werden müssen als andere? Und wie bist du damit umgegangen? Also hast du beispielsweise dann irgendwie – bist du individuell auf die Bedürfnisse von einzelnen Kindern eingegangen, wenn du gemerkt hast: Okay, da ist jetzt vielleicht gerade die sprachliche Barriere größer als bei den anderen Kindern?

(11:36)

B: Es war gar nicht so merklich an dem Standort, wo ich war. Gab schon Kinder mit – also mehrsprachige Kinder, aber ich habe jetzt keine großen Unterschiede unter den Kindern gemerkt. Das ist ja recht unterschiedlich wahrscheinlich vom Standort her, aber ich war bis jetzt nur an dem im 23. Und da habe ich keine großen Unterschiede gemerkt, aber schon bei so Spielen, wenn ich gemerkt habe, manche Kinder tun sich jetzt schwerer, zum Beispiel jetzt Fragen zu formulieren zum Raten, wo ja oder nein geantwortet wird. Dass da ein bisschen Unterstützung kommt oder so ein bisschen eine Richtung, mit was könnte man fragen. Ähm genau. Aber keine großen Unterschiede.

(12:16)

I: Okay, also die Spiele waren an sich die gleichen und dann hast du eventuell einfach sprachlich bisschen unterstützt, wenn sie gerade dann mal nicht wussten. Es war aber nicht so, dass du dann verschiedene Aufgaben und Spiele vorbereitet hast oder so. Es waren schon immer die Gleichen.

(12:22)

B: Ja, genau. Bei der Schnitzeljagd habe ich so gemacht – also bei der Schnitzeljagd, das war... die Gruppe war schon ein bisschen durchmischer, weil es die letzte Woche war, oder vorletzte Woche, glaube ich. Und da habe ich schon drauf geschaut, dass einerseits die Kinder auch natürlich mit denen in der Gruppe waren, mit denen sie in der Gruppe sein wollten, aber auch dass es nicht komplett... dass es jetzt nicht die wirklich die Ältesten in einer Gruppe sind und die Jüngsten, dass es schon ein bisschen aufgeteilter war, dass es da jetzt nicht große Unterschiede gibt.

(12:59)

I: Okay, sehr gut. Dann würden wir einmal weitermachen mit der Zusammenarbeit und der Integration in Bezug auf die Ferienbetreuer*innen. Und da wäre die erste Frage: Wie hat für dich die Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen funktioniert?

(13:14)

B: Leider nicht so gut. Es war einfach... ich habe das Gefühl gehabt, ich habe immer versucht, Verständnis zu zeigen, weil die müssen viel organisieren und so weiter. Und wenn jetzt mal etwas nicht klappt und eine Planänderung ist, ist es gar kein Problem. Aber ich habe das Gefühl, ich habe schon oft immer gesagt, was ich vorhabe, und habe einfach gehofft, dass sie mir sagen, was sie vorhaben und wie das klappt. Aber es hat – also es

war mehrmals so, dass etwas ausgemacht war und es dann nicht stattgefunden hat. Und teilweise auch aus Gründen, die ich einfach nicht nachvollziehen konnte, wo sie dann einfach so spontan geändert haben, wo das eigentlich hätte nicht sein sollen. Habe ich auch bei der Kollegin mitbekommen, noch mehr. Ich war ja – wir waren ja bei unterschiedlichen Gruppen mehr, ich war am Anfang ein bisschen mehr bei den Jüngeren, und bei den Älteren war das dann mehr der Fall. Aber ja, das hat meistens nicht so gut funktioniert.

(14:06)

I: Ja, das habe ich auch schon des Öfteren gehört. Gab es Überschneidungen oder gemeinsame Aktivitäten, wo du dich mit den Ferienbetreuer*innen zusammengetan hast? Zum Beispiel, wie du schon erzählt hast, mit den Ausflügen. Magst du da ein bisschen drüber erzählen?

(14:20)

B: Ja, bei den Ausflügen war das eigentlich meistens so, dass ich einfach eingeteilt wurde, also ich wurde dazugeschrieben und bin halt mit, weil es werden ja viele Ausflüge gemacht. Und oft waren dann auch einfach keine anderen Gruppen da, und dann ist einfach jemand mitgegangen. Und oft war das so, dass ich dann gar kein Wusel gemacht habe am Ausflug. Ich meine, wir haben's versucht, die Kollegin und ich, dann wenn zum Beispiel vor dem Planetarium war längere Pause, war länger Zeit, bis wir reinkonnten, und dann halt Spiele vorschlagen. Aber meistens war das wirklich dann ein Begleiten, und weil wir eingetragen waren. Und ich habe halt schon versucht, wenn ich wusste: Okay, am nächsten Tag bin ich zum Beispiel im Planetarium, dann habe ich das Programm da angepasst. Aber bei den Ausflügen an sich war das eher ein Begleiten und wenn's geht, vielleicht Spiele einbauen, aber eher weniger.

(15:10)

I: Okay. Und wie haben die Ferienbetreuer*innen sich während deiner Wuseleinheiten verhalten? Also haben sie mitgespielt, saßen sie am Rand? Wie war das, wenn du in der jeweiligen Gruppe warst?

(15:22)

B: Anfangs – sehr unter. Bei den Jüngsten waren sie immer sehr dabei und waren eine große Unterstützung, weil bei den Jüngeren ist es auch echt schwer, die Aufmerksamkeit zu behalten, und da haben sie sehr, sehr geholfen. Und bei den anderen Gruppen war's manchmal unterschiedlich. Also am Anfang eher ein Danebensitzen und habe mich nicht so unterstützt gefühlt. Das hat sich aber sehr gebessert. Und also das ist schon ein bisschen besser geworden auch mit Kommunikation dann. Aber ja, bei den Jüngeren war's ein bisschen besser.

(15:53)

I: Und konntest du beobachten, dass die Ferienbetreuer*innen zum Beispiel Wuselinhalte von dir in der Zeit außerhalb von Wusel übernommen haben? Also beispielsweise du hast in der Wuseleinheit ein Spiel mit ihnen gespielt, die Ferienbetreuer*innen haben gesehen: Hey, das Spiel funktioniert total gut, und dann hast du per Zufall mitbekommen, dass sie das irgendwie übernommen haben und noch mal mit den Kindern gespielt haben.

(16:16)

B: Da müsste ich überlegen. Das ist jetzt kein... das war ein nicht speziell sprachförderndes Spiel, aber halt das Spiel 21 haben sie gesehen, dass es beliebt ist. Ansonsten würde mir gerade das nicht einfallen, weil ich halt das sonst nicht mitbekommen hätte, ja, weil ich dann gar nichts von den anderen Gruppen mitbekommen habe, wenn ich woanders war.

(16:41)

I: Ja, es hätte ja sein können, dass die Ferienbetreuer*innen dir beispielsweise davon erzählt hätten.

(16:45)

B: Könnte ich mich gerade nicht daran erinnern.

(16:46)

I: Nee, alles gut. Okay, dann machen wir weiter mit den Herausforderungen und Rahmenbedingungen. Welche Herausforderungen sind dir in der Umsetzung der Wuseleinheiten begegnet?

(16:56)

B: Also das Größte war wirklich das Organisatorische. Dass man etwas plant und das dann nicht nur nicht an dem geplanten Tag umzusetzen ist, sondern dann generell gar nicht mehr, weil einfach die Kommunikation nicht funktioniert hat. Das hat wirklich vieles erschwert. Ja, sonst die manchmal war halt die Motivation nicht immer gleich da. Ich finde auch, da spielt's auch mit, wie da übergeleitet wird. Also ich werde ja eingetragen, und ich würde mir dann ein bisschen mehr wünschen, ich hätte mir ein bisschen mehr gewünscht, dass wenn sie eh mich eintragen und somit wissen, wann ich halt komme, dass da auch nicht zehn Minuten davor gesagt wird: Setzt euch hin und beginnt irgendein anderes Projekt. Weil dann ist halt so schwer, die Kinder wieder zu motivieren oder dazu zu bringen, was anderes zu machen, wieder eine andere Aktivität zu machen, was ich sehr gut verstehe, ich wäre genauso. Ich glaube, ich hätte in dem Alter genauso reagiert, ich hätte dann nicht wieder was anderes machen wollen. Das hat einiges erschwert, ja.

(18:05)

I: Ähm, okay. Wie hast du das vorhandene Material wahrgenommen, was von Interface vor Ort dargelegt wurde? Also hast du das viel benutzt, hast du es wenig benutzt? Gibt es etwas, was du dir da noch wünschen würdest?

(18:21)

B: Ich habe es schon benutzt, jetzt nicht extrem viel, nicht immer, aber ich finde das Material war eigentlich ganz gut, ist sehr breit gefasst. Was ich halt finde bei manchen Sachen, zum Beispiel das, was eigentlich sehr, sehr toll ist, dieses Kamishibai, oder dieses Theater, was ich an sich eine super Idee finde, ich finde es toll, dass es beigelegt ist. Die Gruppen sind dafür ein bisschen groß, finde ich. Also in was ich jetzt... was ich so mitbekommen habe, ich glaube, ich hätte es nicht geschafft in so einer großen Gruppe zu machen wegen einfach wegen der Aufmerksamkeit und so weiter. Aber ansonsten finde ich eigentlich gute Sachen dabei, auch wenn man dann zum Beispiel auf Ausflüge mitgeht und so spontan was... Wortblitz zum Beispiel haben sie gern gespielt. Also es gab und auch für die so Bastelsachen. Also das ist eigentlich ganz gibt gute Sachen da drinnen.

(19:07)

I: Magst du vielleicht einmal die Spiele kurz aufzählen, die du da benutzt hast? Weil es ist, glaube ich, von Standort zu Standort anders. Ähm, genau.

(19:13)

B: Es war also Wortblitz war dabei, diese Story Cubes, diese Würfel, dieses Kraken im Bett, das ein Memory mit Reimen. Kraken im Bett ist ein sehr süßes Spiel. Was habe ich noch benutzt? Sonst fällt mir... also das Kamishibai, was ich aber jetzt nicht benutzt habe. Sonst fällt mir gerade... es war natürlich noch mehr, aber mir fällt gerade nicht... das habe ich so am meisten benutzt, diese Sachen, ja.

(19:42)

I: Einfach nur so ein paar als Beispiel, ja. Danke. Ähm, und genau, wie hast du die Schulungen wahrgenommen? Haben die Schulungen dir geholfen? War da etwas Neues dabei im Vergleich zum letzten Jahr? Wie würdest du das einschätzen?

(19:56)

B: Also die Schulung fand ich eigentlich gut. Also die Vorträge, auch das mit der Baobab-Bibliothek, waren schon hilfreiche Sachen dabei, auch mit den Spielvorschlägen. Ich habe ein bisschen das Gefühl, dass manche von den Spielvorschlägen sehr, sehr gut sind und ich habe auch immer versucht, die umzusetzen, aber dass die nicht immer in der Praxis nicht immer so funktionieren, auch wenn die Spiele an sich finde ich sehr gut sind, auch gute Ideen und dieses Sprachfördernde dann, dass man das gut einbringen kann. Aber ich fand's schwer, die manchmal umzusetzen, so auch wegen der Aufmerksamkeit der Kinder und in diesem Gruppensetting. Das fand ich manchmal ein bisschen schwierig.

(20:40)

I: Würdest du dir denn noch irgendwas zusätzlich in den Schulungen wünschen? Also irgendwas, wo du sagst: Das fehlt mir, da würde ich gerne noch mal ein bisschen mehr vorbereitend werden, was zu hören?

(20:51)

B: Vielleicht mehr, das Einzige, was mir gerade einfällt, vielleicht mehr so direkte Erfahrungen von anderen, die das davor schon gemacht haben, dass sie da erzählen, wie sie das wirklich konkret gemacht haben, was sie da schwierig fanden, wie sie damit umgegangen sind. Das vielleicht dann, ja.

(21:08)

I: Ja. Okay. Und ganz allgemein noch: Welche strukturellen oder organisatorischen Verbesserungen wünschst du dir? Also...

(21:17)

B: Einfach dass besser kommuniziert wird, was geplant ist, und dass wenn mal etwas geplant ist, dass es nicht, wenn es nicht absolut nötig ist, wieder so oft umgeändert wird. Und dass halt schon gesehen wird, so wie das vorgesehen ist seitens Interface, dass Wusel halt... dass sich die Betreuer*innen nach Wusel richten halt. Ich habe mich auch immer sehr nach den Betreuer*innen gerichtet, was ich auch gerne mache, aber andersrum war's halt weniger da, und dann habe ich schon das Gefühl, dass ich dann immer sehr schauen

musste und sehr, sehr flexibel sein musste und dass ja, das von der anderen Seite halt weniger kam und dann konnte ich vieles nicht so umsetzen.

(22:03)

I: Ja. Okay, sehr gut. Dann kommen wir zum letzten Themenbereich, und das ist die Reflexion. Und da wäre die erste Frage: Welche Änderungen oder Verbesserungen hast du bei den Kindern bemerkt, speziell auf den Bezug sprachliche Fertigkeiten? Also gab es Fertigkeiten, die du in deinen Spielen, in deinen Wuseleinheiten mehr gefördert hast als andere? Welche waren dir da besonders wichtig? Einfach so ein kleiner Wrap-up.

(22:35)

B: Da muss ich ein bisschen überlegen. Also ich habe in den Spielen vor allem geschaut – das waren auch diese Spiele, die halt meistens umsetzbar sind – dass ich auf den... also Wortschatz, gezieltes Formulieren, bisschen genauer die, wie soll ich sagen, Ausdruck, also dass die Kinder ausdrücken, was sie sagen wollen, was sie meinen, wie sie etwas ausdrücken wollen. Und ja, da würde ich schon... also vielleicht vereinzelt bei Kindern würde ich schon einen Fortschritt sehen, eben diese Kinder, die gerade dieses große Mitteilungsbedürfnis hatten. Und wenn man halt mit ihnen redet und Sachen wiederholt, was sie dann auch selber aufgreifen, wenn sie zum Beispiel eine Zeitform falsch verwendet haben und dann... Und bei den Ratenspielen auch, dass ich da gesehen habe, dass manche Kinder wirklich sehr, sehr spannende Fragen gestellt haben, auch diese Fragen auch geschafft haben, so in ja-nein-Fragen zu verpacken und dann das sehr gut... also nicht nur Ist mein Tier klein oder groß? Ist mein Tier so oder so?, sondern auch sehr spannende Fragen mit Lebensraum und so gestellt haben. Ja. Also ich sehe vereinzelt schon... im Großen und Ganzen ist es schwieriger zu beurteilen, weil schon oft eben das Wusel nicht so umzusetzen war, wie ich geplant habe, und ich war schon auch viel auf Ausflügen dabei und dann konnte ich oft jetzt gar nicht so wirklich dieses Wuselprogramm machen, wie ich wollte. Aber ja.

(24:11)

I: Und allgemein würdest du dann auch sagen, dass du dann den Fokus auf Sprechen und Hören gesetzt hast?

(24:18)

B: Ja.

(24:21)

I: Ja, sehr gut. Okay. Dann wäre eine Frage noch: Was würdest du sagen, was ist so der größte Unterschied zwischen diesem sprachlichen Lernen, was wir eben bei Wusel sehen, und dem schulischen Sprachunterricht?

(24:36)

B: Ähm. Also es wird halt niemand gezwungen, es soll ein anderes Umfeld sein, auch nicht dieses Wir sind jetzt in der Schule und ihr müsst jetzt, also ich bin jetzt... es gibt jetzt... du wirst ermahnt, wenn du Fehler machst, oder es ist jetzt irgendwie schlimm, wenn du Fehler machst, sondern einfach nur ein Klima wollte ich halt schaffen, wo die Kinder sich einfach sicher fühlen, Spiele spielen und dabei Spaß haben, jetzt nicht dieses bewusste Lernen und gleichzeitig aber trotzdem lernen, indem sie sich einfach trauen und ja, einfach auch innerhalb von den Ferien einfach dieses bisschen wieder dieses

Auseinandersetzen mit der Sprache, ohne jetzt Grammatik abzuklappern oder so. Ja, das ist ein großer Unterschied. Ich glaube aber auch ein wichtiger Unterschied, dass die Kinder das auch in den Ferien ein bisschen haben.

(25:27)

I: Ja, genau. Einfach dieses unbewusste Lernen. Ja. Okay. Und die letzte Frage wäre: Welche Elemente hast du als besonders förderlich zum Sprachenlernen empfunden?

(25:42)

B: Hm. Elemente zum Beispiel... meinst du Spiele?

(25:46)

I: Genau, also Spiele oder ja, was dir da so einfällt. Also wo hast du so die größten Erfolge in dem Sinne gesehen? Also wo hast du gemerkt: Okay, das Spiel funktioniert jetzt so gut, ich habe von allen die Aufmerksamkeit, du merkst, sie wollen es wieder spielen? So in die Richtung die Frage.

(26:09)

B: Also die Schnitzeljagd war sehr beliebt, auch wenn sie viel schneller fertig waren, als ich geplant habe. Aber da waren sie eben sehr motiviert. Es war am Anfang schwierig, die Gruppen zu finden, da gab's dann Konflikte, aber bei der Schnitzeljagd haben sie dann großen Spaß gehabt. Auch diese – es war ein Rätsel auch mit, wo man Zahlen in Buchstaben umwandeln sollte und so weiter. Und da haben sie am Anfang so schnell geschaut und dann gleich so: Hä, was ist das? Und dann wenn man sie motiviert hat: Schau noch mal hin, und dann haben sie's eh schnell verstanden. Also dieses Interaktive war halt immer sehr spannend. Und auch diese imaginäre Reise, diese Traumreise, auch sehr gut danach noch darüber reden. Und wir haben dann darüber geredet, wie das Leben auf einem anderen Planeten ausschauen könnte, auch dieses Abstrakte halt und in Worten sich vorstellen, wie das ausschauen könnte und warum und ein bisschen an die Bedingungen auf einem Planeten denken und wie das ausschauen könnte so bei Aliens. Ich hatte dann eigentlich noch vor, mehr darauf einzugehen, aber das ging dann halt nicht mehr wieder organisatorisch. Aber das war auch... hat besser funktioniert, als ich dachte, weil es waren die Ältesten, und da war ich ein bisschen besorgt am Anfang, dass sie sich da nicht so drauf einlassen. Aber das hat eigentlich sehr gut funktioniert, auch diese Phantasie sehr reinbringen, das hat gut funktioniert.

(27:40)

I: Sehr gut. Okay, dann kommen wir zum Abschluss. Gibt es noch irgendetwas, was du hinzufügen möchtest, was du erzählen möchtest, was ich jetzt in den Fragen nicht aus dir rausbekommen habe? Wenn nicht, ist auch nicht schlimm.

(27:53)

B: Ich glaube nicht. Ich weiß jetzt nicht, ob das zu einer bestimmten Frage noch passt, aber vielleicht zu einer vorherigen, was ich so gemacht habe als Programm: Bei der jüngeren, bei den Jüngsten, bei der blauen/grünen Gruppe habe ich am Anfang zum Kennenlernen so eine Malstunde gemacht, wo ich so Prompts ausgedruckt habe, ausgeschnitten habe, wo die Kinder eben sich etwas aussuchen konnten – eines zumindest, aber wenn sie schneller waren, konnten sie auch mehrere nehmen –, wo eben Fragen waren wie nicht nur Wie heißt du? und Wie schaut deine Familie aus?, sondern

einfach ein bisschen was Abstrakteres, zum Beispiel Male ein Tier, das dich beschützt, Male einen Ort, an dem du dich wohlfühlst, Male ein Abenteuer, das du gerne erleben würdest. Und das hat auch sehr gut funktioniert eigentlich. Auch dann, dass sie dann darüber erzählen. Wollten nicht alle gleich, aber sobald sich ein paar getraut haben, haben die anderen auch erzählt von ihrem Bild und ja.

(28:50)

I: Sehr gut, danke schön. Wir haben jetzt natürlich auch einiges darüber gehört, was vielleicht noch ein bisschen besser klappen kann in Bezug auf das ganze Organisatorische. Gibt es denn etwas, wo du sagst, das sollte Interface auf jeden Fall so beibehalten, wie es ist?

(29:06)

B: Ja, ich finde grundsätzlich ist es ein wirklich tolles Programm. Und ich finde auch die alle, die da dahinter sind, machen auch eine extrem gute Arbeit. Man sieht, wie sehr sie dahinter sind. Und es ist schon auch vieles – ich meine, wenn ich jetzt sage, was halt alles nicht so gut organisiert war, dann das meiste, aber der Rest war gut organisiert. Und dass das überhaupt auf die Beine gestellt ist, ist halt wahnsinnig viel zum Koordinieren und so. Und das Material auch, wie offen sie für Feedback sind, und dass sie wirklich bemüht sind, immer zu helfen. Die Kommunikation mit Interface hat immer wahnsinnig gut funktioniert. Also da ist wirklich zum Großteil alles sehr, sehr positiv.

(29:50)

I: Sehr gut. Okay, und dann die letzte Frage: Möchtest du über die Ergebnisse dieser Arbeit informiert werden?

(29:55)

B: Ja, finde ich spannend.

(29:58)

I: Okay, sehr gut. Ja, ich danke dir ganz herzlich für das Gespräch und deine Zeit. Die Einblicke sind auf jeden Fall sehr, sehr wertvoll für mich und helfen mir dabei, eben die Praxis der Wuseinheiten auch mal aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Gerade schon gesagt, wenn du möchtest, informiere ich dich gerne über die Ergebnisse meiner Masterarbeit, sobald diese abgeschlossen sind. Wird noch ein bisschen dauern. Ja, ich wünsche dir ganz viel Erfolg auch für deine Masterarbeit, viel Erfolg, falls du nächstes Jahr noch mal die Summer City Camps machen möchtest. Und noch mal danke für deine Unterstützung.

(30:27)

B: Danke.

Anhang B: Beobachtung

Beobachtungen außerhalb der WuSeL-Einheiten

1.1 Sprachförderung als impliziter Prozess

- Sprachliche Interaktionen entstehen spontan im Freispiel, bei Gruppenaktivitäten oder Übergängen.
- Kinder verhandeln Regeln, erklären Spielideen, lösen Konflikte miteinander.
- Betreuer*innen greifen nur zurückhaltend ein, geben gelegentlich Hinweise, ohne den spielerischen Charakter zu unterbrechen.
- Sprache dient primär der Verständigung und Mitgestaltung, nicht als expliziter Lerngegenstand.
- Beispiel: Austausch über Parcours-Strategien und Plakatinhalte zu Kinderrechten während gruppenübergreifender Aktivitäten am Freitag.

1.2 Abgrenzung vom schulischen Unterricht

- Kinder beteiligen sich freiwillig, ohne Leistungsdruck oder formale Bewertung.
- Fehler werden unbeachtet gelassen oder beiläufig korrigiert.
- Motivation basiert auf Interesse und Freude an der Aktivität, nicht auf äußeren Anforderungen.
- Aktivitäten betonen Mitgestaltung und Kooperation statt formale Lernziele.

1.3 Rolle von Fehlern und Korrektur

- Kinder erkennen und korrigieren häufig eigene sprachliche Fehler selbstständig.
- Rückmeldungen durch Gleichaltrige unterstützen die Selbstkorrektur.
- Betreuer*innen intervenieren minimal, Fehler werden nicht systematisch korrigiert.
- Schaffung eines angstfreien Umfelds, in dem Kinder sprachlich experimentieren können.

1.4 Priorisierung mündlicher Kompetenzen

- Mündliche Kommunikation steht im Vordergrund: Erklärungen, Verhandlungen, Rückmeldungen.
- Schriftliche Tätigkeiten dienen nur der Unterstützung der mündlichen Interaktion.
- Kinder nutzen Sprache aktiv, um Ideen zu entwickeln, Probleme zu lösen und Projekte zu gestalten.
- Beobachtungen zeigen kontinuierliche Förderung mündlicher Kompetenzen im Alltag.

2. Gestaltung der WuSeL-Einheiten

2.1 Spielbasierte Aktivitäten

- Kinder nutzen spielerische Angebote im Freispiel und bei Gruppenspielen als Kommunikationsanlass.
- Spiele motivieren zu Kooperation, Verhandlung und Aushandlungsprozessen.
- Sprachliche Interaktion entsteht beiläufig durch Regelklärung, Strategieüberlegungen oder Teamabsprachen.

2.2 Projekt- und produktorientierte Aufgaben

- Kinder tauschen Ideen aus, planen gemeinsame Projekte (z. B. Plakate oder Bauprojekte) und verhandeln Inhalte.

- Mündliche Absprachen und Erklärungen dominieren; schriftliche Tätigkeiten unterstützen nur die mündliche Kommunikation.
- Kooperationen entstehen spontan zwischen Gruppen, auch über Alters- oder Sprachgrenzen hinweg.

2.3 Rituale und Strukturierung

- Wiederkehrende Abläufe wie Begrüßungsrituale oder Übergänge schaffen Orientierung und fördern die Beteiligung.
- Kinder nutzen diese Strukturen, um sprachlich aktiv zu werden und soziale Rollen auszuhandeln.

2.4 Einsatz von Materialien

- Offene Materialien (Papier, Stifte, Bauklötze) regen Sprachhandeln stärker an als stark strukturierte Spiele.
- Kinder nutzen Materialien als Kommunikationsanlass, z. B. beim Planen oder Präsentieren von Projekten.

3. Rolle des Spielerischen

3.1 Spiel als Motivationsfaktor

- Spielerische Aktivitäten außerhalb der Einheiten werden freiwillig und mit Freude angenommen.
- Motivation entsteht intrinsisch durch Spaß und soziale Interaktion.

3.2 Spiel als angstfreier Lernraum

- Kinder trauen sich Fehler zu machen, ohne negative Konsequenzen zu erwarten.
- Sprachliche Experimente werden in freiem Spiel und Projektarbeit unterstützt.

3.3 Spiel als Kommunikationsanlass

- Spiele und Kooperationsaktivitäten dienen als Anlass für Diskussionen, Verhandlungen und authentisches Sprachhandeln.
- Kinder lernen, Ideen auszutauschen, gemeinsam Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen.

4. Wahrgenommene sprachliche Entwicklungen der Kinder

4.1 Wortschatzentwicklung

- Kinder übernehmen spontan neue Wörter aus Gesprächen mit Gleichaltrigen.
- Vokabular wird im Kontext von Spielen, Projekten oder Diskussionen angewendet.

4.2 Entwicklung der Sprechbereitschaft

- Kinder beteiligen sich zunehmend aktiv an Diskussionen und Gruppenaktivitäten.
- Zurückhaltung nimmt ab, besonders bei vertrauten Gruppen oder wiederkehrenden Aktivitäten.

4.3 Selbstkorrektur und Sprachbewusstheit

- Kinder erkennen und korrigieren gelegentlich ihre eigenen Formulierungen.
- Rückmeldungen durch Gleichaltrige regen zu Reflexion über Sprache an.

4.4 Grenzen kurzfristiger Effekte

- Sprachliche Fortschritte sind außerhalb der Einheiten nur schrittweise und subtil sichtbar.
- Beobachtungen stützen die realistische Einschätzung der Lehrkräfte zu kurzfristigen Effekten.

5. Umgang mit Heterogenität

5.1 Altersheterogenität

- Unterschiedliche Altersgruppen führen zu variierender Beteiligung; ältere Kinder übernehmen oft erklärende Rollen.

5.2 Mehrsprachigkeit und Erstsprachen

- Kinder nutzen ihre Erstsprachen, wechseln aber häufig zu Deutsch, wenn sie Aufgaben klären oder erklären.

5.3 Differenzierungsstrategien

- Informelle Differenzierungen werden sichtbar: Kinder mit stärkerer Sprachkompetenz übernehmen komplexere Rollen.
- Kinder mit weniger sicheren sprachlichen Fähigkeiten erhalten Unterstützung durch Gleichaltrige oder Betreuer*innen.

5.4 Grenzen individueller Förderung

- Gruppengröße und Zeitrahmen begrenzen die individuelle Förderung außerhalb der Einheiten.

6. Zusammenarbeit mit den Ferienbetreuer*innen

6.1 Qualität der Zusammenarbeit

- Unterschiedliche Erfahrungen: Manche Betreuer*innen unterstützen sprachliche Interaktion aktiv, andere weniger.
- Kooperation wirkt sich auf informelle Sprachförderung im Alltag aus.

6.2 Pädagogische Vorerfahrungen der Betreuer*innen

- Betreuer*innen mit Vorerfahrung regen häufiger Diskussionen an oder modellieren Sprache.

6.3 Sprachwahl im Campalltag

- Betreuer*innen wechseln bewusst zwischen Deutsch und anderen Sprachen, abhängig von den Kindern und Situationen.

6.4 Übernahme von Methoden

- Betreuer*innen übernehmen spielerische Strategien aus den WuSeL-Einheiten auch außerhalb der Einheiten.
- Methoden dienen als Impulsgeber für informelle Sprachförderung.

7. Rahmenbedingungen und Organisation

7.1 Materialausstattung

- Offene Materialien regen Kommunikation an; Verfügbarkeit beeinflusst spontane Interaktion.

7.2 Schulungen und Einschulungen

- Vorbereitungen wirken sich indirekt auf Qualität der informellen Sprachförderung aus.

7.3 Organisation der Standorte

- Unterschiedliche organisatorische Abläufe beeinflussen den Ablauf von Freispiel, Pausen und projektbezogenen Aktivitäten.

7.4 Kommunikation und Unterstützung durch Interface

- Offene Kommunikation und Unterstützung durch die Organisation fördern spontane sprachliche Interaktionen zwischen Kindern und Betreuer*innen.

Anhang C: Fragebogen

Einverständniserklärung Datenschutz

Liebe*r Teilnehmer*in,

ich freue mich über dein Interesse, an dieser wissenschaftlichen Studie teilzunehmen! Dieser Fragebogen befasst sich mit dem Thema „Sommerlernprogramme als Modell für Sprachförderung“ und die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie nehmen Ferienbetreuer*innen und Deutschlehrer*innen die sprachförderlichen Elemente der Summer City Camps wahr?

Diese Befragung wird im Zuge meiner Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art. 89 Abs. 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung,

Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Bevor der Fragebogen startet, siehst du detaillierte Informationen zu deinen Rechten im Zuge dieser Befragung und werden nochmals um deine Zustimmung gebeten. Deine Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs. 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Sie verfügen über folgende persönliche Rechte im Rahmen dieser Befragung:

- Die Teilnahme an der Studie ist **freiwillig**. Du kannst den Fragebogen jederzeit abbrechen.
- Deine Teilnahme ist **pseudonymisiert**, deine Daten lassen sich ausschließlich mit zusätzlichen, nur mir bekannten Informationen (einem Identifikationsschlüssel) zuordnen. Das bedeutet ebenfalls, dass dein persönlicher Datensatz nach Abschluss der Befragung für mich **nicht identifizierbar** ist.
- Falls du nach der Studie Auskunft über deine Daten haben willst oder deine Teilnahme zurückziehst, bitte ich dich, dies im abschließenden **Kommentarfeld** (falls nötig gemeinsam mit einer Kontaktadresse) zu vermerken.
- Deine Daten werden ausschließlich für **wissenschaftliche Zwecke** verwendet.
- Die Forschung folgt keinem kommerziellen Interesse. Ich behandel all deine Daten **streng vertraulich**.

Wenn du Fragen zu dieser Erhebung hast, wende dich bitte gerne an die Verantwortliche dieser Untersuchung: Emilia Kleinpaß (XXX@unet.univie.ac.at, Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, XXX).

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Damit du an dieser Studie teilnehmen kannst, benötige ich dein Einverständnis.

X Ja, ich stimme zu

X Nein, ich stimme nicht zu

Fragebogen für Ferienbetreuer*innen

Teil 1: Angaben zur Person

1. Alter:
2. Geschlecht:
3. Beruflicher Hintergrund (Ausbildung/Studium):
Wie viele Jahre?
4. Vorerfahrung im Bereich Sprachförderung (z.B. durch Ausbildung, Ehrenamt):
Wenn ja, wie viele Jahre?

Teil 2: Wahrnehmung der WuSeL-Einheiten

Bitte kreuze an, inwieweit du den folgenden Aussagen zustimmst. (Skala 1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll zu)

Nr.	Aussage	1	2	3	4	5
1	Die WuSeL-Einheiten sind klar strukturiert.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Die Kinder nehmen aktiv am Geschehen teil.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Die Inhalte der WuSeL-Einheiten sind spielerisch gestaltet.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Ich beobachte Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Ich beobachte Fortschritte bezüglich des Ausdrucks der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ich beobachte Fortschritte bezüglich des Wortschatzes der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Ich beobachte Fortschritte bezüglich der sozialen Interaktion der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Die WuSeL-Einheiten passen gut in den Tagesablauf des Camps.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Ich kann Aspekte der WuSeL-Einheiten in meine Betreuung integrieren.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Ich empfinde die Zusammenarbeit mit den WuSeL-Lehrkräften als bereichernd.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Die Kinder übertragen WuSeL-Spiele/Impulse in den Freizeitbereich.	☐	☐	☐	☐	☐

Teil 3: Offene Fragen:

1. Welche WuSeL-Spiele oder Aktivitäten sind dir besonders in Erinnerung geblieben?
Und warum?
2. Konntest du Elemente aus den WuSeL-Stunden in deine Betreuung übernehmen?
Wenn ja, welche?

3. Welche Herausforderungen beobachtest du im Zusammenhang mit den WuSeL-Einheiten?

4. Was würdest du an den WuSeL-Einheiten verbessern oder anders gestalten?

Vielen Dank für deine Teilnahme! Möchtest du noch etwas ergänzen? (Freitext)

Liebe*r Teilnehmer*in,

herzlichen Dank für deine Teilnahme! Du hilfst mir damit, mehr über „Sommerlernprogramme als Modell für Sprachförderung“ aus der Sicht der Ferienbetreuer*innen zu erfahren.

Falls du noch Fragen zum Inhalt, Zweck oder Forschungsethik dieser Erhebung hast, wende dich bitte an XXX@unet.univie.ac.at. Falls du Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung hast, wende dich bitte ebenfalls an XXX@unet.univie.ac.at.

Ich danke dir nochmals herzlich für deine Zeit und Mühe und wünsche dir noch eine schöne Zeit bei den Summer City Camps!

Anhang D: Autoethnographie

Allgemeine Rahmenbedingungen

- Standort: Summer City Camp, Standort anonymisiert
- Zeitraum der Beobachtungen: 4 Wochen
- Beobachtungsform: teilnehmende Beobachtung im Rahmen selbst durchgeführter WuSeL-Einheiten
- Fokus der Notizen:
sprachliche Interaktionen
Nutzung spielerischer Aktivitäten
Zusammenarbeit im Campalltag
organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen

Feldnotiz 1: Organisation und Ablauf der WuSeL-Einheiten

- Die WuSeL-Einheiten waren klar in den Tagesablauf integriert.
- Wöchentliche Zeitpläne wurden im Voraus zur Verfügung gestellt.
- Übergänge zwischen Freizeitphasen und WuSeL-Einheiten verliefen überwiegend reibungslos.
- Gruppenzusammensetzungen blieben innerhalb einer Woche konstant.
- Räumliche Bedingungen ermöglichten Gruppenarbeit und Bewegung.

Feldnotiz 2: Sprachliche Interaktionen während spielerischer Aktivitäten

- Kinder nutzten Sprache überwiegend zur Erklärung von Spielregeln und zur Aushandlung von Rollen.
- Sprachliche Äußerungen waren häufig spontan und situationsbezogen.
- Fehlerhafte Äußerungen führten nicht zu Unterbrechungen des Spielverlaufs.
- Kommunikation erfolgte überwiegend mündlich; schriftliche Elemente traten nur unterstützend auf.
- Kooperative Spiele führten zu intensiveren sprachlichen Austauschprozessen als kompetitive Formate.

Feldnotiz 3: Umgang mit Fehlern und Korrekturen

- Fehler in der mündlichen Sprachproduktion wurden meist nicht explizit korrigiert.
- Korrekturen erfolgten vereinzelt bei Nachfrage oder bei Verständigungsproblemen.
- Kinder reagierten überwiegend nicht negativ auf sprachliche Unsicherheiten anderer Kinder.
- Der Fokus lag erkennbar auf gelingender Kommunikation statt auf formaler Korrektheit.

Feldnotiz 4: Sprechbereitschaft und Beteiligung

- Unterschiede in der Sprechbereitschaft zwischen einzelnen Kindern waren beobachtbar.
- Zurückhaltende Kinder beteiligten sich häufiger in Kleingruppensituationen.
- Wiederkehrende Spielformate erleichterten sprachliche Beteiligung.
- Nonverbale Beteiligung ging teilweise in verbale Beiträge über.

Feldnotiz 5: Zusammenarbeit mit Ferienbetreuer*innen

- Zusammenarbeit erfolgte sowohl formell (Absprachen, Planung) als auch informell (situative Unterstützung).
- In einzelnen Situationen wurde eng kooperiert, etwa bei gruppenübergreifenden Aktivitäten.
- In anderen Situationen agierten WuSeL-Lehrkräfte und Ferienbetreuer*innen parallel.
- Sprachförderliche Impulse wurden teilweise von Ferienbetreuer*innen aufgegriffen.

Feldnotiz 6: Pädagogische Vorerfahrungen im Campalltag

- Unterschiede im pädagogischen Handeln zwischen einzelnen Betreuer*innen waren sichtbar.
- Betreuer*innen mit pädagogischem Hintergrund nutzten häufiger sprachliche Impulse.
- Andere Betreuer*innen konzentrierten sich stärker auf organisatorische Aufgaben.
- Sprachförderliche Interaktionen entstanden überwiegend situativ und nicht systematisch.

Feldnotiz 7: Sprachwahl im Campalltag

- Kommunikation erfolgte überwiegend auf Deutsch.
- In einzelnen Situationen wurde auf andere Sprachen ausgewichen.
- Sprachwechsel traten insbesondere bei der direkten Ansprache einzelner Kinder auf.
- Deutschsprachige Interaktionen nahmen in spielerischen Gruppensituationen zu.

Feldnotiz 8: Materialeinsatz

- Häufig genutzte Materialien: Papier, Stifte, Karten, Bastelmaterial.
- Materialien wurden flexibel und spontan eingesetzt.
- Komplexeres Fördermaterial spielte außerhalb der WuSeL-Einheiten eine untergeordnete Rolle.
- Materialien dienten vor allem als Anlass für gemeinsame Aktivitäten und Gespräche.

Feldnotiz 9: Übernahme von Methoden

- Spiele und Rituale aus den WuSeL-Einheiten wurden auch außerhalb der Fördereinheiten genutzt.
- Übernommene Methoden führten zu zusätzlichen Sprechanlässen.
- Sprachförderliche Impulse setzten sich über einzelne Einheiten hinaus fort.

Feldnotiz 10: Rahmenbedingungen und Atmosphäre

- Der Campalltag war überwiegend klar strukturiert.
- Klare Abläufe boten Orientierung für Kinder und Betreuungspersonal.
- Eine entspannte Atmosphäre begünstigte kommunikative Interaktionen.
- Zeitdruck oder organisatorische Unklarheiten wirkten sich punktuell hemmend aus.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht sprachförderliche Prozesse in informellen, außerschulischen Lernkontexten am Beispiel der Summer City Camps in Wien. Im Fokus steht die Frage, wie WuSeL-Lehrkräfte (WuSeL = Wissen und Spaß entdeckendes Lernen) sowie Ferienbetreuer*innen sprachfördernde Elemente wahrnehmen, interpretieren und in ihre pädagogische Praxis integrieren. Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass sprachliche Bildungsprozesse nicht ausschließlich im schulischen Unterricht stattfinden, sondern ebenso in alltagsnahen, spielerischen und sozialen Interaktionen entstehen. Informelle Lernsettings eröffnen dabei vielfältige sprachliche Handlungsräume, in denen Sprachförderung häufig implizit und alltagsintegriert erfolgt. Die theoretische Rahmung verbindet Konzepte der Durchgängigen Sprachbildung, alltagsintegrierten Sprachförderung, Mehrsprachigkeit sowie informellen und spielbasierten Lernens. Ergänzend werden entwicklungspsychologische Ansätze wie Vygotskys Zone der nächsten Entwicklung und das Konzept des Scaffoldings herangezogen, um sprachliche Lernprozesse in sozialen Interaktionen theoretisch zu fundieren.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein Mixed-Methods-Design mit qualitativem Schwerpunkt gewählt. Die Datenerhebung erfolgte durch leitfadengestützte Interviews mit WuSeL-Lehrkräften, standardisierte Fragebögen für Ferienbetreuer*innen sowie Beobachtungen im Campalltag. Ergänzend wurden autoethnografische Feldnotizen eingesetzt, um die Rolle der Forscherin reflexiv zu berücksichtigen. Die qualitativen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet, während die quantitativen Daten deskriptiv analysiert wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Sprachförderung im untersuchten Setting überwiegend als impliziter, spielerisch eingebetteter Prozess verstanden wird. Besonders bedeutsam sind kommunikative Interaktionen im Spiel, ritualisierte Abläufe sowie alltagsnahe Gesprächsanlässe. Sprachförderung wird dabei vor allem mit der Förderung mündlicher Kompetenzen, der Sprechbereitschaft und der Schaffung eines angstfreien

Kommunikationsraums verbunden. Gleichzeitig zeigen sich Unterschiede in den professionellen Deutungsmustern der beteiligten Akteur*innen, insbesondere hinsichtlich der bewussten Wahrnehmung sprachförderlicher Situationen und der Einschätzung der eigenen pädagogischen Rolle.

Die Arbeit leistet einen Beitrag zum Verständnis sprachlicher Bildungsprozesse in informellen Lernkontexten und verdeutlicht die zentrale Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Gestaltung sprachförderlicher Interaktionen. Darüber hinaus zeigt die Arbeit, dass sprachliche Förderung auch außerhalb formaler Unterrichtssituationen stattfinden kann und informelle Lernräume ein relevantes Potenzial für sprachliche Bildung darstellen.

Schlagwörter: Sprachförderung, Durchgängige Sprachbildung, informelles Lernen, spielbasiertes Lernen, Mehrsprachigkeit, Summer City Camps, subjektive Theorien

This master's thesis examines language-promoting processes in informal, out-of-school learning contexts, using the Summer City Camps in Vienna as a case study. The focus is on how WuSeL teachers (WuSeL = learning that combines knowledge and fun) and summer camp counselors perceive, interpret, and integrate language-promoting elements into their educational practice. The starting point of this work is the assumption that language development does not take place exclusively in the classroom, but also occurs through everyday, playful, and social interactions. Informal learning settings open up a wide range of opportunities for language use, in which language development often occurs implicitly and is integrated into daily life.

The theoretical framework combines concepts from holistic language education, language support integrated into daily life, multilingualism, and informal and play-based learning. In addition, developmental psychology approaches such as Vygotsky's Zone of Proximal Development and the concept of scaffolding are drawn upon to provide a theoretical foundation for language learning processes in social interactions.

To answer the research question, a mixed-methods design with a qualitative focus was chosen. Data were collected through structured interviews with WuSeL teachers, standardized questionnaires for camp counselors, and observations of daily camp life. In addition, autoethnographic field notes were used to reflectively account for the researcher's role. The qualitative data were analyzed using Kuckartz's qualitative content analysis, while the quantitative data were analyzed descriptively.

The results show that language development in the setting under study is predominantly understood as an implicit process embedded in play. Of particular significance are communicative interactions during play, ritualized routines, and everyday conversational opportunities. Language development is primarily associated with fostering oral skills, encouraging children to speak, and creating a safe space for communication. At the same time, differences emerge in the professional interpretive frameworks of the participants, particularly with regard to their conscious awareness of language-promoting situations and their assessment of their own pedagogical role.

This study contributes to our understanding of language learning processes in informal learning contexts and highlights the crucial role that educators play in facilitating language-promoting interactions. Furthermore, the study demonstrates that language development can also take place outside of formal classroom settings and that informal learning spaces offer significant potential for language education.

Keywords: Language development, continuous language education, informal learning, play-based learning, multilingualism, Summer City Camps, subjective theories