universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Unter welchen Bedingungen führt die Ganztagsvolksschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit?

Verfasserin / submitted by

Janina Seidl

angestrebter akademischer Titel / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt/ degree programme code as it appears on the student record sheet:	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Dr. Maria Bettina Heinemann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, 1.5.2016 Unterschrift:

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 7

THEORETISCHER TEIL 12

1. Aktueller Forschungsstand 13

1.1 Zum Begriff der Bildungsgerechtigkeit 17

1.2 Bildungsungleichheit 18

1.3 Chancen(un)gleichheit 19

1.4 Der Begriff der Bildungsarmut 21

2. Die Ungerechtigkeit in der Bildung 22

2.1 Hindernisse für den Erwerb der Bildung 22

2.2 Die institutionelle Diskriminierung 23

2.3 Die Sprache als Bestimmungsmerkmal 24

2.4 Die Bildungssprache 26

2.5 Durchgängige Sprachbildung 27

3. Bildung und soziale Herkunft 31

3.1 Die Kapitalformen von Pierre Bourdieu und sein Konzept des „Habitus“ 32

3.2 Die primären und sekundären Herkunftseffekte von Raymond Boudon 36

3.3 Der Sozialisation als „Stolperstein“ in der Volksschule 36

3.4 Der Abbau sozialer Ungleichheiten in der Schule 37

4. Bezüge zu Gerechtigkeitskonzeptionen 40

4.1 Der Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit 41

4.2 Der Ansatz der Teilhabegerechtigkeit 43

4.3 Der Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit 45

4.4 Fazit der Modelle der Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit 48

4.5 Zum Begriff der Solidarität im Zusammenhang mit dem Bildungswesen 48

4.6 Darf und soll Schule überhaupt selektieren? 50

5. Die Ganztagsvolksschule 53

5.1 Die Formen der Ganztagsvolksschule 53

5.2 Ausbau der Ganztagsvolksschule in Österreich 57

5.3 Erwartungen an ganztägige Schulangebote 57

5.4 Zugang zum Angebot der Ganztagsvolksschule 60

5.5 Internationale Forschungsbefunde zur Ganztagsschule 61

5.6 Pro und Contra Argumente der Ganztagsvolksschule 64

5.7 Fazit Ganztagsschule und Bildungsungleichheit 65
EMPIRISCHER TEIL 68
6. Darstellung der Erhebungsmethode 69
6.1 Qualitative Forschung 69
6.2 Erhebungsverfahren 70
6.3 Das Experteninterview 71
6.4 Das Transkriptionsregelsystem des Leitfadeninterviews 72
6.5 Beschreibung der Stichprobe 74
7. Darstellung der Auswertungsmethode 76
7.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 76
8. Auswertung der Ergebnisse
8.1 Verantwortungsverschiebung an die Eltern 77
8.2 Verantwortungsverschiebung an die Kinder 80
8.3 Verantwortung der Ganztagsvolksschule 81
8.4 Kriterien die für die Ganztagsvolksschule gegeben sein müssen 85
8.4.1 Bauliche und räumliche Maßnahmen 85
8.4.2 Personalressourcen für die Ganztagsvolksschule 86
8.5 Förderung an den Ganztagsvolksschulen 88
8.6 Gesellschaftliche Erwartungen an die Ganztagsvolksschule 91
8.7 Vorteile der Ganztagsvolksschule gegenüber eine Halbtagsvolksschule 92
8.7.1 Verringerung von „Straßenkindern“ 93
8.7.2 Kontinuität der Institution und der Bezugspersonen 93
8.7.3 Mehr Flexibilität durch den vergrößerten Zeitrahmen 94
8.7.4 Mehr Teamteaching 94
8.7.5 Schnellerer und besserer Deutschspracherwerb 95
8.8 Nachteile der Ganztagsvolksschule gegenüber eine Halbtagsvolksschule 95
8.8.1 Überforderung der Kinder und der Lehrkräfte 95
8.8.2 Hoher Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache 96
8.8.3 Kleine Räumlichkeiten 96
8.8.4 Die gleichbleibende Kindergruppe 97
8.9 Wer profitiert von der Ganztagsvolksschule? 97
8.9.1 Die Eltern 97
8.9.2 Die Kinder 99
9. Zusammenfassung der Ergebnisse 101
10. Resümee und Ausblick 106

11. Literaturverzeichnis 111
Anhang 117
Interviewleitfaden 117
Transkription der Interviews 119
Interview Lana 119
Interview Paula 128
Interview Mona 140
Interview Amy 150
Interview Bella 162
Abriss 175
Abstract 177
Lebenslauf 178

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Formen der Ganztagsvolksschule (Hörl et al. 2012, S.282)……S.55

Abbildung 2: Pro-und Contra Argumente der Ganztagsvolksschule (vgl. Kiper 2013, S.288; Fischer 2009, S.2f)……S.64

Abbildung 3: Die Transkriptionsregeln (vgl. Kuckartz 2005, S. 40ff, zit.n. Hoffman-Riem 1984, S.331)……S.73

Vorwort

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Ganztagsvolksschule im Zusammenhang mit Kindern die Deutsch als Zweitsprache besitzen.
Ich habe dieses Thema gewählt, da ich selbst als Volksschullehrerin tätig bin und die Form der Ganztagsvolksschule das Modell der Zukunft sein wird. Da vor allem in Wien die Zahl der Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache sehr hoch ist, wollte ich herausfinden welche Bedingungen es in einer ganztägigen Volksschule braucht, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen.

Diese Forschung trägt einen kleinen Teil dazu bei, die Qualität der Ganztagsvolksschule in den Fokus zu rücken, umso allen Kindern die bestmögliche Volksschulausbildung zu ermöglichen. Die Interviews mit den Lehrpersonen waren hochinteressant und ein wesentlicher Bestandteil um praxisnahe Voraussetzungen zu beleuchten und mit theoretischen Konzepten zu vereinen.

Ganz herzlich möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner Betreuerin Frau Dr.in Bettina Heinemann bedanken, die mir mit guten Ratschlägen und kritischen Anmerkungen zur Seite stand und meine schier nie enden wollenden Fragen beantwortet hat.
Weiters möchte ich mich bei allen großartigen Volksschullehrerinnen bedanken, die sich meinen Interviews stellten und somit diese Forschung möglich gemacht haben.

Als Abschluss bedanke ich mich von Herzen bei meiner Familie und meinen Freunden, die neben fachlichen Beistand auch zu meinem seelischen Wohlbefinden bedeutend viel beigetragen haben. Eure Liebe und langjährige Freundschaft gaben mir während der ganzen Studienzeit und noch viel länger festen Rückhalt, da ihr mein Leben einzigartig und farbenfroh macht.

Vielen Dank, dass ihr immer an mich glaubt. Ich bin unglaublich glücklich, dass ihr Teil meines Lebens seid!

Widmen möchte ich diese Arbeit meinen wundervollen Großeltern Karin und Viktor-danke für alles.

Janina Seidl, Juni 2016

Einleitung

Das österreichische Schulsystem ist durch ein hohes Maß an Chancenungleichheit gekennzeichnet.

Der nationale Bildungsbericht Österreich (2012) legt zwei Ziele zum Erreichen von Bildungsgerechtigkeit vor: Das Erreichen eines Bildungsminimums und eine herkunfts*un*abhängige Chancengleichheit. Alle Jugendlichen sollen zu einer erfolgreichen Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben herangeführt werden. Dieses garantierte Bildungsminimum ist unter anderem auch in der Bundesverfassung und den EU-2020-Zielen verankert (vgl. Brunerforth; Weber; Bacher 2012, S. 24).

Das Erreichen einer festgesetzten Schwelle von Bildungskompetenzen folgt dem Ansatz der Teilhabegerechtigkeit und wird im Kapitel vier mit alternativen Gerechtigkeitsansätzen weiter ausgeführt und diskutiert.

Bildungsungleichheit resultiert zum Großteil aus dem sozioökonomischen Status und der Bildung der Eltern. Weiters wirken die primären (Schulwahl der Sekundarstufe 1) sowie die sekundären (Leistungen des Kindes) Effekte auf die Chancenungleichheit des Bildungssystems. Die soziale Herkunft bestimmt ebenso eine eventuell auftretende Kompetenzarmut. In Österreich hatte im Jahr 2009 jeder/jede Dritte 15/16-jährige Jugendliche sehr schwache Leistungen in mindestens einem Schulfach. Als Folge entsteht Bildungsarmut, was ein Fehlen von Zertifikaten und Schulabschlüsse bezeichnet (vgl. ebd., S. 24).

Um den schlechten Ergebnissen der Studien PISA, PIRLS und TIMMS entgegenzuwirken, soll in Österreich das ganztägige Betreuungsangebot ab 2014 ausgebaut werden, sodass im Schuljahr 2018/2019 200.000 Ganztagsplätze zur Verfügung stehen werden (vgl. Hörl 2012, S.269).

Ganztagsvolksschulen versprechen verschiedene Bildungs- und Betreuungsziele: Eine leichtere Vereinbarkeit von Beruf und Familie, eine optimalere Förderung der Schülerinnen und Schüler, sinnvolle Freizeitangebote, (bessere) Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und eine Reduzierung von sozialen Ungleichheiten (vgl. Coelen 2014, S. 55ff). Bei den ganztägigen Schulformen lassen sich grob zwei Formen unterscheiden: Die *offene Organisationsform* mit der schulischen Tagesbetreuung (TABE) und der

Nachmittagsbetreuung (NABE). Bei dieser Form endet der verpflichtende Unterricht zu Mittag und danach schließt das Betreuungsprogramm mit Mittagessen, Lernzeiten und Freizeitaktivitäten an. Dabei werden Kinder aus verschiedenen Klassen zusammengefasst. Die Teilnahme der Kinder ist freiwillig und auch an einzelnen Tagen der Woche möglich.

Im Gegensatz dazu wechseln sich bei der *verschränkten Form* („echte" Ganztagsvolksschule) die Unterrichts-, Lern- und Freizeitaktivitäten mehrmals täglich verteilt ab und das Mittagessen ist fixer Bestandteil des Tages. Diese Rhythmisierung ist bedingt durch die verpflichtende Teilnahme aller Schüler und Schülerinnen einer Klasse (vgl. Schmied et al 2013 S. 4ff; Hörl et al 2012, S.269f).

Vor allem die Zahl an „echten" Ganztagsvolksschulen, die eine Verschränkung von Unterricht und Freizeit über den Tag verteilt vorsieht, soll ansteigen. Diese versprechen:

- bessere Integration für Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, da durch das gemeinsame Lernen spielerisch der (Deutsch-)Spracherwerb erleichtert wird und kulturelle sowie soziale Barrieren spielerisch abgebaut werden;
- ein pädagogisch fundiertes Abwechseln zwischen Lerneinheiten, Fördereinheiten, Sport und Freizeit;
- soziale Gerechtigkeit, da die Kosten für Nachhilfe sinken und somit Familien finanziell entlastet werden;
- eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Kindererziehung;
- eine tägliche Sport- und Bewegungseinheit in der Schule (vgl. Schmied et al 2013, S. 4ff).

Die eben gezeigten Argumente, welche für die Ganztagsvolksschule sprechen, scheinen der bisherigen Chancenungleichheit von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache entgegenwirken zu können.
Meine Forschungsfrage leitet sich aus den erläuterten Darstellungen ab und lautet:
Unter welchen Bedingungen führt die Ganztagsvolksschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit?
Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Der theoretische Teil der Arbeit befasst sich mit vor allem mit zwei Themen: die Bildungsungleichheit und die Ganztagsvolksschule.

Kapitel eins behandelt die Definitionen und Begrifflichkeiten von Bildungsungerechtigkeit, Bildungsungleichheit, Chancenungleichheit und den Begriff der Bildungsarmut. Da die Begriffe recht ähnlich und oft fälschlich gebraucht werden, ist es wichtig, eine Abgrenzung zu tätigen.

Das **zweite Kapitel** widmet sich den Hindernissen des Bildungserwerbs. Dabei wird die Bildungsinstitution anvisiert, so wie auch die Sprache des Kindes, welche wesentlich ist für dessen Bildungserfolg.

In diesem Zusammenhang wird Basil Bernstein in den Fokus gerückt und dessen behandelte sprachliche Codes dargelegt. Ebenso beschäftigt sich Ingrid Gogolin mit der Sprache in der Schule, der sogenannten „Bildungssprache". Die Bildungssprache ist ein formelles sprachliches Register, welches von der Alltagssprache abzugrenzen ist. Bildungssprache verlangt ein hohes Maß an Schriftlichkeit, einen zu erlernenden Wortschatz und besondere sprachliche Formate. Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten hatten in ihrem Alltag noch keinen Zugang zu dieser höheren Sprache, daher eröffnen sich öfter Probleme, als bei Kindern, die aus privilegierten Familien stammen. Ähnliches beobachtete auch Jim Cummins. Er benannte die zwei unterschiedlichen Sprachregister „BICS" und „CALP". Das FÖRMIG Programm möchte genau daran ansetzen und entwickelte die durchgängige Sprachbildung, welche versucht, die Bildungslage von Kindern mit Migrationsgrund zu verbessern.

In **Kapitel drei** wird der Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft näher beleuchtet. Ebenso sind an dieser Stelle die primären und sekundären Herkunftseffekte zu nennen, welche sowohl das familiäre Umfeld (die Herkunft) als auch den Bildungsweg eines Schülers oder einer Schülerin betreffen. Das ökonomische Kapital, das Einkommen, der Beruf und der Bildungshintergrund der Eltern sind gleichermaßen wichtige Faktoren, wenn Bildung in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft aufgezeigt wird.

Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, wie die unterschiedlichen Startbedingungen von Schülerinnen und Schülern kompensiert oder zumindest abgemildert werden könnten. Neben drastisch-utopischen Lösungen, wie der Abschaffung der Familie, werden auch durchführbare Konzepte gezeigt, welche die Chancengerechtigkeit ein Stück vorantreiben könnten.

Im **vierten Kapitel** wird den verschiedenen Gerechtigkeitskonzeptionen bezüglich der Bildungsinstitutionen nachgegangen. Alle drei Modelle, Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit, werden nach Krassimir Stojanov präsentiert. Dazu passend wird der Begriff der Solidarität erklärt und mit Bildung in Bezug gesetzt. Die zwei anschließenden Punkte dieses Kapitels nehmen einerseits das Fazit der Gerechtigkeitskonzeptionen ein und zum Zweiten wird die Frage nach der schulischen Selektion in Ausblick gestellt.
Ab **Kapitel fünf** wird näher auf die Ganztagsvolksschule eingegangen. Nach den verschiedenen Formen der ganztägigen Betreuung wird der fortschreitende Ausbau von Ganztagsvolksschulen dokumentiert. Der dritte Punkt zeigt den Zugang zu einer Ganztagsvolksschule und jene sozialen Schichten, die in dieser Schulform vermehrt vertreten sind. Anschließend werden die verschiedenen Forschungsbefunde ausgeführt, welche jedoch keine konkreten Antworten, sondern eher widersprüchliche Ergebnisse liefern. Vor allem in Österreich ist die Forschungslücke dahingehend groß.
Weiters gibt eine Auflistung der Pro und Contra Argumente der Ganztagsvolksschule einen Überblick nach verschiedenen Kriterien. Im anschließenden Punkt des theoretischen Teils wird ein vorläufiges Fazit von Ganztagsvolksschulen und Bildungsungleichheit gezogen.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit **Kapitel sechs** und der Darstellung der Erhebungsmethode. Um die Daten zu erheben wurde die qualitative Forschung gewählt. Dazu wird auf die fünf Postulate, welche Philipp Mayring (2002) an die qualitative Forschung stellt, näher eingegangen.
Ich habe mich für die Methode des Leitfadeninterviews entschieden. Um herauszufinden, was Ganztagsschule leisten muss, um mehr Bildungsgerechtigkeit gegenüber Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu schaffen, wurden ausgewählte Lehrerinnen interviewt. Alle befragten Lehrkräfte besitzen sowohl Erfahrung in der Halbtags- als auch in der Ganztagsschule. Nach genauerer Beschreibung der interviewten Stichprobe wird der gesamte Interviewleitfaden präsentiert. Im Anschluss wird das Transkriptionsregelsystem, nach dem die Interviews transkribiert sind, erläutert.

In **Kapitel sieben** erfolgt die Darstellung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Die Auswertung der geführten Interviews findet sich im **achten Kapitel**, welche im **neunten Kapitel** mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse abschließt.
Kapitel zehn bildet Resümee und Ausblick den Abschluss der Arbeit.

THEORETISCHER TEIL

1. Aktueller Forschungsstand

Im Jahr 2007/2008 hatten in Österreich 21 % der Volksschüler und Volksschülerinnen eine andere Erstsprache als Deutsch und etwa die Hälfte dieser SchülerInnen besaß die österreichische Staatsbürgerschaft.
Die wichtigsten Erstsprachen außer Deutsch sind Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch sowie weiters Albanisch, Rumänisch, Arabisch und Polnisch.
Bei den Ergebnissen aus PISA 2006 zeigte sich, dass die Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Schulpflicht erheblich schelchter sind, als die der österreichischen Schülerinnen und Schülern. Unter den OECD-Ländern zählt der Leistungsrückstand der Migranten und Migrantinnen zweiter Generation gegenüber ihren einheimischen Altersgenossen in Österreich zu den größten (vgl. OECD Länderüberprüfung Migration und Bildung 2009, S. 15ff).
In Österreich sind Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den niedrigeren sozioökonomischen Schichten deutlich überrepräsentiert. Beträgt der Durchschnitt im OECD Raum 39 Punkte mehr für die sozioökonomisch bessergestellten Schülerinnen und Schülern im Gegensatz zu den niedrig Privilegierteren, beträgt er in Österreich 43 Punkte in Mathematik. Dies entspricht einem Leistungsvorsprung von fast einem Jahr für höher gestellte Schülerinnen und Schüler.
Zwischen Pisa 2003 und 2012 konnten Länder wie die Türkei oder Mexiko sowohl leistungstechnisch als auch bezüglich der Chancengerechtigkeit zulegen. In Österreich waren weder Veränderungen bei den Schulleistungen noch eine gestiegene Chancengerechtigkeit zu beobachten (vgl. Schleicher; Avvisati,, 2012, S. 3ff).

Um die Chancengerechtigkeit zu fördern, wurden in den Jahren 2005-2008 in den Bildungsinstitutionen bereits folgende Maßnahmen gesetzt:

- Sprachscreenings (Erkennung von Sprachförderbedarf aller Kinder) in Deutsch im Alter von vier bis fünf Jahren; (Stand November 2015: ein flächendeckendes Sprachscreening in den Kindergärten wurde nicht eingeführt)
- das kostenfreie, verpflichtende Kindergartenjahr ab dem Alter von fünf Jahren;
- der Ausbau der neuen Mittelschule;

- die Festlegung der Kinderanzahl auf 25 pro Klasse, um den Unterricht besser individualisieren zu können;
- 95.000 zusätzliche Plätze in der Nachmittagsbetreuung (vgl. OECD Länderüberprüfung Migration und Bildung 2009, S. 20f).

Der nationale Bildungsbericht Österreichs legt dazu noch fünf Kernprioritäten für die österreichische Bildungspolitik dar:

- Erhöhung der Qualität von frühkindlicher Bildung durch besser ausgebildetes Personal und Sicherung einer hochwertigen Sprachförderung;
- durchgängige Sprachbildung in Schulen sollte verpflichtend eingeführt und durch den Bund finanziell gefördert werden;
- bessere Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich der sprachlich-kulturellen Diversität;
- Förderung der schulischen Einbindung von anderssprachigen Eltern und ethnischen Communities;
- spätere Aufteilung der Kinder in die Sekundarstufe 1;
- Ausbau von ganztägigen Schulformen (vgl. Herzog-Punzenberger; Schnell 2012, S. 27).

Seit den 1990er Jahren wurden drei Säulen der Bildung von zugewanderten Personen in Österreich entwickelt. Diese bestehen aus dem Sprachförderkurs Deutsch für Kinder, welche ihn benötigen, dem muttersprachlicher Unterricht in den zwanzig häufigsten Muttersprachen und dem Bemühen dem interkulturellen Lernen innerhalb des Unterrichts Rechnung zu tragen. Dadurch sollen den Kindern Werte wie Toleranz, Verständnis und Respekt näher gebracht werden, sowie eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit innerhalb der Schule aufgebaut werden.

Herausforderungen dagegen bestehen, laut dem OECD Bericht (2009) in der Durchführung von konkreten Strategien und Maßnahmen, die für die Herstellung von Chancengerechtigkeit notwendig sind. Gründe wie die Kooperationen zwischen den Ministerien, die Finanzierung, die Evaluationsmaßnahmen etc. machen die Umsetzung von Bildungsreformen so schwierig (vgl. OECD Länderüberprüfung Migration und Bildung 2009, S. 21ff).

Weiters zeigt der OECD-Bericht (2009), dass die Qualität der Förderung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, je nach Stadt und Schule hohe Unterschiede aufweist. Vereinfacht gesagt: Je höher das Prestige der Schule, umso niedriger ist der Anteil von mehrsprachigen Kindern. Der höchste Anteil von Kindern/Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache liegt in Vorschulen, Sonderschulen, polytechnischen Schulen und Handelsschulen (vgl. Herzog-Punzenberger; Schnell 2012, S. 26).

Es müssen daher die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems besser kooperieren, um die Schülerinnen und Schüler bei der durchgängigen Sprachbildung, zwischen den beteiligten Bildungsstufen, Lernbereichen und Institutionen, bestmöglich zu unterstützen. Dazu ist es unverzichtbar die Evaluationskultur Österreichs auszubauen, sodass den Pädagogen und Pädagoginnen eindeutigere Informationen über den Sprachstand der Kinder gegeben werden können, um so sprachliche Unterstützungsprozesse wirksam planen zu können (vgl. ebd. S.8f).
In den Schulen ist es wichtig das Angebot an Sprachförderung besser zu strukturieren, Sprach- und Fachlernen integrativ zu gestalten und den muttersprachlichen Unterricht zu steigern. Ebenso müssen die Lehrkräfte besser geschult werden, sodass laufende, prozessorientiere Beurteilungen erstellt werden um der Diversität in den Klassenräumen Rechnung zu tragen und die Sprachentwicklung der Kinder optimal zu fördern. Benachteiligten Kindern mit mangelnder Unterstützung von zu Hause und/oder schwachen Deutschkenntnisse, würde die Ganztagsvolksschule die (sprachlichen) Bildungschancen erleichtern. Dazu ist es auch von Bedeutung eine vermehrte Einbindung der Eltern in die schulischen Institutionen zu versuchen (vgl. ebd, S. 8ff).

Eintritt in die Volksschule

Im Alter von sechs Jahren erfolgt die Schulreifefeststellung, in der die kognitiven, emotionalen und sprachlichen Fähigkeiten getestet werden. Wird das Kind für „noch nicht schulreif“ befunden, absolviert es ein zusätzliches Jahr in der Vorschule. Das Gesetz sieht vor, dass kein Kind aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse zurückgestuft werden darf. In der Realität werden aber viele Kinder wegen ihrer schwachen sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch in die Vorschule eingestuft. Auch in der Sonderschule befinden sich unverhältnismäßig viele Kinder mit Migrationshintergrund (27%), während der Anteil in

Österreichs Regelvolksschulen bei 16% liegt (vgl. OECD Länderüberprüfung Migration und Bildung 2009, S. 25).

Übertritt in die Sekundarstufe 1

Mit Ausnahme von Deutschland ist Österreich das Einzige der OECD Länder, wo Kinder bereits im Alter von zehn Jahren selektiert werden, welche der weiterführenden Schulen sie besuchen werden. Neben der AHS, steht die Neue Mittelschule zur Wahl. Ungefähr 20% der Kinder in der (früheren) Hauptschule sind Kinder mit Migrationshintergrund, im Gymnasium dagegen sinkt dieser Anteil auf ca. 10%. Diese Selektion auf die unterschiedlichen Schultypen ist zu früh, da einige Kinder zu wenig Zeit hatten um ihre sprachlichen, kulturellen und sozialen Kompetenzen auszubilden, die für eine Auswahl einer akademisch anspruchsvolleren Schule erforderlich wären. Bei Schulsystemen mit einer frühen Selektion hat der soziökonomische Status starke Auswirkungen auf den Bildungsweg der Kinder. Daher weist Österreich eine eingeschränkte soziale Mobilität auf, weil der Bildungsstand der Eltern erheblich die Bildungslaufbahn der Kinder bestimmt (vgl. OECD Länderüberprüfung Migration und Bildung 2009, S. 26f).

Aus diesen Daten wird eindeutig klar, dass Österreichs Schulsystem mit Bildungsungleichheit zu kämpfen hat.

Die Ganztagsvolksschule

Mit den Ausnahmen Österreich und Deutschland, sind in den meisten europäischen Bildungssystemen Ganztagvolksschulen schon lange die Regel.
Seit dem Schuljahr 2006/2007 müssen an Österreichs Schulstandorten Ganztagsvolksschulen eingerichtet werden, wenn dies mindestens fünfzehn Erziehungsberechtigte wünschen. Die Schule beginnt um 8 Uhr mit dem Unterricht und endet zumeist um 15:30. Die Schließzeiten der Schule betragen 17:00 Uhr, vereinzelt auch 18:00 Uhr.
Die Argumente die *für* eine Ganztagsvolksschule sprechen sind auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln, die Hauptpunkte dabei sind die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der Abbau von Bildungsbenachteiligung und bessere Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.
Diese positiven Belege finden sich jedoch hauptsächlich bei der Form der verschränkten Ganztagsvolksschule. Die verschränkte Ganztagsvolksschule hat den Vorteil, dass die Lern-

und Freizeitzeiten ineinander übergehen und somit auch der starre 50 Minuten Unterricht aufgehoben wird. Es ist mehr Zeit für neue Lernformen und mehr Raum um auf die kindlichen Bedürfnisse, wie Ruhe oder Bewegung, eingehen zu können. Dazu ist ein tägliches Mittagessen fest in den Schulalltag verankert. Um diese Leistungen erbringen zu können bedarf es einen standortspezifischen Modellrahmen, in dem pädagogische, rechtliche und organisatorische Dinge geregelt sind. Dazu zählen unter anderem einheitliche Besoldungsregeln für das Schulpersonal, eine geeignete Aus- und Weiterbildung im Bereich der Ganztagsbeschulung und entsprechende räumliche Ausstattung für das Personal und die Kinder (Hörl et al. 2012, S. 28ff).

1.1 Zum Begriff der Bildungsgerechtigkeit

Seit den PISA Ergebnissen rückt der Begriff *Bildungs(un)gerechtigkeit* immer öfter in bildungspolitische Diskussionen. Er wird benutzt um den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsmisserfolg bzw.-erfolg zu bezeichnen. Jedoch darf Bildungsgerechtigkeit nicht unreflektiert als Chancengleichheit verstanden und konstruiert werden.

Bei näherer Betracht erweist sich *Bildungsgerechtigkeit* als das was Ann Markusen (2003) als *fuzzy concept* bezeichnete. Laut ihrer Definition werden Aspekte, Prozesse oder Phänomen, die zwei oder mehrere Bedeutungen haben und nicht als eindeutig bezeichnet werden können, *fuzzy concept* genannt (vgl. Dietrich; Heinrich; Thieme 2013, S.12f).

Der Begriff *Bildungs(un)gerechtigkeit* ist ein Kompositum der zwei Begriffe „Bildung“ und „Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit“, welche beide vielfältige Deutungsmöglichkeiten innehaben. *Bildung* wird in den PISA Ergebnissen vielfach als Begriff der Kompetenz verwendet. Diese Kompetenzen zielen laut Otto und Schrödter (2010) auf die Produktion von Humankapital und Employabilitätssicherung. Darunter versteht man (wörtlich) die Beschäftigungsfähigkeit, also die Fähigkeit am Berufsleben partizipieren zu können. Da aber Bildungsprozesse nicht auf die Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen reduziert werden können und die Kompetenzmessung in PISA nicht Bildung *an sich* erfasst, kommt die Frage auf, wie *Bildung* denn inhaltlich gefasst werden soll.

Rauschenbach und Otto (2008) alleine nennen bereits eine Vielzahl von Dimensionen von Bildung: Subjektfindung, Identitätsbildung, Beziehungskompetenz oder die Fähigkeit zur Übernahme von sozialer Verantwortung. Dies deutet darauf hin, dass es sich bei dem Begriff *Bildung* um einen nicht ganz eindeutigen handelt (vgl. Dietrich; Heinrich; Thieme 2013, S. 14f).

Ebenso ist die Bezeichnung *Gerechtigkeit* bzw. *Ungerechtigkeit* nicht unmissverständlich geklärt. Laut John Rawls und seinem Werk „Theory of justice“ (1971) orientiert sich *Gerechtigkeit* an der Idee der Gleichheit: jedem Menschen sollen gleiche Lebensausaussichten geschaffen werden (Rawls 1971, in: Dietrich; Heinrich; Thieme 2013, S. 15).

Dazu gibt es zwei diskursbeherrschende Debatten: die „Equality-of-What Debatte“ diskutiert woran genau die Gleichheit von Lebensaussichten ermittelt werden kann. Ihre Annahme, dass Gerechtigkeit von Gleichheit kommt, wurde in der Why-Equality-Debatte kritisiert, welche eher eine antiegalitaristische Position vertritt (vgl. Dietrich; Heinrich; Thieme 2013, S. 15).

Da der in der PISA-Studie verwendete Begriff *Bildungsgerechtigkeit* als *Chancengleichheit* zu deuten ist, jedoch sehr vage bleibt und damit ein *fuzzy conzept* bildet, bedarf es einer intensiveren Klärung der unterschiedlichen Positionierungen des Verständnisses von *Bildungsgerechtigkeit*. Um diese Konzepte näher zu beleuchten, werden in Kapitel 4 unterschiedliche gerechtigkeitstheoretische Beiträge ausführlich erläutert.

1.2 Bildungsungleichheit

Bildungsungleichheit bezeichnet nach dem Modell von Brake und Büchner (2012) zunächst Menschen, die sich in bildungsrelevanten Fragen aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft und/oder aufgrund ihres Geschlechts unterscheiden und somit ungleich sind. Dies ist aber nicht automatisch mit Bildungsungerechtigkeit gleichzusetzen (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 39ff).

Laut Schlicht (2011) beschreibt der Begriff Bildungsungleichheit „die Abhängigkeit des individuellen Bildungserfolgs von bestimmten Dimensionen wie soziale Herkunft, Geschlecht, Ethnie, Alter usw.“(Schlicht 2011, in: Coelen 2014, S. 135).

Haben bestimmte Kinder bzw. bestimmte Gruppen von Kindern, aufgrund spezifischer

Primärmerkmale weniger Möglichkeiten ein Bildungsziel zu erreichen, gelten sie als benachteiligt. Unterschieden werden kann dabei die Konzentration

- auf das *Individuum*, das heißt Ungleichheit im Bildungszugang,-übergang, in Bildungsprozessen und Bildungsergebnissen oder
- auf das *Bildungssystem* bzw. *Ungleichheiten zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen* (Verteilung der Schüler und Schülerinnen, Teilnahmequoten von Angeboten, etc.) oder
- auf den *familiären Einfluss*, welcher Prozesse intensiveren und Ungleichheit induzieren kann (vgl. Coelen 2014, S. 135).

1.3 Chancen(un)gleichheit

Chancengleichheit dagegen definiert Giesinger (2007) wie folgt:

> „Chancengleichheit wäre […] erreicht, wenn die Wahrscheinlichkeit, in der Schule Erfolg zu haben, für sozial benachteiligte Kinder gleich hoch wäre wie für Kinder aus der Mittelschicht“ (Giesinger 2007, S. 3).

Chance bedeutet, dass jeder Mensch Gelegenheit bekommt sein oder ihr Leben durch eigene Entscheidungen so zu konzipieren, wie er es möchte. Der Mensch hat eine Chance auf ein bestimmtes Gut, wenn ihm keine Hindernisse im Weg dafür versperren. Führen bestimmte Hindernisse dazu, dass Personen ungleichen Zugang zu einem bestimmten Gut haben, liegt eine Chancen*un*gleichheit vor (vgl. Giesinger 2007, S. 4ff).

Im Bildungskontext kann mit *Chancen auf Bildung* zweierlei gemeint sein:
einerseits die Chance Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten zu haben und damit die objektiv bestehenden Angebote, die ein Mensch in subjektive Bildung transformieren könnte; andererseits die direkte Chance auf subjektive Bildung und damit einhergehend die Erreichung bestimmter Kompetenzniveaus in den relevanten Bereichen.
Um subjektive Bildung zu erreichen, muss jedoch der Zugang zu Bildungsangeboten gegeben sein und ist somit Voraussetzung. Außerdem ist es notwendig, dass der Mensch die dafür erforderlichen Fähigkeiten und den Willen besitzt sich Bildung anzueignen. Der Ausdruck „Chance“ impliziert, dass man die Möglichkeit hat sie zu verwerfen. Kinder bekommen die

Möglichkeit zu Bildung, jedoch wird seitens der Schulpflicht, stellvertretend für sie entschieden, dass diese Bildungschance genutzt werden *muss* (vgl. ebd., S. 6ff).

Das Leben ist ungerecht, da ein Kind Glück haben kann in eine Familie hineingeboren zu werden, welche vorteilhafte Ausgangsbedingungen bereithält. Bildungspolitische Ansätze sollten daher darauf abzielen, die soziale Heterogenität der Ausgangslagen abzumildern und somit den Kindern mehr Chancen zu Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg zu ermöglichen. Dabei stellt sich die Frage inwieweit die Bildungsinstitution die jeweiligen Startbedingungen kompensieren kann, um die Chancengleichheit zu erhöhen. Eine völlige Gleichheit der Chancen wird ungeachtet dessen eine Illusion bleiben, da man theoretisch die Familie abschaffen müsste.

Es geht deswegen um die Frage von schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und empirisch überprüfbaren Kriterien, die messen können wie der Zugang zu Bildung tatsächlich unabhängig von sozialer/ethnischer Herkunft und vom Geschlechts ermöglicht wird (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 41ff).

Die *„proportionale Chancengleichheit"* ist ein Modell, welches Chancengleichheit dann sieht, wenn beispielsweise Studenten und Studentinnen angesichts ihrer sozialen Herkunft so zusammengesetzt werden, dass sie der sozialen Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung entsprechen. Dass dies jedoch nicht der Fall ist, zeigt eine erhöhte Anzahl von Studierenden, bei denen zumindest ein Elternteil die Matura besitzt (vgl. ebd., S.41f).

Ein weiteres Modell, welches eine Vorstellung von Gerechtigkeit skizziert ist das *„meritokratische Verteilungsmodell".* Dabei soll nicht die soziale Herkunft oder andere gegebene Merkmale ausschlaggebend für den Bildungsweg sein, sondern die Verdienste („Meriten") die jemand erworben hat sowie die Anstrengungen die jemand bereit war dafür zu investieren. Beim Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe 1 gelten genau diese Leistungen. Die Noten bestimmen, ob das Kind in die Neue Mittelschule oder ins Gymnasium übertritt. Da diese Übergangsregelung für alle gilt, scheint dies ein gerechtes Konzept zu sein, gleiche Leistungen werden gleich behandelt. Doch das ist ein Trugschluss. Gerecht wäre es nur dann, wenn jedes Kind mit einer vergleichbaren Ausgangsposition und unter den gleichen Bedingungen die gewerteten Leistungen erbringen könnte. Das dies nicht der Fall ist, wurde bereits skizziert.

So trägt die Meritokratie bei, dass die herkunftsbedingte ungleiche Bildungsteilhabe stabil bleibt. Diese wird sogar noch legitimiert, da Bildungserfolg zu einer selbst verantworteten Ungleichheit aufgrund vorhandener Fähigkeiten und erbrachten Leistungen ausgelegt wird (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 41ff).

1.4 Der Begriff der Bildungsarmut

Auch der Begriff „Armut“ kann im Bildungskontext genannt werden. Jutta Allmendinger (1999) definierte Armut als eine Knappheit an einem erstrebenswerten Gut, wie beispielsweise Geld, aber eben auch Bildung. Laut Allmendiger lässt sich Bildung, genau wie Geld messen, indem man den Erwerb bestimmter Bildungszertifikate auszählt. Danach kann man diese Bildungsleistungen auf die Schichtzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zurückbeziehen. Liegt ein Mangel an Bildungskompetenzen vor, spricht man von *Bildungsarmut* (vgl. Allmendinger 1999, in: Brenner 2010, S. 14f).

2. Die Ungerechtigkeit in der Bildung

In welche Familie ein Kind hineingeboren wird ist unbeeinflussbar. Somit ist es Glück, wenn diese Familie vorteilhafte Ausgangsbedingungen bereithält. Da dieses Glück nicht allen Kindern zuteilwird, konzentrieren sich bildungspolitische Ansätze auf die Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit mit der Frage wie man ungleichheitsherstellende Wirkungen von familiären Bedingungen im Hinblick auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg abfedern kann.

Die wesentlichen Fragen in Bildungskontexten sind, welche Hindernisse bestehen und wie sie beseitigt werden, dass jedes Kind die gleichen Chancen hat bzw. welche Hindernisse bestehen dürfen, sodass die Bildungschancengleichheit nicht beeinträchtigt ist (vgl. Giesinger 2007, S. 7).

2.1 Hindernisse für den Erwerb der Bildung

Das erste Hindernis ist die Diskriminierung aufgrund der Rasse, des Geschlechts, der Hautfarbe, religiöser und ethischer Zugehörigkeit sowie sexueller Orientierung.

Das zweite sind die finanziellen Hürden für die Schule. Private Schulen oder Ganztagsvolksschulen sind in Österreich zumeist kostenpflichtig und könnten bei sozial benachteiligten Familien ein Problem darstellen, da sie diese Schulen nicht bezahlen können. Dennoch erscheinen die finanziellen Hindernisse nicht als die primären Ursachen für mangelnden Bildungserfolg.

Drittens wird die Herkunft der Kinder als äußerst wichtig erachtet: Kinder die ähnliche natürliche Fähigkeiten besitzen, sich aber trotzdem aufgrund ihrer primären Bildung (dem Elternhaus) schon vor dem Schuleintritt unterscheiden. Familiäre Umstände dürfen jedoch nicht zu Ungleichheiten bei der Erlangung von Bildung führen und sind als moralisch illegitim einzustufen.

Dagegen ist das vierte Hindernis, der Mangel an natürlichem Talent, moralisch akzeptabel. Während die familiären Umstände so gut wie möglich „neutralisiert“ werden sollen, ist bei einer Lernschwäche oder einer Behinderung bestenfalls eine Hilfestellung, jedoch kein lauter Ruf nach Neutralisierung vernehmbar (vgl. Giesinger 2007, S.7ff).

Gründe dafür sind unklar, könnten aber daher rühren, dass soziale Ungleichheit als leichter kompensierbar erscheint und gewisser Maßen von der Gesellschaft verantwortet wird.

Genetische Schwächen hingegen können in keinster Weise mit der Gesellschaft in Verbindung gebracht werden, sondern gehören als genetische Ausstattung zur Persönlichkeit eines Menschen. Trotzdem sollten Mittel zu Hilfestellung bereitgesellt werden. Beide Hindernisse wirken äußerst benachteiligend und die Betroffenen dürfen in keinster Weise für die Benachteiligung verantwortlich gemacht werden (vgl. ebd., S.9).
In der Regel korrelieren Bildungserfolg und Herkunft sehr stark miteinander.
Vor allem im Bildungssystem ist wichtig Gerechtigkeit zu schaffen, da es um die Chancen der Kinder geht, ihre Lebensperspektive wesentlich durch ihre Bildungsteilnahme zu lenken. Vom Standpunkt des menschlichen Gerechtigkeitssinns aus ist es nicht vereinbar, dass das Bildungssystem nicht allen Kindern die gleichen Bildungschancen bietet (vgl. Lotz; Freihaus 2013, in: Gollwitzer et al. 2013, S. 78).

2.2 Die institutionelle Diskriminierung

Gomolla und Radtke (2002) untersuchten ebenfalls die Benachteiligung von Kindern in ihren Bildungsverläufen und sprechen von zwei Arten der institutionellen Diskriminierung: die direkte und die indirekte Diskriminierung.
Direkte institutionelle Diskriminierung gründet sich auf Benachteiligungen, welche sich aus institutionellen Bestimmungen und Regelungen ergeben und woraus eine ungleiche Behandlung für bestimmte Gruppen resultiert. Aber auch wiederkehrende, intentionale Routinen die institutionell abgesichert sind gehören dazu. Gelten jedoch gleiche Regeln für Angehörige bestimmter Gruppen, erfahren sie damit aber eine eindeutige Benachteiligung, zählt dies zur *indirekten institutionellen Diskriminierung*. In Bezug auf den Bildungssektor wären das rassistische Verzerrungen in Schulbüchern, ethnozentrische Test- und Leistungsmessungsverfahren, Vernachlässigung des muttersprachlichen Unterrichts und ähnliches (vgl. Brake; Büchner 2012, S.113).

Dass überproportional viele Kinder mit Migrationshintergrund rückgeschult oder später eingeschult werden, die Klasse wiederholen müssen, einen Verweis auf die Sonderschule und keine Gymnasialempfehlung erhalten, liegt laut Gomolla/Radtke (2002) sehr stark an den lokalen Gegebenheiten der Volksschule. Ist diese bereits ausgelastet und kann kein Kind mehr betreuen welches einen (meist sprachlichen) Förderbedarf hat, wird ein Kind mit nicht-deutscher Erstsprache beim Zuweisungsprozess (Einschulung, Überweisung auf die

Sonderschule, Übertritt in die Sekundarstufe 1) benachteiligt. Oft hängt also die schulische Laufbahn nicht mit dem kognitiven Leistungsvermögen der Kinder, aber mit den institutionellen Gegebenheiten des Schulstandortes zusammen.
In Beziehung mit diesen schulischen Entscheidungsprozessen stehen auch die Lehrer und Lehrerinnen, welche häufig Annahmen für Defizite hinsichtlich der sprachlichen (fehlende Kompetenzen der deutschen Sprache) und allgemeinen kognitiven Voraussetzungen der Kinder haben. Ebenso spielen stereotype Erwartungen von schulischen Problemen, der Bildungshintergrund der Eltern und fehlende elterliche Unterstützung, eine große Rolle für die (ausbleibende) Gymnasialempfehlung für Kinder mit Migrationshintergrund. Dabei führen die schulischen Akteure diese Benachteiligung nicht bewusst und aktiv zum Schaden der Kinder aus, sondern folgen gegenteilig eher einer Art Schutzhaltung vor der zu erwartenden schulischen Überforderung (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 114ff).

2.3 Die Sprache als Bestimmungsmerkmal

Doch nicht nur die Bildungsinstitution ist entscheidend für den Erfolg des Kindes, sondern auch die *Sprache* hat einen äußerst hohen Stellenwert für den sozialen Status eines Menschen. Sie ist ein entscheidendes Instrument um die soziale Position eines Menschen innerhalb einer Gesellschaft zu verorten.
Noam Chomsky unterteilte die Sprache in *Kompetenz* und *Performanz*. Kompetenz ist die Fähigkeit zur Bildung aller hypothetisch möglichen grammatischen Sätze. Performanz hingegen bezeichnet die tatsächliche Verwendung von Sprache in einer authentischen Äußerung (vgl. Adaktylos 2007, in: Erler 2007, S. 48ff).
Wichtige Bedeutung kam Basil Bernsteins Sozialisationsforschung zu. Er untersuchte sprachliche Interaktionsmuster von Familien mit unterschiedlicher sozialer Herkunft. Bernsteins Unterscheidung zwischen *restringierten und elaborierten Code* versteht die sprachliche Funktion in sozialen Zusammenhängen. Es stellte sich heraus, dass Kinder aus einer niedrigen sozialen Schicht eine andere Verwendungsweise von Sprache innehaben, als Kinder mit höheren sozialen Ansehen. Kinder aus unteren Schichten sprechen die Sprache ihrer sozialen Lebenswelt. Man ordnet ihnen den *restringierten* Code zu. Dieser zeichnet sich durch einen geringen aktiven Wortschatz, einfache Satzstrukturen, sprachlich undifferenzierte Gefühle und Bedürfnisse und den häufigen Gebrauch von unpersönlichen Fürwörtern aus.

Hingegen haben bildungserfolgreiche Kinder aus ihrer Umgebung den *elaborierten* Code derselben Sprache erworben. Dabei sind syntaktisch komplexe Satzkonstruktionen, häufige Verwendung von Präpositionen, ein großes Repertoire an Adjektiven und Adverbien, sowie ein differenzierter Ausdruck von Bedürfnissen und Gefühlen zu beobachten (vgl. ebd., S. 50f und Brake; Büchner 2012, S. 94).
Höher gestellte Familien verwenden zudem ein offenes Kommunikationssystem in dem Verhaltenserwartungen über Sprache ausgehandelt werden, während ein geschlossenes Kommunikationssystem bei Familien mit dem restringierten Code zu finden ist (Brake; Büchner 2012, S. 94).

Zusammenhängend damit wurde die *Defizit- und Differenz Hypothese* aufgestellt.
Die *Defizit Hypothese* nach Basal Bernstein will zeigen, dass Kinder, die den restringierten Code verwenden eine defizitäre Sprache sprechen. Verwendet ein Kind diesen Code, sei der Misserfolg des Kindes auf seine Sprache zurückzuführen. Hingegen die Oberschicht mit dem elaborierten Code die Normsprache spricht, welche beherrscht werden muss um z.B. bessere Berufschancen zu haben.
Nach Ansicht William Labov und seiner *Differenz Hypothese* haben die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen auch unterschiedliche Sprachen. Doch weder die standardisierte Sprache, noch ein Dialekt ist in irgendeiner Weise minderwertig. Einzig die Relevanz der Unterschiede ist bedeutend, da manche Gegebenheiten die Verwendung bestimmte Sprachregister verlangen. Vor allem im Bildungssystem wird verlangt, dass es eine Meta-Sprache verwenden und explizit Informationen nennen kann, auch wenn diese bereits aus dem Kontext hervorgehen. Beides macht ein Kind einer unteren sozialen Schicht eher nicht. Labov vertritt die Ansicht, dass die Sprache der Unterschicht nicht defizitär sondern bloß andersartig ist. Auf die Schule umgelegt müsse das bedeuten, dass die Lehrkraft keine Unterschiede bei den Sprechern/Sprecherinnen der beiden Codes macht, da kein Code dem anderen überlegen ist. Kinder müssen trotzdem lernen, beide Codes zu beherrschen und wissen, in welcher Situation welcher sprachliche Code gebraucht wird. Sie sollten also das Code-Switching beherrschen (vgl. Adaktylos 2007, in: Erler 2007, S. 50f).

Bernstein spricht von einer Rekontextualisierung im Bildungsbereich. In der Schule sollte immer zwischen Alltagswissen und Schulwissen gewechselt werden, da eine Trennung des

Alltags und der Schule erfolgen muss. So werden auch Kinder mit einem restringierten Code gefördert und an die „formale Sphäre“ der Bildungsinstitution herangeführt (vgl. Sertl 2010, S. 42). Kinder höherer sozialer Klassen bekommen von ihrer Familie Problemlösungsstrategien und Informationen aus Büchern (geschriebener Sprache) vorgelebt, dort wird der elaborierte Code verwendet. Niedrigere soziale Klassen vermitteln den Kindern andere Strategien und somit den restringierten Code. Schüler und Schülerinnen, die diese sprachlichen Strategien und dadurch den elaborierten Code bereits Zuhause vorgelebt bekommen und geübt haben, sind in der Schule somit klar im Vorteil (vgl. ebd., S. 52f). Die Sprachvariante niedrigerer sozialer Schichten ruft bei Lehrkörpern ein anderes Verhalten hervor, das Kind wird oft anders bzw. schlechter bewertet. Die soziale Konnotation der Umgebung ist entscheidend wie das Lehrpersonal einen Schüler/eine Schülerin einschätzt. Es ist also nicht die Sprach*kompetenz*, sondern die Sprach*performanz* und das negative Ansehen dieser sprachlichen Varietät, die Kindern aus unteren Schichten eine schlechte Ausgangsposition für die Welt der Bildung beschert (vgl. ebd., S. 53ff).

> „Es ist somit nicht die Sprache an sich, sondern das soziale Stigma dieser Sprachvariante, was dem Kind Nachteile verschafft. Das Kind wir in Bildungssituationen benachteiligt, weil es nicht die standardisierte Form spricht“ (Adaktylos 2007, in: Erler 2007, S. 51).

2.4 Die Bildungssprache

Ingrid Gogolin (2013) spricht bezüglich der Sprache von Schülern und Schülerinnen im Bildungskontext, von der *Bildungssprache*. Bereits Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts war die Bildungssprache der Gegensatz zur Mundart, welche von der gesellschaftlichen Unterschicht gesprochen wurde. Die gebildeten Menschen sprachen die „hohe und reine“ Bildungssprache. Jürgen Habermas (1977) bezeichnete Bildungssprache als jenes „Register“ mit dessen Hilfe man sich in der Bildungsinstitution Wissen verschaffen kann. Es ist also eine Sprache welche die spezifische Form der Schulbildung innehat, eine Sprache der Schule und des Unterrichts, bei der es sich um eine spezifische Variante der Gesamtsprache handelt (vgl. Riebling 2013, in: Gogolin et al. 2013, S.107).
Ortner (2009) bezeichnet Bildungssprache als einen „Themenentfaltungsmodus in dem Schul- und Orientierungswissen entwickelt, d.h. bearbeitet und dargestellt wird“ (Ortner 2009, in: Gogolin et al. 2013, S.108).

Bildungssprache ist demnach die Sprache der Bildungseinrichtungen, des medialen Diskurses in der Öffentlichkeit und ein übereinzelsprachliches Phänomen der Wissensgesellschaften (vgl. ebd., S.109f).

Bildungssprache hat besondere sprachliche Formate. Es sind Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc., die man im schulischen Bereich findet. Außerdem werden komplexe sprachlich grammatische Fähigkeiten erwartet wie z.B. Passivkonstruktionen (*die Summe wird multipliziert*), Partizipialattribute (*die verflüssigte Masse wird gesalzen*) oder Komposita (zusammengesetzte Wörter: *Buchseite*). (vgl. Feilke 2012, S. 4ff).

Bildungssprache weist tendenziell eher formelle, monologische, schriftförmige Kommunikation auf, während die Alltagssprache eher dialogisch, mündlich und informell aufgebaut ist (vgl. Riebling 2013, in: Gogolin et al. 2013, S. 119).

Auch Jim Cummins (1979; 2000) beschäftigte sich mit den sprachlichen Anforderungen der Kinder im schulischen Bereich, welche sich von ihrer alltäglichen Sprache unterscheiden. Er entwarf die Unterscheidung zwischen *BICS* („Basic Interpersonal Communicative Skills“) und *CALP* („Cognitive Academic Language Proficiency“). *BICS* sind jene sprachlichen Fähigkeiten, welche im Alltag verwendet werden, dagegen wird *CALP* benötigt um sich schulisches Wissen anzueignen und im Bildungsprozess kommunizieren zu können (vgl. Gogolin et al. 2013, S. 10f).

Die Schule setzt die genannten sprachlichen Formen voraus, viele Kinder bringen diese aber nicht von zuhause mit. Sprachliche Anteile welche man beispielsweise für das Erklären von schulischen Stoff braucht, werden nicht gelehrt. Vor allem der Übergang von mündlichen Erklärungen auf die textuell dargestellten, würde viel mehr Unterstützung und Übung durch die Schule selbst benötigen, da viele Kinder dabei große Verständnisprobleme haben (vgl. Feilke 2012, S. 4). Laut Gogolin et al. (2013) sind mehrere Jahre der Förderung von bildungssprachlichen Fähigkeiten nötig, um eine Benachteiligung aufgrund der sprachlichen Fähigkeiten auszuschließen. Dazu wäre es notwendig, dass die Schnittstellen Kindergarten-Volksschule, sowie Primar- und Sekundarstufe einen kumulativen Aufbau dieser Fähigkeiten ermöglichen (vgl. ebd. 2013, S. 14).

2.5 Durchgängige Sprachbildung

Aufgrund der eben beschriebenen Sachlage wurde 2004 das FÖRMIG Konzept und das der *„Durchgängigen Sprachbildung“* entwickelt.
Das Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ hat das Ziel die Bildungslage der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Zu diesem Zweck wurde der Fokus auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten gelegt.

Der Ansatz der „Durchgängigen Sprachbildung“ verfügt über drei Dimensionen: die vertikale Dimension konzentriert sich auf die Schnittstellen der Bildungseinrichtungen, um eine möglichst hohe Kontinuität zu erreichen. Die horizontale Dimension stellt die Kooperation von Fach- und Lehrkräften, Eltern sowie andere Instanzen, welche die Sprachentwicklung der Kinder beeinflussen in den Mittelpunkt, um eine zunehmende Sprachbildung zu schaffen. Die dritte Dimension ist eine übergreifende, da sie die Mehrsprachigkeit der Kinder als Bildungsvoraussetzung, aber auch als Ressource festmacht (vgl. ebd. 2013, S. 14f).
Um eine hohe Qualität der durchgängigen Sprachbildung schaffen zu können, bietet Band 3 der FÖRMIG Reihe „Qualitätsmerkmale für den Unterricht“ (2011) Merkmale, Hilfestellungen und Beispiele wie Sprachbildung in allen Schulfächern umgesetzt werden kann. Die Förderung der Bildungssprache steht dabei im Fokus und dafür wurden sechs Qualitätsmerkmale entwickelt:
Qualitätsmerkmal 1: *„Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her“* (Gogolin et al. 2011; S.14).
Die Lehrpersonen kennen die unterschiedlichen sprachlichen Register und führen ihren Unterricht unter Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität und des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler, mit Anforderungen die deren bildungssprachliche Fähigkeiten erweitern. Hilfreich dazu sind Lernplakate, das Angeben von Begriffserklärungen oder die ausdrückliche Bekanntgabe des sprachlichen Ziels einer Unterrichtseinheit (vgl. Gogolin et al. 2011, S.14f).

Qualitätsmerkmal 2: *„Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse“* (ebd., S. 16).

Die Lehrpersonen ermitteln den individuellen Entwicklungsbedarf der Schülerinnen und Schüler, sie erfassen schriftliche Leistungen anhand geeigneter Kriterien und entwickeln daran eine Förderplanung. Voraussetzungen dafür sind das Wissen der verschiedenen Sprachstandsdiagnoseverfahren und die Analyse der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 16f).

Qualitätsmerkmal 3: *„Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese“* (ebd., S. 18).
Dazu gehören die systematische Wortschatzarbeit, die Sprachrezeption Hören, die Sprachrezeption Lesen, die mündliche und schriftliche Sprachproduktion, das Unterrichtsgespräch sowie das Schreiben. Die Lehrpersonen üben mit den Schülerinnen und Schülern kontextbezogenen Wortschatz, vermitteln Lesestrategien, geben Formulierungshilfen und erläutern die Schritte eines Schreibprozesses (vgl. ebd., S. 19ff).

Qualitätsmerkmal 4: *„Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln“ (ebd., S.* 22).
Die Lehrpersonen schaffen Raum für Schülerinnen und Schüler um sich kompetent in Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen erfahren zu können. Die Herkunftssprachen der Kinder werden gefördert und nehmen explizit Platz im Unterrichtsgeschehen ein. Beispiele dafür sind sprachvergleichende Hörübungen, die Erhöhung von literarischen und fachlichen Lesetexten sowie den Kindern verschiedene Gelegenheiten einzuräumen eigene Texte zu planen und diese zu überarbeiten (vgl. ebd., S. 22ff).

Qualitätsmerkmal 5: *„Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen“* (ebd. S. 24).
Die Schülerinnen und Schüler bekommen differenzierte Aufgaben anhand ihres jeweiligen Sprachstandes und unterschiedliche Hilfsinstrumente sowie ein breites Angebot an sprachlichen Mitteln gestellt, z.B. Formulierungshilfen, Wortlisten, Umformulierungen von Aufgabenstellungen, etc. (vgl. ebd., S.24).

Qualitätsmerkmal 6: *„Die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung“ (ebd., S.25).*

Die Lehrpersonen entwickeln eine konstruktive Haltung gegenüber Fehlern der Kinder und geben erforderliche Rückmeldungen. Die schriftlichen und mündlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden kriterienorientiert korrigiert. Die Selbstkorrektur, der Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie die Selbstevaluation, werden in den Unterricht eingebaut (vgl. ebd., S.25).

Die einzelnen Qualitätsmerkmale, welche als Ziele formuliert sind, lassen sich am jeweiligen Schulstandort einführen. In dieser Weise kann Sprache fächerübergreifend als Medium des Lehrens und Lernens gefördert werden. Die Bereitschaft der Umsetzung in allen Schulfächern und die Bereitschaft Mehrsprachigkeit im Klassenraum zu unterstützen, sind Voraussetzungen für die durchgängige Sprachbildung.

3. Bildung und soziale Herkunft

Die Bildungsexpansion nach 1965 führte zu dazu, dass das traditionelle Bildungsbürgertum seine, über einen längeren Zeitraum verteidigte, Exklusivität verlor. In Folge kam es zu einer höheren Anzahl von Familien, deren Kinder die Schule mit der Matura abschließen und an eine Hochschule gehen konnten. So finden wir dort heute nicht mehr nur Kinder von Familien mit einer langen Akademikertradition, aber ein „neues" Bildungsbürgertum (aufstiegsorientierte Mittelschicht), das durch Bildungsaspirationen mit Hilfe von verstärkter Meritokratie aufstieg. Das *meritokratische Verteilungsmodell* folgt der Vorstellung von Gerechtigkeit, dass einzig allein die „Meriten", also die Verdienste die sich jemand erworben hat, für den Bildungserfolg zählen. Die soziale Herkunft, das Geschlecht oder andere gegebene Merkmale, dürfen in keinster Weise für Bildungschancen von Gewicht sein (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 13ff; S. 43).
Kinder aus allen Schichten profitierten von der Bildungsexpansion und dem Ausbau von Schulen, jedoch wurden die Chancenabstände der privilegierten und benachteiligten Kinder keineswegs abgebaut. Durch leistungsunabhängige Filter und dem Zusammenspiel der Entscheidungen von Familie und Lehrkörper, werden die Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler massiv beeinflusst. Das Leistungspotential der sozial schwachen Schichten wird daher oft nicht anerkannt und untergraben (vgl. Kiper 2013, S.245).
Wenn das Individuum die Gelegenheit hat seine natürlichen Begabungen optimal zur Entfaltung zu bringen und dadurch bestimmte Positionen in der Gesellschaft zu erlangen, geschieht diese Vergabe auf dem Prinzip der Meritokratie. Dafür müsste es aber fairnessbedingt möglich sein, dass jeder Mensch die gleiche Chance hat jene Qualifikationen zu erwerben, welche die jeweilige Position verlangt (vgl. Giesinger 2007, S. 8f).

Auf der anderen Seite gibt es auch Bildungsverlierer, welche weiterhin mit Problemen beim Zugang zu höherer Bildung konfrontiert sind. Sie müssen auf die Vorteile verzichten und unterliegen von Generation zu Generation den Bildungsgewinnern. Es wird also weiterhin interessensbezogen gekämpft, sodass Bildung als gesellschaftlichen Privileg angesehen werden muss. Bildungsbedingte soziale Ungleichheiten zeigen sich in Kompetenz- und Zertifikationsarmut. Kompetenzarmut bezeichnet die ungenügende Beherrschung der elementaren Kulturtechniken und eine somit einer Erschwerung an der Teilnahme des

gesellschaftlichen Lebens. Zertifikationsarmut liegt dann vor, wenn die Jugendlichen eine Schule ohne Abschluss verlassen. Beide Gruppen gelten somit als bildungsarm (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 18ff).

Nach wie vor ist also die soziale Herkunft eines der wichtigsten Merkmale, die die schulische Leistung bestimmt. Die „Begabungsideologie“ rechtfertigt diese Ungerechtigkeit, indem der schulischer Erfolg bzw. Misserfolg als naturbedingt und angeboren gilt. Sozusagen ist das Schicksal eines jeden Kindes (elitär oder unprivilegiert) bereits von Geburt an entschieden. Ein Kind aus einer niedrigeren sozialen Schicht wird unterschwellig auf seine spätere soziale Position vorbereitet, indem es in der Schule öfters auf seine Defizite hingewiesen wird. Das soziale Los ist somit ihrem/seinen „Mangel an Begabung“ geschuldet (vgl. Bourdieu 2011b, in: Erler 2011, S. 31).

> „Wenn ungleiche SchülerInnen nach denselben Maßstäben bewertet werden, verschleiert das deren unterschiedliche Voraussetzungen, vermittelt jedoch ein Bild der gerechten Behandlung. Durch diese Illusion der Chancengleichheit akzeptieren die gescheiterten wie die erfolgreichen SchülerInnen das schulische Urteil“ (Erler 2011, S. 30).

3.1 Die Kapitalformen von Pierre Bourdieu und sein Konzept des „Habitus“

Pierre Bourdieu legte ein Kapitalform-Modell vor, um die Position eines Menschen in einer gesellschaftlichen Hierarchie verorten zu können. Die Position eines Akteurs/einer Aktuerin ergibt sich einerseits aus seinen/ihren vorhandenen Ressourcen: Je mehr Ressourcen ein Mensch mobilisieren kann, desto weiter oben steht er im sozialen Raum. Andererseits geht es um den Raum des Lebensstils, der sich aus kulturellen Praxisformen sowie Wahrnehmungen und Klassifikationen der Subjekte entwickelt. Bourdieu führt drei verschiedene Kapitalformen an, welche die Position im gesellschaftlichen Raum, die Klassenunterschiede, bestimmen:

- *Ökonomisches Kapital* ist das, was in unserer Gesellschaft als Eigentum angesammelt wird und dominiert.
- *Kulturelles Kapital* ist inkorporiertes Wissen, Geschmack und Bildung. Es wird anhand von Titeln, schulischen Abschlüsse und Zertifikate gezeigt.

- *Soziales Kapital* ist das soziale Netzwerk, das dank unserer familiären Herkunft hilfreich zur Verfügung steht und die Vorteile die sich aus einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit ergeben.
- *Symbolisches Kapital* ist gleichzusetzen mit Prestige, es beschreibt die soziale „Inwertsetzung" der anderen Kapitalformen (vgl. Erler 2007, S. 41ff und Brake; Büchner 2012, S. 57ff).

Ökonomisches Kapital ist Voraussetzung dafür, dass sich eine Familie einen bestimmten Bildungsweg überhaupt leisten kann. Das symbolische Kapital, die Ehrfurcht vor der jeweiligen Bildungsinstitution kann zudem äußerst einschüchternd wirken. In all diesen Kapitalformen wird Ungleichheit im ökonomischen, sozialen, kulturellen und institutionellen Sinne reproduziert (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 58f).

Bourdieus Kernstück, warum Wissen und Bildung so ungleich wirken, erklärt er mit dem *Habitus*-Konzept. Dieses Verhalten, der „Habitus", wird aus unseren Eindrücken und unserer Wahrnehmung geformt, wie wir beurteilen und handeln. Bereits von Geburt an gewöhnen wir uns an bestimmten Speisen, Gerüche oder Musik die unseren Geschmack prägen. All das haben wir inkorporiert und somit unseren Lebensstil gebildet. Die Schule ist auf bürgerliche Kultur aufgebaut und daher fühlen sich Menschen mit einem anderen (niedriger gestellten) sozialen Hintergrund in dieser Welt fremd (vgl. Erler 2007, S. 43f).

Der *Habitus*, die sozialen, individuell erworbenen und weitergegebenen Verhaltensmuster, spielen eine entscheidende Rolle in Bildungsprozessen. Maßnahmen des Staats können Unterschiede in der Sozialisation, der Bildungsorientierung, der Motivation und der Sprachkompetenz zwar abmildern, jedoch nie gänzlich beseitigen. Die Ungleichheiten der sozialen Herkunftsmilieus lassen sich nicht wegsozialisieren. Bildung wird demnach noch immer von den Eltern an ihre Kinder vererbt (vgl. Brenner 2010, S. 115f).
Habitus schlägt Bildung: dort wo Ungerechtigkeiten im Bildungssystem bestehen, ist dies keine Folge des Bildungssystems, sondern des Gesellschaftssystems (vgl. Ladenthin 2008, in: Brenner 2010, S. 116).

Der nationale Bildungsbericht Österreich von 2012 deckt sich mit den gezeigten Wirkungsweisen der Kapitalformen:

- Bei 70% der Schüler und Schülerinnen die in die AHS wechseln, haben die Eltern mindestens die Matura, bei Kindern die in die Hauptschule wechseln liegt der Schnitt der elterlichen Matura bei nur 30-35%. Nahezu zwei Drittel der Eltern von Kindern die das Gymnasium besuchen, verfügen über einen Hochschulabschluss. Können Eltern nur einen Pflichtschulabschluss aufweisen, sinkt die Anzahl der Kinder die auf eine AHS gehen auf lediglich 8%.
- Die Leistungen von Migranten und Migrantinnen hinken, nach neun Jahren Schule, im Durchschnitt zwei Schuljahre den einheimischen Schülern und Schülerinnen hinterher. Die essentiellen Unterschiede werden nicht allein auf den Migrantenstatus, sondern auf deren sozioökonomischen Status zurückgeführt (vgl. Herzog-Punzenberger et al. 2012, S. 24ff).

Weiters zeigt sich, dass Kinder die aus einer niedrigen sozialen Schicht stammen, bessere Leistungen erbringen müssen um eine Empfehlung der Lehrkraft für das Gymnasium zu erhalten, als Kinder höherer Schichten. Der Lehrkörper ist daher ebenso für die weitere Bildungslaufbahn des Kindes verantwortlich, da gerade niedrig gestelltere Familien der Meinung des Lehrers/der Lehrerin mehr Gewicht beimessen als bildungsnähere Schichten (vgl. Kesselring 2007, in: Erler 2007, S. 94).

In der *IGLU (Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung)-Studie* in Deutschland wurde festgestellt, dass die Lehrer- und Lehrerinnenempfehlungen für die Sekundarstufe 1 oft nicht mit den tatsächlichen Leistungen der Kinder übereinstimmen. Es zeigte sich 2001 und 2006, dass die Leseleistung mit der sozialen Herkunft korreliert, je niedriger die elterliche Bildung umso schlechter die Leseleistung des Kindes. Dennoch ist die Kopplung zwischen Bildungserwerb und sozialer Leistung im Vergleich zur Sekundarstufe 1 noch mäßig.
Die wahre Ungleichheit erfahren die Kinder bei Empfehlung der Lehrkraft für die weiterführende Schule: Haben die Schülerinnen und Schüler einen niedrigeren sozialen Hintergrund, müssen diese vergleichsweise mehr Punkte erreichen als privilegierte Kinder, um eine Gymnasialempfehlung von der Lehrperson zu erhalten (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 138f).
Zu dem gleichen Schluss kamen Bos et al. (2007) in der Zusammenstellung der ersten Ergebnisse der IGLU Studie:

„Mit Sicherheit kann aber festgestellt werden, dass es ungeachtet anderer eventuell übertrittsrelevanter Merkmale wie Lernverhalten oder Anstrengungsbereitschaft keine verbindlichen Leistungsstandards in den Kernfächern gibt, die allgemein ausleserelevant sind. Aus diesem Grund erhalten Kinder derselben Kompetenzstufe unterschiedliche Beurteilungen in Form von Lese- bzw. Deutschnoten und auch von Übergangsempfehlungen. […] Daher kann aus der Kompetenzstufenzugehörigkeit nicht wirklich auf die Zensur der Schülerinnen und Schüler bzw. umgekehrt geschlossen werden. Dieser Sachverhalt verweist einerseits darauf, dass es keine verbindlichen Standards der Beurteilung der Leseleistung gibt, andererseits, dass die Zensurengebung offenbar stark von der Klassenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler abhängt“ (Bos et al. 2007, S. 25f).

Michael Vester warnt schließlich vor den Mechanismen der sozialen Selektion und der „Einsortierung“ nach Gruppenzugehörigkeiten: Die *weichen Mechanismen* betreffen die Förderung der Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache durch die Lehrkraft. Diese darf keine vorhandenen bzw. angenommenen Stärken, Schwächen oder fachlichen Vorlieben der Kinder verstärken.

„Dem guten Willen der Lehrenden muss auch die Kompetenz entsprechen die Unterschiede und Lernstile der Herkunftskultur nicht nur (als positiv oder defizitär) zu bewerten, sondern auch in einer *integrierenden Förderpädagogik* für die *Mobilisierung von Begabungen* zu nutzen“ (Vester 2009, S. 18).

Die *harten Mechanismen* dagegen betreffen die Schulwahlentscheidung. Jede soziale Schicht trifft diese Entscheidung auf Grundlagen anderer „Strategien“. Der Bildungsehrgeiz hängt davon ab, wie weit die Milieus generationenübergreifend schon materielle Mittel, Bildungskapital, Kompetenzen, Erfahrungen und Strategien für ihre Bildungs- und Berufswege erwerben konnten. All diese Effekte der inneren Abdrängung auf bestimmte Berufswege oder der Statusabsenkung funktionieren über den verfestigten Herkunftshabitus (vgl. ebd. S. 8ff).

3.2 Die primären und sekundären Herkunftseffekte von Raymond Boudon

Der französische Soziologe und Philosoph Raymond Boudon beschäftigte sich ebenfalls mit den Auswirkungen der Herkunft auf das Kind im Schulsystem.
In seiner Theorie unterscheidet er wird zwischen *primären und sekundären Herkunftseffekten*.
Die *primären Herkunftseffekte* beschreiben den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungsfähigkeit des Kindes (Wohnumfeld, anregende Freizeitgestaltung, ausgewogene Ernährung, etc.), während die *sekundären Herkunftseffekte* sich auf die familiären Bildungsentscheidungen auswirken (vgl. Kesselring 2007, in: Erler 2007, S. 91ff und Dietrich; Heinrich; Thieme 2013, S. 23f). Insbesondere in Österreich werden sekundäre Herkunftseffekte durch die frühe Selektion der Sekundarstufe maßgeblich verstärkt und somit wird je nach Schultyp eine Schülerschaft nach sozialer Herkunft aufgebaut. Weiters benennt Boudon auch soziale Kosten, die mit der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg verbunden sind. Auch fällt die sogenannte „family solidarity“ unter diese: Erschließt sich für das Kind eine neue soziale und kulturelle Welt aufgrund höherer Bildung, ist es nicht mehr anschlussfähig an sein Herkunftsmilieu, es kommt daher zu einem Entfremdungsprozess der Familie (vgl. Kesselring 2007, in: Erler 2007, S. 91ff).

3.3 Der Sozialisation als „Stolperstein“ in der Volksschule

Das bereits genannte ökonomische Kapital ist immer noch zukunftsweisend für den Bildungsweg der Kinder. Es umfasst den Beruf der Eltern und das Einkommen der Familie. Laut PISA 2003 zeigt sich hier ein Zusammenhang dieser beiden Faktoren mit der Bildungskarriere der Kinder. Jedoch bleibt der Bildungshintergrund der Eltern der größere Einfluss. Der Grundsachverhalt zwischen der Differenz von Schule und Familie besteht darin, dass verschiedene milieuspezifische Familienkulturen auf eine Bildungsinstitution treffen, welche eher einer bürgerlichen Bildungsvorstellungen entspricht und daher nur ganz bestimmte Leistungen fordert und schätzt. Kinder die in einer anderen als dieser bedingten Lebenswelt aufwachsen, bräuchten eine vorschulische Sozialisation um sich in der schulischen Welt zurechtzufinden. In Zukunft kann man entweder auf Defiziten der Sozialisation bestimmter Familien beharren oder die Ausrichtung der schulischen Institution überdenken.

Das Hauptproblem ist demnach, dass die Schule keine Rücksicht auf schulbildungsferne Milieus nimmt und stattdessen voraussetzt, dass dieses schulische Wissen auch ohne praktische Erfahrungen angeeignet werden kann und soll. Lebensweltliche Bedingungen aus bildungsfernen Schichten sowie deren Prozesse haben jedoch eher mit praktisch orientierten Kompetenzen zu tun, als mit dem bildungsinstitutionell geforderten abstrakten Wissen (vgl. Kesselring 2007, in: Erler 2007, S. 99ff).
Dies führt oft zum Befund des *„Under- bzw. Overachievments".* Diese Begriffe bezeichnen das Phänomen, dass das tatsächlich vorhandene Leistungspotential von Kindern oft nicht dem besuchten Schultypus entspricht. Diese Korrelation lässt sich meist mit der sozialen Herkunft der Schüler und Schülerinnen erklären. Kinder aus bildungsfernen Milieus tragen oft das Risiko der *„Underachiever"* mit sich, da viele von ihnen eine niedrigere Schulform besuchen als es ihr kognitives Leistungsvermögen zulassen würde. Umgekehrt sind privilegiertere Kinder nicht selten *„Overachiever",* ihr Leistungspotential wird als höher eingestuft, da es ihre Herkunft vermuten lässt (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 45).

In diesem Zusammenhang steht auch die Unterscheidung von Berechtigungs- und Beschränkungssinn. Berechtigungssinn wird in Beziehung zu bildungsnahen Schichten gesehen, dabei wird die Schule als Dienstleister gesehen, man kann von ihr etwas erwarten und Mittel einfordern, welche zum Erreichen der eigenen Ziele dienen. In bildungsfernen Schichten ist der Beschränkungssinn verbreiteter. Die Institution wird als unzugängliche Autorität gesehen, deren Forderungen zu erfüllen sind, ohne Einfluss darauf zu haben. Somit besitzen sie weniger Autonomie, welche sie der Schule gegenüber durchsetzen können (vgl. Kesselring 2007, in: Erler 2007, S. 102f).

3.4 Der Abbau sozialer Ungleichheiten in der Schule

Es bleibt die Frage wie soziale Ungleichheit im Schulsystem abgemildert werden kann. Brake und Büchner (2012) fassten in einem Ausblick die, ihrer Ansicht nach, wichtigsten Reformperspektiven zusammen. Will man einen fairen Bildungswettbewerb herstellen, ist das meritokratische Konzept nach wie vor ein Trugschluss. Müssen gleiche Leistungen unter unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern erbracht werden, ist dies keine aufrichtige Chancengleichheit. Bildung soll den Kindern Erfahrungen und Erfolge bringen und nicht zur Degradierung durch fehlende Anerkennung führen.

Wie bereits beschrieben ist die Lebenswelt der Schule nur für jenes Kind erschließbar, das bereits zuhause im Alltag gefördert wird. Ein Kind welches aus ungünstigen sozioökonomischen bzw. soziokulturellen Verhältnissen stammt, ist gezwungen zum Schulstart erst einmal einen Akkulturationsprozess durchlaufen.
Veronique Munoz-Dardé (1999) und John Rawls (1971/1979) beschäftigten sich ausführlich mit der „familiären Optimierung“ zur Verbesserung der sozialen Chancengleichheit. Die Gesellschaft ist zwar nicht verantwortlich für die auftretenden familiären Benachteiligungen, jedoch ist sie verpflichtet diese versuchen zu beheben. Die Familie steht für unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens eines Kindes und stellt sich somit entgegen der Chancengleichheit. Daher lautet ihre drastisch formulierte Fragestellung ob die Familie, zu Gunsten fairer Chancengleichheit, nicht abzuschaffen wäre. Die Verhältnisse unter denen Kinder aufwachsen bestimmten ihre Persönlichkeit hochgradig. Ohne Familie könnte man (annähernd) gleiche Bedingungen für alle herstellen (vgl. Giesinger 2007, S. 13ff).
Gegen diese Absicht wirken jedoch moralische Argumente: Eltern haben das Recht ihre Kinder ihren Vorstellungen nach aufzuziehen. Zusätzlich benötigen Kinder die Zuwendung konstanter Bezugspersonen. Alle Intentionen welche die Integrität der Familie antasten, sind daher absolut nicht tragbar. So sind also nicht alle Anwendungen welche Chancengleichheit herstellen könnten, realisierbar und moralisch vertretbar (vgl. ebd., S. 13ff).
Darüber hinaus stellt sich die Frage wie es um durchaus intakte und liebevolle, jedoch kognitiv wenig anregende Familien bestellt ist. Ist es ungerecht, dass Kinder in funktionierenden Familien aufwachsen, in denen sie jedoch wenig Förderung erfahren?
Dazu gibt es zwei Voraussetzungen welche erfüllt werden müssen: Die Kinder werden weder misshandelt, missbraucht noch erfahren sie andere Formen jeglicher Gewalt und die Familie ist in keiner Weise ungerecht sozial benachteiligt. Liegen diese zwei Grundlagen vor, gilt die schulische Benachteiligung aufgrund der Familie als moralisch akzeptabel. Würde man versuchen diese sozial bedingte Ungleichheit durch den Staat zu neutralisieren, könnte dies als vermessener Übergriff auf die Familie gesehen werden. Demgegenüber darf nicht vergessen werden, dass es auch in Familien mit guter Position Ungleichheiten untereinander gibt. Wachsen Kinder in privilegierten Familien auf, nehmen wir aber intuitiv an, dass die familiären Bedingungen gut genug sind und die Kinder somit keinerlei Kompensation benötigen (vgl. ebd., S. 14ff).

Der nationale Bildungsbericht Österreich (2012) hält einige Forderungen für ein besseres Schulsystem bereit. Zu den vorgestellten Handlungsoptionen zählen neben den Genannten auch ein geregelten Bildungsminimum, welches von allen Kindern zu erreichen ist. Außerdem wird vorgeschlagen, dass sich die finanzielle Förderung nach dem jeweiligen Sozialindex der Schule richtet und Schulen mit schwierigen Ausgangslagen mehr Geld zur Verfügung gestellt bekommen. Weiters zählt dazu eine verbesserte Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, welche auf Leistungsdiagnostik und Möglichkeiten der Differenzierung eingeht, umso die allgemeine Unterrichtsqualität zu erhöhen (vgl. Brunerforth; Weber; Bacher 2012, S. 24ff).

Der Inklusionsgedanke sollte im Vordergrund stehen. Kinder mit Migrationshintergrund müssen gezielt sprachlich gefördert werden, um eine bestmögliche Integration in den Schulverband zu ermöglichen. Zu den genannten schulischen Maßnahmen zählt das kompetente Personal. Um dies sicherzustellen ist es notwendig das Lehrpersonal für die herkunftsbezogene Benachteiligung zu sensibilisieren um Diskrepanzen der heterogenen Schulgemeinschaft besser abbauen zu lernen sowie das heterogene soziokulturelle Zusammenleben eher positiv zu stärken, als eine Angleichung dieser Unterschiede zu forcieren. Vor allem in der Ganztagsschule wäre der (zeitliche) Rahmen gegeben um auch außerschulisches Personal, wie z.B. Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen, einzubinden.

Die Schule könnte sich somit zu einem lebenswerten Lernort entwickeln, in dem heterogene Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Kompetenzen und Begabungen mit annähernd gleichen Chancen Bildungserfolg erfahren (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 238ff).

4. Bezüge zu Gerechtigkeitskonzeptionen

Bildungsgerechtigkeit muss als eigenständige Kategorie gegenüber anderen Gegenständen der Gerechtigkeit, wie zum Beispiel dem Berufsleben, geführt werden. Im Wirtschafts- und Arbeitsmarkt bedeutet „gerecht" vor allem, dass jeder Mensch den Anteil an materiellen Gütern und Karrieremöglichkeiten bekommt, den er/sie durch seine/ihre Leistungen verdient hat (vgl. Stojanov 2011, S. 16f).

Dieses Gerechtigkeitsverständnis ist aber aus zwei Gründen nicht auf den Bildungskontext übertragbar: Erstens sind die Bildungsleistungen der Kinder von z.B. sozioökonomischen Faktoren ihrer Eltern abhängig, die nicht in ihrer eigenen Macht stehen. Zum anderen kann man Kinder nicht als autonome Subjekte ansehen, die alleine verantwortlich für ihre Bildungsleistungen sind, da schulische Bildung Schüler und Schülerinnen erst einmal zur Eigenschaft „Verantwortungsfähigkeit" hinführen muss.
Bildung ist somit ein Entwicklungsprozess, in dem jeder und jede Einzelne seine und ihre humane Existenz zur Entfaltung bringt. Es geht also in erster Linie nicht um *goods*, sondern um die Entwicklung von *capabilities* (vgl. Stojanov 2011, S. 16f).
Die zentralen Fragen der Bildungsgerechtigkeit sind:

> „[…] erstens ob und inwiefern die Kultivierung von Subjektautonomie bei allen Heranwachsenden wirklich als Ziel der Bildungsinstitutionen fungiert, und zweitens, wie diese Institutionen beschaffen sein *sollen*, damit sie die Formen von Sozialbeziehungen gewährleisten können, die für die Entwicklung zur Subjektautonomie notwendig sind" (Stojanov 2011, S. 17).

Laut Stojanov (2010) ist vor allem der Ausdruck der „Begabungsgerechtigkeit" in den Medien beispielsweise im Jahresgutachten Bildungsgerechtigkeit des Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (2007, S. 12) und in der Politik präsent. Würde die Verteilung von Bildungsgütern wie Bildungsressourcen, nach Begabungen bzw. nach kognitiven Ausgangsvoraussetzungen geschehen, anstatt nach Herkunft, wäre ein Zustand von Bildungsgerechtigkeit erreicht (vgl. Stojanov 2010, S. 81).

Der Begriff „Bildungsgerechtigkeit", wird oft dazu verwendet, Chancengleichheit zu beschreiben. Dabei gilt es zwei Unterscheidungen zu beachten: die Chancen *zur* Bildung; den

Kindern Zugang zu jeder Bildungseinrichtung ermöglichen, um ihre Begabungen realisieren und soziale Aufstiegsmöglichkeiten eröffnen zu können. Im Gegensatz dazu bedeutet Chancen *durch* Bildung, dass alle, nach dem Abschluss ihrer Schullaufbahn, das gleiche Potential zu einem lebenswerten Leben durch gesellschaftliche Partizipation besitzen. Jedoch impliziert dies eine grobe Überschätzung der schulischen Möglichkeiten. Auch politisch wäre dies bedenklich, da die Herstellung eines einheitlichen Menschtypus allen totalitären Ideologien zugrunde liegt. Passender wäre ein Ausdruck, der Angleichung durch Überwindung der sozialen Herkunft darstellt (vgl. Stojanov 2011, S. 33).

Alle Bemühungen des Strebens nach einem Zustand der Bildungsgerechtigkeit, stehen jedoch in einem Spannungsfeld mit Freiheit. Bei Kindern wird dies deutlich, wenn die „konsequente Akkulturation“ (kultureller Anpassungsprozess) und einhergehend die durchgängige Verwendung der deutschen Sprache im öffentlichen wie im privaten Raum gefordert wird. Das bedeutet, dass die freie Entscheidung der Sprachverwendung beschnitten wird. Auch frühkindliche Bildung sieht Stojanov (2010) kritisch, da die Freiheit der Eltern eingeschränkt wird, indem ihre Kinder verbindliche Angaben zum Besuch einer vorschulischen Bildungsinstitution erhalten (vgl. Stojanov 2010, S. 85ff).
In diesem Zusammenhang steht auch die Wiener Kindergartenpflicht. Durch das Wiener Frühforderungsgesetz (WFfG) vom 12.11.2015 gilt in Wien die Kindergartenpflicht. Alle Kinder, welche vor dem 1. September des jeweiligen Kalenderjahres das 5. Lebensjahr vollendet und ihren Hauptwohnsitz in Wien haben, müssen 20 Stunden pro Woche einen Kindergarten besuchen. Dies ist kostenfrei (vgl. Landesrecht Wien 2015).

Die nachfolgenden philosophischen Gerechtigkeitskonzeptionen von u.a. Rawls, Dworkin und Nussbaum basieren alle auf individueller Freiheit. Heute sind drei unterschiedliche Gerechtigkeitsmodelle maßgebend: Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. Der oben skizzierte Ausdruck der „Begabungsgerechtigkeit“ ist mit keinem der Modelle kompatibel (vgl. Stojanov 2010, S. 83f).

4.1 Der Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit

Um die Fragen des Ausgleichs von Ungleichheiten bezüglich der Herkunft zu beantworten, muss zuerst ein Widerspruch erläutert werden. Es handelt sich hierbei um einen Widerspruch zwischen dem Ausgleich von Herkunftsungleichheiten durch Bildung auf der

einen Seite und dem fundamentalen Prinzip der institutionellen Gleichbehandlung auf der anderen. Das Ausgleichs Dekret würde demnach eine Aufweichung des Prinzips der Verteilung von Bildungsgütern nach jeweiligen erbrachten Leistung einschließen, um ungünstige Ausgangsbedingungen bestimmter Kinder zu kompensieren bzw. um ihre Lernmotivation zu erhöhen (vgl. Stojanov 2011, S. 35).
Bei dieser Güterverteilung gibt es Einschränkungen des Verdienens, da die zugrunde liegenden Bildungsungleichheiten nicht durch Umstände des familiären Hintergrunds oder durch die Schulwahl der Eltern bedingt sein dürfen. Daraus folgt nämlich, dass das Individuum nicht für seine Herkunftseigenschaften verantwortlich ist, da es keine Wahlmöglichkeiten hatte (vgl. Harry Brighouse 2003, S. 473f).
Ungleichheit sei laut Brighouse (2000) dann ungerecht, wenn sie das Individuum unverschuldet trifft. Es dürfe also nicht von reinem Glück/Pech oder den natürlichen Potentialen des Einzelnen abhängen, ob jemand im Leben erfolgreich ist oder nicht. Trifft einen Menschen diese unverschuldete Ungleichheit müsse die Gesellschaft diese kompensieren. Dabei denken Brighouse und Mason (2001) sogar an eine Einschränkung der Entscheidungsfreiheit von Familien, wenn die familiäre Sozialisation die Bildungschancen der Kinder negativ beeinträchtige (vgl. Khakpour; Knappik 2016, in: Wegner; Dirim 2016, S. 30).

Ronald Dworkin stellte die Theorie der Gerechtigkeit durch Ressourcengleichheit auf. Der Kerngedanke dieser ist es, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft mit den gleichen Ressourcen für die Verfolgung ihrer persönlichen Lebensziele ausgestattet werden sollen. Dabei sollen nur jene Ungleichheiten gerechtfertigt sein, welche Ergebnisse einer eigenverantwortlich getroffenen Wahlentscheidung sind und nicht durch Schicksal bedingt sein. Daraus folgt eine Umverteilung von Ressourcen, damit benachteiligte Personen eine bessere Position erfahren, um ebenfalls Wahlmöglichkeiten zur Verfolgung ihrer Lebensziele zu bekommen (vgl. Stojanov 2011, S. 35ff).

Auch John Rawls stützt sich auf Gerechtigkeitsprinzipien, die die maximal mögliche individuelle Freiheit einerseits und Umverteilung von Gütern zugunsten der schlechter Gestellten andererseits, vorsehen. Rawls Meinung nach sollen Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten auch ähnliche Lebenschancen haben. Die Verteilung der natürlichen Fähigkeiten

sowie die Bereitschaft diese einzusetzen sollen, abgekoppelt von der sozialen Stellung, die gleichen Erfolgsaussichten bringen (vgl. Giesinger 2007, S. 8).

Problematisch ist die von Brighouse (2000) geforderte Kompensation von Ungleichheit:

> „Was hier als ‚Kompensation' erscheint, ist genau genommen die Ermöglichung der Aufrechterhaltung eines Ungleichheit reproduzierenden Systems, das sich auf eine Norm des Deutschen stützt, um Ein- und Ausschlüsse in Bezug auf Bildungsabschlüsse und den Arbeitsmarkt zu legitimieren" (Khakpour; Knappik 2016, in: Wenke; Dirim 2016, S. 31).

Die verantwortlichen Strukturen und Herrschaftsverhältnisse müssten aufgebrochen werden, sonst trägt das Schaffen von gleichen Gelegenheiten (Kompensation von Ungleichheiten) zu der normativen, einsprachig organisierten Gesellschaft bei. Andererseits ist es unverantwortlich, die Kompensation mit der einhergehenden Deutschförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu unterlassen, da die Kinder nun mal in einer monolingualen Gesellschaft mit einem Arbeitsmarkt der die deutsche Sprache voraussetzt, aufwachsen (vgl. ebd. 2016, S. 32).

Bezogen auf die Anwendbarkeit in der Schulbildung ergeben sich weitere Probleme:
Die benötigte Eigenverantwortlichkeit der Individuen kann nicht vorausgesetzt werden, da die Kinder in der Schule gerade erst dazu erzogen werden. Außerdem ist die Kultivierung individueller Autonomie auch nicht ausschließlich auf den Ausgleich von Benachteiligung durch Herkunft reduzierbar. Es folgt also, dass das Theoriemodell der Verteilungsgerechtigkeit nicht gänzlich den Notwendigkeiten der Gerechtigkeit im Bildungssystem standhalten kann (vgl. Stojanov 2011, S. 37f).

4.2 Der Ansatz der Teilhabegerechtigkeit

Im Gegensatz zum Modell der Verteilungsgerechtigkeit ist das der Teilhabegerechtigkeit zu nennen. Bildungsgerechtigkeit im Sinne der Teilhabegerechtigkeit versucht eine Schwelle von Grundfähigkeiten zu definieren, ohne die eine gesellschaftliche Partizipation nicht möglich ist. Gerechtigkeit ist demzufolge, wenn jeder Mensch diese Schwelle erreicht. Sind oberhalb dieser Schwelle Ungleichheiten zu finden, sind sie irrelevant, solange sie keine bestimmten Mitglieder daran hindern diese Schwelle zu erreichen (vgl. Stojanov 2011, S. 38).

Laut Giesinger (2007) stellt die Schwelle eine Zielvorstellung dar, die auch mit paternalistischen Mittel (wie der Schulbesuch oder die Motivation der Kinder) verfolgt werden soll. Trotzdem kann und soll die Autonomie der Schüler und Schülerinnen nicht untergraben werden, daher ist es möglich, dass manche Kinder das Kompetenzniveau aufgrund selbstverantwortender Entscheidungen verfehlen (vgl. Giesinger 2007, S. 20).

Martha Nussbaum entwickelte den Ansatz des „capability approachs". Auch sie vertritt die These, dass Menschen ein Minimum an Fähigkeiten benötigen um ein menschenwürdiges Leben führen zu können. Zu diesem Zweck erstellte Nussbaum eine zehn Punkte Liste, die ihrer Ansicht nach die Grundlagen für ein wertvolles Leben bildet. Jedoch ist diese Liste von stark anthropologischen Annahmen geprägt und kann somit nicht universell gültig sein, da sie die Gefahr birgt bestimmte kulturelle Gruppen auszuschließen (vgl. Stojanov 2011, S. 38).

Ein weiteres Konzept der Teilhabegerechtigkeit arbeitete Amy Gutmann heraus. Dieses bezieht sich explizit auf die Schulbildung. Ihrer Ansicht nach besteht Gerechtigkeit darin, allen Gesellschaftsmitgliedern Zugangsmöglichkeiten und ein Minimum an Fähigkeiten zu vermitteln, sodass diese die Gesellschaft politisch mitgestalten können. Bildungsgerechtigkeit wäre also dann gegeben, wenn jeder Jugendliche effektiv am demokratischen Prozess teilnehmen könnte. Beim Modell der Teilhabegerechtigkeit spielt die soziale Herkunft keine Rolle, da im Falle des Erreichens der Kompetenzschwelle die Benachteiligung von ökonomischen und sozialen Gütern bedeutungslos ist (vgl. ebd., S. 39).

Johannes Giesinger (2007) ist ebenfalls ein Anhänger der Schwellen-Konzeption und stützt sich auf Gutmanns Ansatz. Er führt dazu die egalitaristische und die anti-egalitaristische Weise aus. Bei der Erstgenannten sollen alle Kinder den gleichen Bildungsstand erreichen, also die vorgegebene Kompetenz-Schwelle überschreiten. Oberhalb dieser Schwelle sollen die begabten Kinder zusätzlich gefördert werden. Ungleichheiten sind hier nicht mehr von moralischer Relevanz. Die anti-egalitaristische Sichtweise, welcher Giesinger der Vortritt gibt, hat nicht das Ziel der Gleichstellung aller Menschen sondern, dass jeder Mensch ein Mitglied der Gesellschaft ist und ein gutes, gedeihliches Leben führen kann (vgl. Giesinger 2007, S. 18).
Ein Vorteil des Schwellen-Modells ist, dass es keine Differenzierung mehr zwischen natürlicher und sozialer Benachteiligung gibt, da alle gleichbehandelt werden. Hierbei muss

jedoch die Bereitstellung der Ressourcen sowie deren Grenzen ausgehandelt werden. Die benachteiligten Kinder dürfen nicht mehr Ressourcen bekommen als die Nicht-Benachteiligten, da sonst wieder ein Ungleichgewicht entstehen würde. Daher fordert A. Mason, dass lernschwache Kinder in gleichen Maße gefördert werden wie die Übrigen, um so die Bedürfnisse aller auszugleichen (vgl. Mason 2004, in: Giesinger 2007, S. 18).

Giesingers Ansatz der non-egalitären Teilhabegerechtigkeit schließt darauf, dass alle Ungleichheiten oberhalb der Schwelle der demokratisch-politischen Partizipation legitim sind. Dennoch weist Stojanov (2011) daraufhin, dass Giesingers Interpretation des Ansatzes nicht stichfest ist, da bei Gutmann alle Mitglieder einer gerechten Gesellschaft gleichermaßen über die Grundfähigkeit verfügen den Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen und so am politischen Diskurs teilnehmen können. Dies ist aber nicht möglich, wenn die geistigen Verallgemeinerungsfähigkeiten so verschieden sind, dass die Gegenseitigkeit der Beratschlagungsteilnehmer eingeschränkt ist. Sofern das Individuum keine Chancen auf soziale Mobilität hat und somit in den Grenzen seiner Herkunft „eingesperrt“ ist, kann sich die Beratschlagungsfähigkeit zusätzlich nicht entwickeln (vgl. Stojanov 2011, S. 55f).

Der Ansatz der Teilhabegerechtigkeit bringt zwar keine materielle Gleichheit mit sich, jedoch gewährt er jedem Kind die Chance auf die Transzendierungsfähigkeit seiner sozialen Herkunft um sich zu einem Erwachsenen entwickeln, der in der diskursiven politischen Öffentlichkeit agieren kann (vgl. ebd., S. 56).

4.3 Der Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit

Das Modell der Anerkennungsgerechtigkeit ist weder auf der Güterverteilung, noch auf das Erreichen einer erkorenen Schwelle zu begründen, sondern mit der Herbeiführung einer bestimmten Qualität an Sozialbeziehungen. Moralische Gleichheit und Achtung aller Personen sind die Eckpfeiler dieses Modells. Das anerkennungstheoretische Prinzip meint, dass jeder Mensch das Potential zur individuellen Autonomie besitzt, diese aber eine „Frage nach Abbau sozialer Unterdrückung und Ausgrenzung und nach Schaffung von Lebensformen, in denen sich Akteure wechselseitig als Personen mit gleichem moralischen Wert achten“ (Stojanov 2011, S. 40) sei. Individuelle Autonomie bildet sich aufgrund

Erfahrungen mit moralischem Respekt, Liebe, Empathie und sozialer Wertschätzung (vgl. Stojanov 2011, S. 40ff).

Um die eigene Identität ausbilden zu können, benötigen Kinder Bezugspersonen welche die Bedürfnisse und Ideale dieser miterleben und empathisch nachfühlen können. Die Kinder müssen lernen Weltansichten zu entwickeln, Anliegen auszudrücken und Wertvorstellungen auszubilden, um ihre identitätsbildenden Selbst-Eigenschaften zu kreieren. Fehlt der Respekt oder die Empathie von anderen Menschen, so kann dies Leid, Anomie und Orientierungslosigkeit bei den Heranwachsenden verursachen.
Zudem soll sich das Kind zu einem vollwertigen Mitglied der Gesellschaft entwickeln. Es soll lernen seine Anliegen, Weltansichten und Wertevorstellungen zu argumentieren. Das kann es aber nur, wenn dessen Potential anerkannt und respektiert wird. Wird dieses Potential hingegen geringgeschätzt oder gar völlig aberkannt, ist das Kind von vorhinein aus der „Entwicklung zum Gemeinschaftsmitglied“ ausgeschlossen. Auch das löst bei Individuen tiefes psychisches Leid aus (vgl. Stojanov 2014, S. 104f).

Umgelegt auf die Bildung heißt das, dass die Bildungsprozesse Vorgänge zur Entstehung von Selbstbeziehungsformen und die Eröffnung bzw. Erweiterung des Welt-Horizontes des Individuums sind, welche in- und durch Erfahrungen mit der genannten Empathie, Respekt und Wertschätzung hervorgebracht werden. Die Anerkennungsform des Respekts bezieht sich auf Einnahme der Perspektive „des Anderen“ (Moral Point of View), um die eigene angeeignete Wahrnehmung der Wirklichkeit aufzubrechen (vgl. Stojanov 2011, S.40f).

Bezugspersonen (z.B. die Lehrpersonen) der Kinder sollen deshalb die lebensweltlich und sozialisatorisch mitbedingten Perspektiven der Schüler und Schülerinnen in der Schule zum Thema machen, umso deren Befindlichkeiten und Erfahrungen mitzufühlen. Es ist bedeutend, dass die Fähigkeit zum Reflektieren sowie zum Artikulieren bestimmter Weltbilder und Ansichten den Educanden zugetraut wird, um so den allgemeinen Standpunkt einnehmen zu können. (vgl. Stojanov 2014, S. 100).

Der moralische Respekt ist nur dann gegeben, wenn die Schule ein Kind nicht bereits durch seine Herkunft und seine Familiensozialisation determiniert, sondern sich über kulturelle Differenzen moralisch argumentativ hinwegzusetzt (vgl. Stojanov 2011, S. 58).

Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund werden aber schon per se oft als defizitär angesehen, da ihre Mehrsprachigkeit kaum wertgeschätzt und ihre spezifischen Sozialisationserfahrungen nicht empathisch anerkannt werden. Daher werden Kinder mit Migrationshintergrund oftmals als „Problem“ für das Bildungswesen gesehen und das geht häufig mit einer Forderung nach Akkulturation der Schüler und Schülerinnen einher. Da das Bildungssystem durch fehlende Empathie diese „Defizite“ der Kinder korrigieren will, werden diese wiederum Opfer der *institutionellen Diskriminierung* (vgl. Gomolla; Radtke 2002, in: Brake; Büchner 2012, S. 113f; vgl. Stojanov 2014, S.106).

Neben der fehlenden Empathie trägt auch fehlender Respekt zur Aberkennung des Potentials des Kindes bei. Aufgrund fehlender Anerkennung der grundsätzlichen Autonomiefähigkeit des Individuums, drohen diesem eine Stigmatisierung und eine Einteilung in konstruierte Begabungsschubladen, anstatt aufgrund der individuellen Ressourcen zu einem passenden Beruf zugeteilt zu werden. Abermals geht es um das Potential sich zu einem vollwertigen Mitglied der Gesellschaft zu entwickeln. Dieses Potential kann aber nur durch das Hinwegsetzen über kulturelle und sozialisatorische Prägungen mithilfe einer kritisch argumentativen Autonomiefähigkeit des Einzelnen entstehen. Wird diese Fähigkeit des Kindes jedoch missachtet, führt dies wiederum zu psychischem Leid und kann weiters zu einer Bildungsdemotivation führen (vgl. Stojanov 2014, S. 105ff).
Können Kinder jedoch in der schulischen Institution mit den erwähnten empathischen, respektvollen Anerkennungsformen ihre Erfahrungen machen, dann ist das grundlegende Fundament gegeben, dass alle an diesen Strukturen beteiligten Kinder, die Limitierung und Vorformung ihrer Sozialisation und ihrer Herkunft überschreiten können (vgl. Stojanov 2011, S. 40ff). Die lebensweltlichen Erfahrungen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler sollten in den Unterricht einbezogen und anerkannt werden. Die Fähigkeit der Mehrsprachigkeit muss als wertvolle Fähigkeit gesehen werden um positiv zur Bildungsfähigkeit der Kinder beizutragen (vgl. Stojanov 2014, S. 107f).
Das Modell der Anerkennungsgerechtigkeit fragt also nach einer Schaffung sozialer Strukturen um diese schulischen Qualitäten bieten zu können (vgl. ebd., S. 40ff).

In der Schulbildung hat die Vorbereitung zur aktiven politischen Partizipation oberste Priorität, dazu gehört eben auch die eigene ansozialisierte Perspektive zu überschreiten und Fremdperspektiven einzunehmen. Durch Erfahrungen mit anerkennungstheoretischen Prinzipien, die damit einhergehende Überwindung der Herkunft und somit Herstellung von sozialer Interaktion in der Gesellschaft, kann (mehr) Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden (vgl. Stojanov 2011, S. 42f).

4.4 Fazit der Modelle der Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit

Um Chancengerechtigkeit herzustellen benötigt es einer Überschreitung der Herkunftslimitierung. Durch Strukturen des moralischen Respekts, der Empathie und sozialer Wertschätzung kann dies gelingen. Das Modell der Anerkennungsgerechtigkeit ist laut Stojanov das Konzept, nach dem es zu streben gilt (vgl. Stojanov 2011, S. 44).
Giesinger (2007) hingegen ist der Meinung, dass Gerechtigkeit dann hergestellt ist, wenn jedes Kind ein bestimmtes Bildungsniveau erreicht hat, welches ihm ein gutes Leben ermöglicht. Sind die Bedingungen der Bildungsgerechtigkeit gegeben, sei es optimal wenn Positionen an jene Menschen vergeben werden, die am geeignetsten dafür sind (vgl. Giesinger 2007, S. 20).

Mit dem gezeigten theoretischen Hintergrund ist das österreichische Schulsystem eindeutig als ungerecht zu beurteilen: Die Selektion der Kinder und der Übertritt in die Sekundarstufe 1 findet zu früh statt. Die Kinder haben durch z.B. Übergangsempfehlung des Lehrkörpers, unter Berücksichtigung der familiären Hintergründe, eine schlechte Position um fair „zugeteilt“ zu werden. Diese Selektion legt auch die angeblichen Begabungen der Kinder fest und missachtet somit ihr soziales Potential neue Kompetenzen zu bilden. Dadurch verkümmert aber das Potential die so wichtige Limitierung ihrer Herkunft zu überschreiten. Im Zuge dessen können die Kinder nicht zum sozialen Aufstieg und politischer Teilnahme befähigt werden (vgl. Stojanov 2011, S. 44f).

4.5 Zum Begriff der Solidarität im Zusammenhang mit dem Bildungswesen

> „Solidarität bezeichnet eine Form von Verbundenheit zu Menschen, welche möglich wird, weil man sich in bestimmter Hinsicht als „gleich versteht“, ohne dass dadurch alle Differenz aufgehoben würde“ (vgl. Verela; Mecheril 2010, S.111, zit. n. Hondrich/Koch-Arzberger 1992, S. 10).

Ein solidarisches Verhältnis ist ein Verhältnis der Hilfeleistung zu der es keine rechtliche oder vertragliche Pflicht gibt. Solidarität zeigt sich meist wenn Menschen gemeinsame Erfahrungen teilen. Es erweist sich, dass lokale Gemeinschaften mit einer engen Bindung zwischen den Mitgliedern Solidaritätsverhältnisse aufweisen. Jedoch ist Solidarität auch fähig über lokale Grenzen hinweg, kulturelle und soziale Unterschiede zu ignorieren (vgl. Stojanov 2014, S. 97f).

Habermas (1991) prägte den Begriff der „solidarischen Einfühlung“, die eine Zugehörigkeit zu einer grenzenlosen Argumentationsgemeinschaft möglich macht. Im Bildungskontext bedeutet dies sich solidarisch mit den Schülern und Schülerinnen zu verhalten.

Demnach ist es unabdingbar ihnen ihr Potential der Vernunft zuzugestehen und sie an Argumentationspraktiken teilhaben zu lassen, um sich in ihre Perspektiven einfühlen zu können. Aufgrund dieser Zugeständnisse können Kinder ihre eigenen Weltüberzeugungen und Weltbilder entwickeln (vgl. ebd., S. 98).

Im Solidaritätsverständnis von Habermas (1991) ist das aktive Mit-Leiden ein wichtiger Aspekt. Solidarisches Handeln besteht demnach darin jegliche kulturellen, ethischen oder religiösen Differenzen beiseite zu schieben und sich aktiv für die Überwindung von Leid Betroffener einzusetzen. Relativiert man Leid und Schmerz von unterdrückten Andersdenkenden, welches in einem uns fremden Land geschieht und unter dem Gesichtspunkt „die haben andere Werte als unsere westliche Gesellschaft“, ist das Verhalten ein unsolidarisches. Bei SchülerInnen und Schülern können diese Leiden durch einen Bildungsausschluss, durch Nicht-Anerkennung ihres Potentials oder eine nichtexistente Förderung ihres Potentials hervorgerufen werden. Für die Beseitigung dieser Leidenserfahrungen benötigt es solidarisches Handeln seitens der Lehrperson(vgl. Stojanov 2014, S. 98f).

Nicht durch passive Toleranz, sondern durch emotionale Anteilnahme an dem individuell Besonderen der Kinder, können wir bei der Entfaltung ihrer Eigenschaften helfen (vgl. Varela, Mecheril 2010, S. 113). Honneth (1994) plädiert für die Universalisierung von Solidarität:

> „Solidarität muss sich prinzipiell auf alle sprach-, handlungs- und moralbegabten Menschen beziehen, weil erst über die Art der Verbundenheit, angestrebter Empathie

und „aktiver affektiver Anteilnahme an dem individuell Besonderen“ der Anderen die Gefahren von Partikularismus und Kollektivismus überwindbar werden“ (ebd., S. 113).

4.6 Darf und soll Schule überhaupt selektieren?

Dieser Frage widmet sich Stojanov (2011) in seinem Werk „Bildungsgerechtigkeit“. Das Wort *Selektion* wird in Bildungskontexten gerne vermieden, da diesem Wort etwas Negatives anhaftet. Selektion bedeutet den Ausschluss aus bestimmten Bildungslaufbahnen. Helmut Fend (2006) nutzt daher den Begriff *Allokation*, um die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Bildungsinstitutionen zu benennen. Werden Kinder jedoch auf verschiedene Schulen verteilt, findet immer auch ein Ausschluss statt, daher ist diese begriffliche Unterscheidung nicht zwingend notwendig. Hingegen sind sich Fend und Rainer Geißler (2006) einig, dass die Selektion und Allokation dann legitim, notwendig und fair ist, wenn diese ausschließlich nach den Leistungen der Schüler und Schülerinnen geschieht und nicht etwa der sozialen Herkunft nach. Es ist zu akzeptieren, dass diese leistungsbasierte Allokation eine wichtige Funktion der Schule ist, die es aktiv zu gestalten gilt. Diese Verteilung der Kinder geht auch mit einer Festlegung ihrer Begabungen, Kompetenzen und Fähigkeiten einher. Einerseits ist diese Vorentscheidung, die Aufteilung aufgrund der Leistung, ein planwirtschaftlicher Zug. So ist die Verteilung von Gütern und Positionen planbarer, da man dem Kampf am Arbeitsmarkt weitgehend zuvorkommt, indem die Menschen bereits vor ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt in die unterschiedlichen Berufswege platziert werden. Auf der anderen Seite verursacht diese frühe Festlegung auch psychisches Leid, da das Selbstwertgefühl und die individuelle Autonomie geschwächt werden. Sehr früh wird der Einzelne aufgrund seiner Begabungen stigmatisiert, die eventuell nur zu einer niedrigen Berufsposition ausreichen, welche man dann wegen der Arbeitsmarktsituation oder eigenverantwortlichen Entscheidungen einnehmen muss (vgl. Stojanov 2011, S. 165ff).

Dass die Auslese nicht zwingend Aufgabe der Schule sein muss, kann man in einigen anglosächsischen Ländern beobachten. Dort wird die Entscheidung, beispielsweise ob jemand an einer Hochschule angenommen wird, *nach* dem Schulabschluss getroffen. Die Universitäten oder andere außerschulische Institutionen entscheiden dies mittels Prüfungen und Aufnahmeverfahren selbst (vgl. ebd., S. 167).

Die legitime Selektion der Schule aufgrund der Leistung der Kinder, ist aufgrund drei Punkten problematisch:

1) Die pädagogische Überforderung, wo Lehrkräfte in eine Doppelrolle gedrängt werden ist hoch. Einerseits sollen sie sich respektvoll und empathisch gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern verhalten, andererseits sind sie gezwungen die Kinder standardisiert-messbar zu bewerten und sie auf ihre Leistungen zu reduzieren. Dazu kommt, dass die exakte Messung der Leistungen und somit ein exakter Leistungsvergleich sehr schwierig ist. Leistungen müssten dekontextualisiert, standardisiert, vollständig quantifizierbar und objektiv sein. Der individuelle Lernfortschritt wäre somit bedeutungslos.

2) Im Sinne von Bildungsgerechtigkeit ist die Auslese nach Leistung ungerecht und falsch. Schüler und Schülerinnen sind (meist) noch nicht mündig und daher auch noch nicht vollständig eigenverantwortlich für ihr Handeln und ihre Leistungen. Die Schule hat die Aufgaben der Autonomieentwicklung und der Entfaltung der kindlichen Fähigkeiten inne. Steht dies im Zentrum, ist der Ausschluss aus Schulformen, sei er auch leistungsorientiert, immer ungerecht und verhält sich widersprüchlich zur schulischen Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung.

3) Die Benotung und Bewertung der Leistungen sollte prozess- und nicht ergebnisorientiert sein. Die Schule hat die Aufgabe der Potentialentwicklung und Fähigkeitsentfaltung. Das bedeutet, dass Kinder Rückmeldungen über ihren aktuellen Leistungsstand und Lernfortschritt benötigen. Da dieser aber nicht vollständig messbar ist, verhält sich der genannte Umstand zur leistungsbasierten Auslese völlig konträr (vgl. ebd., S. 171f).

> „In der Schule vermischen sich drei Formen der Gerechtigkeit: Schule ist einerseits eine staatliche Einrichtung, insoweit muss in ihr Gerechtigkeit herrschen, sie muss alle Kinder gleich behandeln. Das kann sie aber nicht, weil sie zugleich eine pädagogische Einrichtung ist, sie muss also bedürftige Kinder eben nach Bedarf besonders fördern. Schließlich ist Schule noch eine Einrichtung der Allokation- sie versorgt Schüler (sic!) mit Lebenschancen und muss insoweit nach dem Leistungsprinzip vorgehen. […] Sie muss also prozedurale Regeln aufstellen, nach denen das Verdienst des einzelnen Schülers (sic!) gemessen und belohnt wird“ (Miller 2008, zit. nach Brenner 2010, S. 44).

Bleibt die Frage ob die Schule nun selektieren soll und darf. Laut Stojanov (2011) lautet die klare Antwort: nein. Es widerspricht der Norm der Bildungsgerechtigkeit und ist pädagogisch kontraproduktiv, da die Schule die Kinder zur aktiven Anerkennung ihrer Autonomiefähigkeit und führen sollte. Stojanov (2011) führt abschließend noch drei Forderung an das Schulsystem an: Kinder bis 14 Jahre sollten an einer gemeinsamen Schule unterrichtet werden. Erst danach sind die Kinder so weit eigenverantwortlich, dass sie aus den unterschiedlichen Bildungswegen wählen dürfen.
Die Vergabe von Hochschulberechtigungen sollte nicht abhängig von Schulzeugnissen sein, sondern von den Hochschulen selbst geregelt werden. Dies kann anhand Aufnahmeverfahren oder einem „Probestudium“ geschehen.
Zuletzt sollten in den Schulen Berufsprofile und Qualifikationswege zwar vorgestellt werden, jedoch sollten die Kinder nicht auf bestimmte Berufswege festgelegt werden, die sich aufgrund des Schultyps ergeben (vgl. Stojanov 2011, S. 172ff).

5. Die Ganztagsvolksschule

Auf der Suche nach den Einflussfaktoren die zu herkunftsbedingten Ungleichheiten führen, wird vor allem unser österreichisches Bildungssystem genannt. Anders als bei den PISA-Spitzenreitern wie Finnland, Kanada und Schweden, die nur geringe Kompetenzunterschiede zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen haben, ist in Österreich das dreigliedrige Schulsystem vorherrschend. Somit werden auch hier die ungleichheitsverstärkenden Effekte gesucht:

- Die frühe Aufteilung der Kinder in die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe 1.
- Die Struktur der Sekundarstufe 1 mit getrennten Bildungsgängen und geringer Mobilität „nach oben“, das bedeutet der Wechsel von einer Hauptschule in eine Sekundarstufe, welche zur Matura führt, ist schwierig.
- Die Organisation der Bildungsinstitution als Halbtagsschule.

Da in Österreich nach wie vor Halbtagsvolksschulen dominieren, liegt der Verdacht nahe, dass so die herkunftsbedingten sozialen Unterschiede der Kinder nicht ausreichend kompensiert werden können. Mit einer Verlängerung der Zeit in der Schule gäbe es, durch zusätzliche Bildungsangebote am Nachmittag, die über den Lehrplan hinausgehen, auch mehr Zeit die Startunterschiede der Kinder auszugleichen. Sollte der Nachmittag jedoch nur dazu dienen, den Schulunterricht von Vormittag auf den Nachmittag auszudehnen, könnte sogar eine Verschärfung der Bildungsungleichheit zu Tage treten (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 117f).

5.1 Die Formen der Ganztagsvolksschule

Es gibt in Österreich verschiedenen Formen der Ganztagsbetreuung in der Volksschule:

- Volksschule und Hort: Der Unterricht findet am Vormittag in der Schule statt. Im Anschluss wird der Hort besucht, in dem die Kinder am Nachmittag betreut werden. Die Kinder essen im Hort zu Mittag, machen mit einem Hortpädagogen oder einer Hortpädagogin ihre Hausaufgaben und verbringen danach dort ihre Freizeit, die teils gelenkt und teils frei ist. Der Hort kann in der Schule direkt oder extern in einem anderen Gebäude sein.

- Ganztägige Volksschulen: Am Vormittag findet der Unterricht statt, anschließend besteht der Betreuungsteil aus Mittagessen, Lernzeit und der Freizeit. Sowohl Lehrer und Lehrerinnen als auch pädagogische Betreuer und Betreuerinnen sind in den Nachmittag eingebunden. Bei Bedarf ist die Betreuung bis 17:30 möglich. Der Betreuungsteil ist kostenpflichtig.

Unterricht und Freizeit können in ganztägigen Volksschulen sowohl in getrennter, als auch in verschränkter Form stattfinden:

- Offene Schule: Der Unterrichts- und Betreuungsteil werden in getrennter Abfolge durchgeführt. Die anschließende Nachmittagsbetreuung ist für alle Kinder freiwillig. Wenn gewünscht, wechseln die Kinder nach dem Unterricht in die Nachmittagsbetreuung, essen dort zu Mittag, machen ihre Hausübung und nehmen an Freizeitangeboten teil. Die ganztägige Betreuung muss an mindestens drei Tagen der Woche in Anspruch genommen werden.
- Ganztagsvolksschule: Die Phasen des Unterrichts- und Betreuungsteils erfolgen bis 15:30 im Wechsel. Normale Unterrichtsstunden wechseln also mit den betreuten Freizeitstunden den ganzen Tag über ab. Die Kinder essen in der Schule zu Mittag und pro Tag gibt es eine Übungsstunde, in der die gelernten Inhalte noch einmal geübt und vertieft werden. Die Förderstunden sind konzeptionell in der Schulalltag eingebunden. Am Nachmittag gibt es verschiedenste Freizeitangebote, von Kochen über Musik bis zu Sporttraining. Diese Kurse können intern von Lehrkräften bzw. Freizeitbetreuern/Freizeitbetreuerinnen oder von externen Veranstaltern (Sportclub, Musikschule, etc.) geführt werden.
- Modell Campus: Dieses ist ein neues Betreuungsmodell, welches am Nachmittag besonderes Augenmerk auf musikalische und sportliche Schwerpunkte legt. Im Gebäude ist der Kindergarten eingebettet, der mit der Schule vernetzt agiert (vgl. Stadtschulrat für Wien).

Bei der Ganztagsvolksschule unterscheidet man in Österreich die *verschränkte* (DE: gebundene) und die *offene* (DE: ungebundene) Form.
Wie bereits dargestellt ist die *offene Ganztagsvolksschule* eine ganztägig geführte Schule in der Unterricht, Betreuung und Freizeit getrennt voneinander stattfinden.

Die Nachmittagsbetreuung ist freiwillig, sind die Kinder angemeldet, gilt dies für die Dauer eines Schuljahres.

Wohingegen in der *verschränkten Ganztagsvolksschule* die Unterrichts-, Lern- und Freizeiten, unter Berücksichtigung des biologischen Rhythmus der Kinder, auf den ganzen Tag verteilt sind. Es ist somit ein durchgehender, strukturierter Aufenthalt in der Schule und zudem verpflichtend für alle Schüler und Schülerinnen.

An vielen Schulstandorten treten die Ganztagsvolksschule und die klassische Halbtagsvolksschule gemeinsam auf. Neben der offenen und der verschränkten Ganztagvolksschule, gibt es außerdem Modelle die *teilverschränkt* sind. Das bedeutet, dass einzelne Klassen verschränkt geführt werden, die anderen Klassen eine Nachmittagsbetreuung besuchen können. *Teilgebundene* Schulen führen verschränkte Formen neben Halbtagsschulen (vgl. Hörl et al., S.280ff).

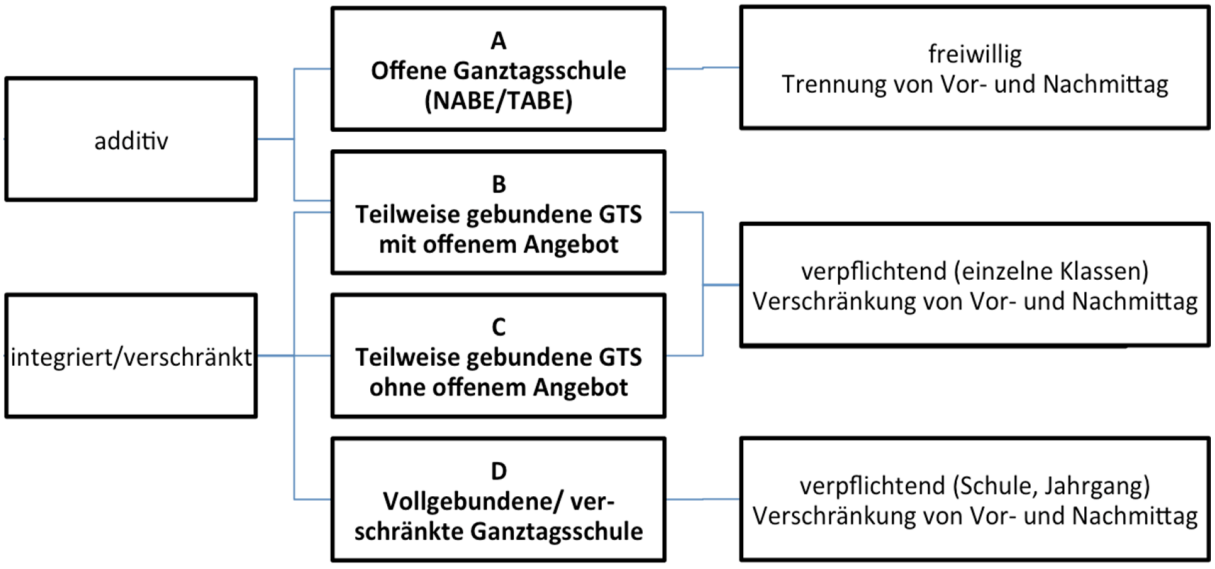

Abbildung 1: (Hörl et al. 2012, S. 282)

Wie beschrieben gibt es eine Variation an Formen der ganztägigen Schule. Die Ganztags*schule* unterscheidet sich jedoch wesentlich von Ganztags*angeboten*. Bei der Ganztagsschule steht eher die Beschulung als die Betreuung im Vordergrund. Ganztagsangebote unterscheiden sich in der zeitlichem Rahmung und Organisation der Schule, häufig gibt es keine Kooperation mit der Schulleitung bzw. Verantwortlichkeit seitens

dieser.

Es lassen sich vier zentrale Aspekte der organisatorischen Modelle unterscheiden:

1) *Der Grad an verbindlicher Teilnahme:* Ist die Teilnahme für ganze Klassen oder Klassenstufen verpflichtend, dann ist die Gestaltung zur Verknüpfung unterrichtlicher und anderer Angebote sehr flexibel. Bei der Offenen Ganztagsschule, die nur einzelne Schüler und Schülerinnen besuchen, ist die Verbindung zwischen vormittäglichen Unterricht und der Nachmittagsbetreuung hingegen starrer.

2) *Systematische Integration von unterrichtlichen und nicht-unterrichtlichen Anteilen (integrativ) bzw. Bereiche die unverbunden nebeneinander stehen (additiv):* Es wird unterschieden, ob es eine vollständige Integration der unterrichtlichen und nicht-unterrichtlichen Anteile gibt. Verschränkte Formen haben dabei wesentlich größere konzeptionelle Gestaltungsspielräume, als offene Schulmodelle.

3) *Trägerschaft der nicht-unterrichtlichen Anteile:* Die Verantwortung außerunterrichtlicher Angebote kann entweder bei der Schule oder auch bei einem außerschulischen Träger bzw. Trägerverbund liegen.

4) *Ort der Ganztagsangebote:* Die Angebote können sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule liegen, z.B. im Hort mit Schulnähe.
   Das Zusammenwirken dieser Faktoren bildet die Organisationsform der Schule (vgl. Oelerich 2007, in: Richter et al. 2007, S. 17ff).

Daneben gibt es auch Aspekte, die immer mit Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztagsangeboten in Verbindung stehen. Darunter fallen unter anderem:

- Leistungsförderung der Schüler und Schülerinnen
- verschiedene Wahlangebote die über den Unterricht hinausgehen
- Möglichkeiten des sozialen Zusammenlebens in der Schule
- organisierte ganztägige Betreuung der Kinder
- unterschiedliche Lehr- und Lernformen (besonders in der verschränkten Form umsetzbar)

- Kooperationen der Schule mit anderen Trägern, Vereinen, etc.
- Einbezug anderer pädagogischer Professionisten (neben den Lehrkräften)
- Verstärkte Beteiligung der Kinder an der Gestaltung des Schullebens (vgl. ebd. 2007, S. 20)

Bei den Kosten für den Besuch einer verschränkten Ganztagsvolksschule ergibt sich monatlich ein Betrag zwischen 150 und 200 Euro. Bei der offenen Ganztagsvolksschule müssen Eltern 80 bis 100 Euro aufbringen (vgl. Hörl 2012, S. 287).

5.2 Ausbau der Ganztagsvolksschule in Österreich

Als Konsequenz von PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) werden die Ganztagsangebote in Österreich weiter ausgebaut. 2011/12 gab es in Österreich 797 Schulen mit ganztägigen Angeboten, 98 davon alleine in Wien (vgl. Hörl et al. 2012, S. 284).
Im Jahre 2013/14 gibt es 42 Ganztagsvolkschulen in Wien, wobei bis zu Jahr 2020 ein flächendeckendes Angebot in der Hauptstadt bereit stehen soll, sodass Eltern eine bessere Wahlmöglichkeit bekommen (vgl. Böhm, 2013).
Bis zum Jahr 2018/19 soll die Zahl der Ganztagsschulplätze in der Pflichtschule von derzeit 119.000 auf 200.000 steigen. Damit sollen dann 30 Prozent der Sechs- bis Vierzehnjährigen ein Ganztagsangebot vorfinden, derzeit sind es rund 17,6 Prozent (vgl. APA, 2013).

5.3 Erwartungen an ganztägige Schulangebote

Die drei Hauptargumente *für* die Ganztagsvolksschule werden in sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente unterteilt.

Sozialpolitische Argumente: Da das Arbeitskräftepotential erhöht und gleichzeitig die Geburtenrate gesteigert werden soll, braucht es eine Ganztagsbetreuung der Kinder. Die Frauenerwerbsquote und die Geschlechtergerechtigkeit sollen verbessert werden. Ebenso verringert sich das familiäre/private Betreuungsnetz immer mehr, sodass Eltern immer weniger auf dieses zurückgreifen können. Daher sollen Familien zeitlich, emotional und finanziell entlastet werden, indem die Hausaufgaben und schulische Vorbereitungen bereits in der Schule erledigt und die Kosten für Nachhilfe wegfallen sollen. Eine

Ganztagsvolksschule würde somit eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf bedeuten (vgl. Hörl et al 2012, S. 272).

Bildungspolitische Argumente: Die Ganztagsvolksschule verspricht mehr Chancengleichheit und den Abbau von sozioökonomischen Benachteiligungen der Kinder. Durch mehr Zeit-, Raum- und Personalressourcen können Potentiale und Schwächen der SchülerInnen und Schüler besser erkannt und daran gearbeitet werden. Zusätzlich können Begabungsreserven ausgeschöpft werden. Der Mehrwert von Kindern mit Migrationshintergrund wird durch Sprachförderung sichergestellt. Somit können soziale Herkunftseffekte abgeschwächt und das fehlende Anregungspotential bildungsferner Milieus kompensiert werden. Um bessere Vorbereitungen auf die gesellschaftlichen Anforderungen zu gewährleisten, gehören mehr Bildungsangebote, wie interkulturelle Bildung, Friedenserziehung, soziales Lernen und ähnliches in den Schulalltag eingebettet (vgl. ebd., S. 273f). Ganztagsbildung wird als Bildungsreform begriffen, indem vielfältige Bildungslandschaften ausgebaut werden und ein schulübergreifendes System entsteht (vgl. Oelerich 2007, in: Richter et al. 2007, S. 21).

Pädagogische Argumente: Durch Ganztagsvolksschulen bzw. ganztägige Angebote sollen Erziehungsdefizite der Eltern ausgeglichen werden. Durch den längeren Aufenthalt in der Schule nimmt die Verantwortung für die Entwicklung und der Lernleistungen der Kinder zu (vgl. Oelerich 2007, in: Richter et al. 2007, S. 21ff).

Besonders in den verschränkten Formen der Ganztagsvolksschulen befinden sich äußerst günstige Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler. Durch gezielte Begabungs- und Interessensförderungen, durch Unterstützung der psychosozialen und emotionalen Entwicklung, sowie einer Öffnung der Lebenswelt der Kinder, kann einem erweiterten Verständnis von Bildung und Lernen, mit Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse, Rechnung getragen werden. Durch den altersgemäßen Ablauf von Lern-, Ruhe-, Spiel-, Förder- und Essenszeiten wird diese Form empfohlen. Ein weiterer Punkt der vor allem auf das verschränke Modell zutrifft, ist die Zeit und der Raum zur Pflege sozialer Kontakte innerhalb der peer groups. So lassen sich soziale Regeln erlernen und Bindungen innerhalb von Gruppen pflegen (vgl. Hörl 2012, S. 274f). Sowohl in der verschränkten als auch in der offenen Form der ganztägigen Betreuung wird vermehrt auf ausgewogene Ernährung im Rahmen des Mittagessens, verbindliche

Sportangebote, sowie auf Möglichkeiten zum kreativen Gestalten geachtet. Für außerschulische Kooperationen eignen sich beispielsweise Musik- oder Sportvereine. Dazu kommt es innerhalb der Schule zu einer Integration von sozialer Arbeit, die das pädagogische Angebot unterstützen. Die Erwartungen an die Ganztagsvolksschule sind also als sehr hoch. In allen genannten Punkten wird der verschränkten Form, aufgrund der pädagogischen Verknüpfung von Bildungs- und Betreuungsteil, eindeutig der Vorzug gegeben (vgl. ebd. 2012, S. 275).

In der Ganztagsvolksschule ergibt sich eine Verschiebung der Zuständigkeiten von Familie und Schule. Attribute wie Wärme, Emotionalität und Individualität werden der Familie zugeschrieben, wohingegen die Schule mit Rationalität, Distanz und Leistungsorientierung in Verbindung gebracht wird. Die Aspekte Förderung, Bildung, Unterstützung und Integration von Kindern passen zu beiden Akteuren (vgl. Coelen 2014, S. 130f). Es gilt diese Zuständigkeiten im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit von Schule und Eltern neu zu vereinbaren. Familien haben als Zielgruppe und Handelnde eine Doppelrolle in der Ganztagsvolksschule. Die Schule greift verstärkt in Freizeit- und Familienbereich ein, gleichzeitig benötigt sie auch Unterstützung durch familiäre Förderung der Kinder. Somit verschwimmen die Grenzen von Institution und Familie. Trotzdem soll darauf geachtet werden, dass die Schule bei der Familie (bezüglich der Hausaufgaben, etc.) Entlastung herbeiführt, jedoch nicht zu sehr ins Familienleben eingreift (vgl. ebd., S.131).

Im elften Kinder und Jugendbericht aus Deutschland im Jahr 2002, geht hervor, dass die „öffentliche Verantwortung anwächst“. (vgl. Elfter Kinder und Jugendbericht 2002, S. 60). Das bedeutet, dass die privaten und öffentlichen Erziehungsleistungen immer mehr vermischt werden und der Staat selbst ein Eingriffsrecht in öffentliche Einrichtungen besitzt (vgl. Brenner 2010, S. 117).

Im Ganztagsschulwesen steht demnach Erziehung und Betreuung, statt Bildung und Unterricht im Zentrum. Dass diese fürsorgliche, vormundschaftliche Betreuung keine unbeabsichtigte Entwicklung ist, zeigt der zwölfte Kinder und Jugendbericht (vgl. Zwölfter Kinder und Jugendbericht 2005, S.92ff). Dieses „herrschaftliche“ Betreuungsprinzip wird wegen eigener staatlicher Interessen, dem Funktionieren der Gesellschaft, vor allem in der Ganztagsvolksschule umgesetzt (vgl. Brenner 2010, S. 118f). Brenner (2010) warnt daher vor einem Internierungszwang der Ganztagsvolksschulen für Schüler und Schülerinnen. Von den

Zielen des Bildungswesens wie Demokratisierung, Steigerung der Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit, sei es kein weiter Weg zum Gegenteil: von der Lerngesellschaft zur Erziehungsgesellschaft und von dort aus weiter zur Erziehungsdiktatur (vgl. ebd., S. 120f).

5.4 Zugang zum Angebot der Ganztagsvolksschule

Wie bereits gezeigt gibt es unterschiedliche Organisationsmodelle der Ganztagsvolksschule. Es stellt sich die Frage *wer* eigentlich an ganztägigen Angeboten teilnehmen will und auch kann.

In dem Artikel von Christine Steiner (2009) zeigt sich, dass in der offenen Ganztagsvolksschule sozial privilegierte Kinder überrepräsentiert sind. Beim Ausbau der Ganztagsvolksschulen werden vor allem die Mittelschicht-Eltern berücksichtigt. Die Steigerung der Teilnahme rührt insbesondere aus der besseren Vereinbarkeit zwischen Beruf und Familie (vgl. Steiner 2008, S. 85f; S. 95).

2008 führte StEG („Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“) eine Schulleitungs- und Elternbefragung durch. Diese Befragung untersuchte die soziale Zusammensetzung der Schüler- und Schülerinnenschaft. In die Analyse flossen der Bildungsabschluss der Eltern, der Migrationshintergrund, der Partnerschaftsstatus und der Erwerbsstatus ein. Aufgrund dieser Daten bildeten sich drei Gruppen als Ausdruck der jeweiligen sozialen Schicht. Die erste Schicht kann als die „obere Schicht“ bezeichnet werden, es folgt die „mittlere“, sowie die „untere Schicht“. Die Schüler- und Schülerinnenschaft an Ganztagsschulen ist besonders in der mittleren sozialen Lage vertreten. Diese Schicht zeichnet sich durch mittleres Qualifikationsniveau, einer durchschnittlichen Anzahl an Doppelverdienerhaushalten und Alleinerziehenden, sowie einem durchschnittlichen sozioökonomischen Status aus. Der Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund ist hingegen unterdurchschnittlich (vgl. ebd., S. 89f).

Das Kernziel der Ganztagsbeschulung war laut Steiner (2009) der Einbezug und die Förderung der Kinder und Jugendlichen der unteren sozialen Schichten. Offensichtlich wird die Ganztagsvolksschule jedoch von Kindern aller sozialen Schichten besucht. Das gleiche gilt auch für die einzelnen Modelle der Ganztagsvolksschule. Die unterschiedliche soziale Komposition der Schule hat daher auch keinen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme am Ganztagsangebot (vgl. ebd., S. 97). Jedoch ist zu sagen, dass gerade Kinder erwerbstätiger

Eltern bzw. Alleinerziehender die Ganztagsschule besuchen und daher die Unterschiede in der Herkunft bzw. der Bildung nur mäßig gegeben sind. In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass die Teilnahme am Ganztagsbetrieb in der Volksschule in manchen Schulen direkt an die Berufstätigkeit der Eltern geknüpft ist. Somit werden vorzugsweise Kinder erreicht, deren beide Elternteile berufstätig sind. Weiters solle auch an innovativen pädagogischen Konzepten gearbeitet werden, da die Ganztagsvolksschule alleine, sicher nicht die pädagogische Wunderwaffe gegen soziale Probleme aller Art ist (vgl. Steiner 2009, S. 101f).

Zusammenfassend haben Kinder und Jugendliche, durch die Teilnahme an insbesondere verschränkten Ganztagsvolksschulen, bessere Chancen in der Bildung. Durch die konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und Freizeitangeboten sei eine bestmögliche Förderung machbar (vgl. ebd., S. 102).
Im Gegensatz dazu ist es laut „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (SteG) unbedeutend, ob die Ganztagsvolksschule eine verschränkte oder offene Struktur aufweist. Die Teilnahme der Schüler und Schülerinnen an nachmittäglichen Angeboten sei ohnehin vorhanden und den Eltern seien vor allem die längeren Öffnungszeiten der Schule und eine gute Ressourcenausstattung wichtig (vgl. Fischer 2011, S. 30).
Positive Effekte sein, nach SteG, nicht auf die Ganztagsschulform zurückzuführen, sondern auf die Differenzierung innerhalb des Unterrichts und die regelmäßige Teilnahme der Kinder an Ganztagsangeboten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, S. 12).
Kinder aus besser gestellten Familien haben bei der Regelmäßigkeit der Teilnahme an Ganztagsangeboten höhere Quoten, als die weniger privilegierten Kinder. Wenn Kinder aus sozial niedrigeren Schichten eine verschränke Ganztagsschulform besuchen, haben auch sie automatisch gute Teilnahmechancen am bzw. zum Ganztagsangebot (vgl. Steiner 2009, S.101 ff).

5.5 Internationale Forschungsbefunde zur Ganztagsschule

Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) führte in Deutschland eine Untersuchung durch, die auch in Österreich hinsichtlich der Entwicklung von Lernmotivation, sozialem Verhalten und Schulleistungen an Ganztagsschulen von Bedeutung ist. Eigene Daten sind in Österreich derzeit noch nicht verfügbar.

Bezüglich der *Verbesserung von Schulleistungen* ergeben sich widersprüchliche Ergebnisse. Zusammengefasst ergeben die Befunde von StEG, dass die pädagogische Qualität der Angebote sowie die Dauer und Intensität der Inanspruchnahme wesentlich die förderlichen individuellen Wirkungen beeinflusst. Die Schulleistungen steigen mit der gehäuften Anzahl der Unterrichtsstunden des Kindes, was auch dazu führt, dass das Risiko einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe 1 fällt (vgl. Hörl 2012, S. 290ff).
Im Vergleich zu anderen Altersgleichen zeigen Schüler und SchülerInnen der Ganztagsschulen eine Verbesserung der Schulnoten, was vor allem mit der Intensität der Teilnahme als auch der pädagogische Qualität der Angebote zusammenhängt.
Die Studie zeigte, dass jene Kinder und Jugendliche, welche an mindestens drei Tagen pro Woche Ganztagsangebote in Anspruch nehmen, bessere Schulnoten aufweisen (vgl. Fischer 2011, S. 29). Je mehr die pädagogischen Betreuer und Betreuerinnen klare Hinweise zum methodischen Arbeiten geben, die Inhalte spannend vermitteln und auch Raum zum selbstständigen Arbeiten geben, desto überzeugter sind die Kinder, dass sie Dinge erlernen, die ihnen auch zu Notenverbesserungen nützlich sind (vgl. Coelen 2014, S. 166 ff).
In den USA dagegen lassen sich kompensatorische Effekte für bildungsbenachteiligte Kinder im Bereich der *Schulleistungen* nicht nachweisen (vgl. ebd., S. 292f).

Die analysierten Daten aus PISA und IGLU („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“) ergeben, dass bei Schülerinnen und Schülern die eine Ganztagsvolksschule besuchen, keine Leistungsvorsprünge zu verzeichnen sind. In längsschnittlichen Untersuchungen lassen sich kleinere positive Effekte auf die Deutsch- und Mathematiknote finden, diese wirken sich aber nicht längerfristig aus. Ebenso schnitten die ganztägig beschulten Kinder bei der Untersuchung zur Entwicklung der Sprachkompetenz nicht besser ab, als die der Halbtagsschule (vgl. Hörl 2012, S. 290ff).

Als gesicherte Wirkungen der Ganztagsschule, gelten die positiven Effekte auf das *Sozialverhalten*, sowie den *Abbau von Bildungsbenachteiligung*. In Deutschland zeigten sich positive Entwicklungen von sozialen Kompetenzen, im Bereich der Motivation und eine Abnahme von negativem Verhalten, wenn die Ganztagsschule an mindestens drei Tagen pro Woche besucht wird. Je dauerhafter die Teilnahme der Schüler und Schülerinnen an den Angeboten ist und je strukturierter sowie kognitiv aktivierender diese durchgeführt werden,

desto positiver ist die Entwicklung der Schulnoten und des Sozialverhaltens (vgl. Coelen 2014, S. 171).
Die gleichen Wirkungen des Sozialverhaltens fand auch SteG heraus, die Kinder stören den Unterricht weniger und hegen geringes gewalttätiges Potential. Von grundlegender Bedeutung für diese positiven Effekte sind die motivierenden Angebote der Schule und die Mitgestaltung dieser durch die Schüler und Schülerinnen. Haben sie ein Mitsprachrecht bei der Themenwahl, stärkt das ihr Verantwortungsbewusstsein und ihre Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Mitschülern und Mitschülerinnen (vgl. Fischer 2011, S. 29).

Zu den Wirkungen der Ganztagsschule auf *Sozialisierungs- und Integrationsprozesse* von Kindern mit Migrationshintergrund liegen in Deutschland nur wenige gesicherte Befunde vor. Erwähnenswert ist, dass die Kinder mit Migrationshintergrund von der Hausaufgabenhilfe („Lernstunde“) in der Ganztagsschule profitieren und dies oft eine Verbesserung der Noten in den Kernfächern mit sich zieht (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, S. 12).
Auffallend ist, dass an Schulen mit vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache weniger häufig die Ganztagsbetreuung wählen (vgl. Coelen 2014, S. 292f).
Die SteG ermittelte, dass Jugendliche aus allen sozialen Milieus gleichermaßen die Ganztagsschule besuchen, in der Grundschule jedoch Kinder aus einem höheren sozioökonomischen Status stärker vertreten sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, S. 12f).

Zur *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* leistet die Ganztagsschule einen wesentlichen Beitrag und damit zeichnen sich auch positive Auswirkungen auf die elterliche Erwerbstätigkeit ab. Die Eltern werden durch die Hausaufgaben-, Lern- und Tagesbetreuung entlastet, so werden die Befürchtung von negativen Effekten der ganztägigen außerfamiliären Betreuung klar widerlegt, was ebenso auch SteG bestätigt (vgl. Coelen 2014, S. 295f; Fischer 2011, S.29).

In Österreich herrscht eine Forschungslücke der quantitativ empirischen Forschungen hinsichtlich der Umsetzung und den Wirkungen von ganztägigen Schulformen.
Dagegen gibt es einige qualitative Untersuchungen, welche sich mit den Argumenten für

ganztägige Betreuung und Bildung sowie die Rechtfertigung der unterschiedlichen Modelle mit den oben genannten decken. Dort wird die verschränkte Form im Hinblick auf Chancengerechtigkeit, individuelle Interessens- und Begabungsförderung und soziales Lernen, als besonders zielführend befunden. Die Effekte sind abhängig von den gegebenen Rahmenbedingungen wie dem Organisationsmodell, der finanziellen und personalen Ausstattung, den Kooperationen und dem Lernangebot. Was jedoch eindeutig gegen den Chancenausgleich und die Förderung aller Kinder wirkt, ist dass die Angebote kostenpflichtig sind (vgl. Coelen 2014, S. 293f).

5.6 Pro und Contra Argumente der Ganztagsvolksschule

Im Folgenden werden jeweils Argumente *für* und *gegen* die Ganztagsvolksschule dargelegt.

Kriterien	Pro- Argumente	Contra Argumente
Chancengerechtigkeit	Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Bildungsanregungen	Herstellung von Chancengerechtigkeit durch Nivellierung nach unten
Schulische Leistungsentwicklung, Förderung	Leistungsanstieg durch Ausgleichung der Lerndefizite, Hilfe beim Lernen und Üben durch den Lehrkörper	Leistungsabfall durch das Fehlen elterlicher Anregungen, keine individuelle Lernumgebung möglich
Betreuung	Gesicherte Betreuung, Nachmittag ist nicht bloße Freizeit sondern Teil des gesamten Stundenplanes	Probleme innerhalb der Zusammenfassung von Gleichaltrigen über einen längeren Zeitraum
Freizeitangebote	Interessante Angebote, Verschränkung von Freizeit und Lerneinheiten, Attraktionen vor allem für bildungsferne Schichten	Einschränkung oder Wegfall bestimmter sportlicher, musischer oder kreativer Aktivitäten außerhalb der Schule, Mangel an Autonomie und Freiheit
Schule als Ort der Gleichaltrigen	Positive Auswirkungen auf das Sozialleben der Kinder	Gruppendruck, Zunahme der Isolation von Kindern in besonderen Einrichtungen

Umgang mit Belastungen, Entlastung von Kindern	Bezugspersonen innerhalb der Schule, Möglichkeiten des Entziehens von familiären und privaten Situationen, Unterstützung der familiären Erziehung, Gegensteuerung bei Verwahrlosung	Senkung der Zeit die in der Familie verbracht wird, Schwächung der emotionalen Bindung an die Eltern, psychische und physische Überforderung, Zunahme von Missmut gegenüber der Schule

Abbildung 2: (vgl. Kiper 2013, S. 188; Fischer 2009, S. 2f)

5.7 Fazit Ganztagsschule und Bildungsungleichheit

Laut Gutachten des „Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen der Bundesregierung Deutschland“ im Jahr 2006, ist die halbtägige Beschulung für den Abbau von herkunftsbedingter Benachteiligung, wegen dem rein formellen Unterricht am Vormittag und keinen zusätzlichen Bildungsangeboten am Nachmittag, nicht geeignet (vgl. Coelen 2014, S. 134).

Durch den erweiterten zeitlichen Rahmen und den zusätzlichen pädagogischen Kooperationen wird erwartet, dass die Ganztagsvolksschule eine Kompensation von Kindern aus sozial schwachen Familien leistet und damit eine höhere Chance zur Bildungsgerechtigkeit einhergeht. Jedoch muss darauf geachtet werden, dass die Ganztagsvolksschule damit nicht überfordert wird. Alleine die Tatsache, dass im Primarbereich mehr privilegierte Kinder den Ganztag in Anspruch nehmen als bildungsfernere Schichten, schränkt bereits die Fördermöglichkeiten derer ein (vgl. ebd., S. 138f). Bildungsungleichheit kann nur dann entgegengewirkt werden, wenn das Ganztagsangebot eine hohe Qualität aufweist und das pädagogische Personal gute Qualifikationen besitzt, um Kindern die optimale Förderung bieten zu können (vgl. ebd., S.141).

Diese Qualität kann durch verschiedenste Entwicklungen optimiert werden:

- Förderung von Forschungsvorhaben
- Schließung von Betreuungslücken
- Sicherstellung der Finanzierung ganztägiger Angebote
- Einheitliche Regelungen für eine finanzielle Entlastung der Familien

- Entwicklung von Betreuungsmodellen in den Ferien
- Stärkung der pädagogischen Qualität durch Verschränkung von Unterrichts-, Lern und Freizeiten
- Ausbau der Schulgebäudes zugunsten der ideal Rhythmisierung des Tages und der Schaffung dafür notwendiger Räume
- Außerschulische Kooperationen fördern
- Mehr Autonomie der Schulen im personellen sowie im finanziellen Bereich
- Einheitliche und transparente Dienst- und Besoldungsregeln für den Lehrkörper
- Bessere Ausbildung für den Ganztagsschulbereich auf den Pädagogischen Hochschulen
- Strukturelle Verankerung im Bundesministerium als Koordinationsstelle ganztägiger Angebote (vgl. Hörl 2014, S. 298ff)

Die Ganztagsvolksschule bietet die Chance den verengten Horizont der formalen Bildung zu sprengen und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu öffnen. Auch die SteG zeigt, dass sich Ganztagsvolksschule mittlerweile in allen Bevölkerungsschichten etabliert hat. Abhängig von der Qualität der Schule und der regelmäßigen Teilnahme der Kinder an den Ganztagsangeboten, wurden positive Auswirkungen auf Schulmotivation, das Sozialverhalten, das Familienklima und zumindest bisweilen auf die Schulnoten der Kinder gefunden. Durch die außerschulischen Kooperationen von Sportanbietern, kulturellen Bildungsangeboten sowie Kinder- und Jugendhilfe, zeigt sich ein „Anwerbeeffekt“ durch die Ganztagsvolksschule. Es bilden sich neue Zielgruppen, die auch in ihrer außerschulischen Freizeit die sportlichen und kulturellen Angebote der Anbieter wahrnehmen.
All diese attraktiven Auswirkungen, können jedoch nur dann greifen, wenn die Organisation der Ganztagsschule hochwertig ist. Das pädagogische Personal muss beteiligt werden an der Planung der Verknüpfung von Vor- und Nachmittag. Wirksam wären auch häufigere verpflichtende Teilnahmen an Ganztagsangeboten, auch wenn viele Schülerinnen und Schüler dies bereits schon freiwillig tun (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, S. 12f). Die Qualität der Ganztagsangebote ist also der entscheidende Schlüssel beim programmatischen Ziel des Abbaus von Bildungsungleichheit (vgl. Coelen 2014, S. 142).

EMPIRISCHER TEIL

6. Darstellung der Erhebungsmethode

Die komplexe Thematik dieser Masterarbeit erfordert einen offenen Zugang zu dem Forschungsgegenstand. Demzufolge erscheint die qualitative Datenerhebung als geeignete Methode, sich der Fragestellung anzunähern.

6.1 Qualitative Forschung

Im Gegensatz zu quantitativer Forschung, leitet die qualitative Forschung empirische Identifizierungen von Kausalzusammenhängen ab und verallgemeinert diese im Anschluss (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 25).

Philipp Mayring stellt fünf Postulate an die qualitative Forschung (vgl. Mayring 2002, S. 19):

I) „Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein“ (ebd., S. 20).

Der Ausgangspunkt der dargestellten Forschung sind Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Es soll herausgearbeitet werden, wie diesen zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Ganztagsvolksschulen verholfen werden kann. Dazu wurden Lehrerinnen interviewt, welche die Problematik kennen und die sowohl in der Halbtags- als auch in der Ganztagsschule Erfahrungen gemacht haben. Somit sind sie Expertinnen auf dem Gebiet meiner Forschung. Anhand der Interviews soll herausgefunden werden, welche Bedingungen in der Ganztagsvolksschule gegeben sein müssen, um mehr Chancengerechtigkeit herzustellen.

II) „Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandbereiches stehen“ (ebd., S. 21f).

Der Gegenstandsbereich wurde im theoretischen Teil dieser Masterarbeit beschrieben. Dieser beginnt mit dem Thema (Un)Gerechtigkeit in der Bildung und der einhergehende Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Anschließend werden Krassimir Stojanovs Gerechtigkeitskonzeptionen (2010; 2011; 2014) vorgelegt. Die drei gezeigten Modelle konstruieren unterschiedliche Gerechtigkeitsbegriffe und reflektieren bzw. analysieren die verwendeten Begriffe von Bildungsgerechtigkeit. Weiters beschäftigt sich die dargelegte Masterarbeit mit der Ganztagsvolksschule und geht den Fragen der verschiedenen

Ganztagsschulformen, dem Zugang, den Erwartungen, vorgegangenen Forschungen sowie den Pro- und Contra Argumenten nach.

III) „Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (ebd., S. 22).

Jegliche Interpretation des Menschen wird immer von dessen Vorverständnis beeinflusst. Diese von Mensch zu Mensch unterschiedlichen Bedeutungen müssen daher immer erst durch Auslegung erschlossen werden.

IV) „Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (ebd., S. 22).

Der Mensch verhält sich in künstlichen Situationen anders als in seiner Alltagsumgebung. Um eine möglichst geringe Verzerrung der Realität zu bekommen, wurden alle Interviews im eigenen schulischen Umfeld der Befragten durchgeführt.

V) „Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (ebd., S. 23).

Wird von den Untersuchungsergebnissen auf allgemeine Erkenntnisse geschlossen, müssen diese einzeln argumentativ begründet werden. Es müssen Argumente gefunden werden, weshalb die Ergebnisse auch in anderen zeitlichen und situativen Kontexten gelten (ebd., S. 23f).

6.2 Erhebungsverfahren

Als Methode für der Erhebung der sprachlichen Daten wurden Leitfadeninterviews eingesetzt. Leitfadeninterviews arbeiten mit einer Liste von Fragen(Leitfaden), die in jedem Interview beantwortet werden müssen. Die Reihenfolge der Fragen ist nicht verbindlich, da ein möglichst natürlicher Gesprächsverlauf vorzuziehen ist. Durch die Strukturierung des Leitfadens wird weiters die Vergleichbarkeit der Interviews erleichtert. Die Interviews werden anhand eines strukturierten Fragenkatalogs geführt, jedoch bekommen die Interviewten die Möglichkeit die Fragen sehr frei und ausgiebig zu beantworten.

Gegebenenfalls werden auch Ad-hoc-Fragen eingesetzt um tiefer in eine bestimmte Thematik vorzudringen. Diese Ad-hoc-Fragen können nicht in den Interviewleitfaden aufgenommen, da sie einem spontanen Nachfragen gleichen (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 39f).

Die Interviewfragen haben die Thematik Bildungsgerechtigkeit und Ganztagsvolksschule inne, vor allem wird der Fokus auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gerichtet.

Die Interviews wurden mit fünf Lehrerinnen durchgeführt.
Der Fragenkatalog ergab sich in Folge der Literaturrecherche und des theoretischen Arbeitsteils. Es wurde zuvor ein Pilotinterview durchgeführt, um die Leitfadenfragen zu testen. Dabei wurden unverständliche Fragestellungen und fehlende Fragen aufgedeckt und anschließend bereinigt.

Das Interview ist im Wesentlichen in drei Teile gegliedert:
Sondierungsfragen: Allgemeine Einstiegsfragen zur (anonymisierten) Biographie der Gesprächspartnerin
Leitfadenfragen: Fragestellungen des Interviewleitfadens
Ad-hoc-Fragen: Spontane Fragen zu weiteren wichtigen Aspekten, welche im Laufe des Interviews aufkommen.
Um die Interviews festzuhalten, wurden diese mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Das Einverständnis meiner Interviewpartnerinnen dafür habe ich mit der Einverständniserklärung abgeklärt (vgl. Mayring 2002, S.66ff).
Die Länge pro Interview beläuft sich auf durchschnittlich 45 Minuten.

6.3 Das Experteninterview

„Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel 2004, S. 10).

In meiner Arbeit werden meine Interviewpartnerinnen als Experten gesehen. Dafür ist es notwendig diesen „Expertenstatus“ näher zu beleuchten.
Experteninterviews eingesetzt, um soziale Sachverhalte zu untersuchen. Diese

Untersuchungen werden auch als rekonstruierende Untersuchungen bezeichnet. Dabei werden vor allem Handlungen, Beobachtungen und das Wissen der Interviewpartner erfragt. Experten haben eine exklusive Stellung in dem Kontext, den man untersuchen möchte (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 10f).

Hopf (1979) beschreibt Experten als Spezialisten für bestimmte Konstellationen und eine Sorte des Interviews „in denen es um die Erfassung von Deutung, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst geht“ (Hopf 1979, in: Gläser/Laudel 2004, S. 38).

Die befragten Interviewpartnerinnen haben interne Informationen über die Prozesse, die in der Ganztagsvolksschule stattfinden. Jede der Befragten wusste genau, was eine gute Ganztagsvolksschule braucht um die Kinder bestmöglich fördern zu können, sodass mehr Chancengleichheit Einzug in die Schule halten kann. Alle Lehrerinnen wissen welche Auswirkungen die Ganztagsvolksschule auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hat und können kompetent beurteilen, ob diese Schulform Bildungsgerechtigkeit fördert (bzw. fördern *kann*), da sie jahrelang in diesem sozialen Kontext gearbeitet haben bzw. noch immer arbeiten. Die Befragten haben sowohl in einer Halbtags- als auch in der Ganztagsvolksschule gearbeitet, sodass sie einen direkten Vergleich der beiden Schulformen haben. Um eine möglichst hohe Varianz gewährleisten zu können, weisen die Interviewten viele Unterschiede auf, sowohl in Bezug auf ihre Biographie (Alter, Ausbildung, Dienstjahre etc.), als auch hinsichtlich ihrer Schulstandorte. Relativ einheitlich war der hohe Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (ca. 70-90%), den es an jedem der Schulstandorte gibt. In Anbetracht dieser Ausführungen ist es eindeutig legitim, allen Interviewpartnerinnen den Expertenstatus anzuerkennen.

6.4 Das Transkriptionsregelsystem des Leitfadeninterviews

Das Leitfadeninterview wird als Experteninterview geführt. Die befragten Expertinnen stehen nicht als „ganze Person“ im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, vielmehr geht es um ihre Handlungs- und Sichtweisen rund um meine Forschungsfrage „Unter welchen Bedingungen führt die Ganztagsvolksschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit“.

Durch die zu vorige, starke Einarbeitung in das Thema, sind die Fragen sehr konkret und somit hat der Interviewleitfaden eine stark steuernde und strukturierende Funktion. Die Fragen sind alle geschlossen um nicht vom Thema abzuschweifen.
Das Transkriptionssystem ist ein Regelwerk, welches festlegt wie gesprochene Sprache verschriftlicht wird. Aufgrund der einfacheren Lesbarkeit wird der Text insgesamt geglättet und in normales Schriftdeutsch übertragen, Dialekte weichen dem Standarddeutsch.
Es wurde mit dem Computerprogramm „F4 Transkript“ gearbeitet, welches das mit dem Handy aufgenommene Tonmaterial direkt in das Programm einfügt.

Als Transkriptionssystem wurde das von Christa Hoffmann/Riem (1984) übernommen. Es ist ein einfaches System, da für meine Forschungsfrage die sprachlichen Feinheiten nicht von Bedeutung sind.

Transkriptionsregeln nach Hoffman-Riem (1984):

Zeichen	**Bedeutung**
..	kurze Pause
…	mittlere Pause
….	lange Pause
…..	Auslassung
/eh/, /ehm/	Planungspause
((Ereignis))	nicht sprachliche Handlung ((deutet auf Bild))
((lachend)), ((erregt))	Begleiterscheinung des Sprechens (steht vor der entsprechenden Stelle)
sicher	auffällige Betonung, auch durch Lautstärke
s i c h e r	gedehntes Sprechen
( )	unverständlich
(so schrecklich?)	Nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut

Abbildung 3: (vgl. Kuckartz 2005, S. 40ff, zit.n. Hoffman-Riem 1984, S. 331)

6.5 Beschreibung der Stichprobe

Bei den Probandinnen handelt es sich um Lehrerinnen, die alle in Wiener Volksschulen tätig sind. Jede von ihnen kennt sowohl die Arbeit in der Ganztags- als auch in der Halbtagsvolksschule. Um eine möglichst hohe Vielfalt zu gewährleisten, wurden Lehrkräfte aus Volksschulen mit unterschiedlichen Bezirksstandorten gewählt.

Mona

Schultyp: verschränkte Ganztagsvolksschule

Bezirk: 6. Bezirk

Dienstjahre als Lehrerin: 17

Berufliche Laufbahn: Volksschullehramt an der Pädagogischen Akademie, Klassenlehrerin in einer Ganztagsvolksschule, Wechsel an eine Halbtagsvolksschule im 6. Bezirk, Leseförderung und Sprachförderkurse, Umwandlung der Halbtagsvolksschule in eine Ganztagvolksschule

Jetziger Tätigkeitsbereich: Teamlehrerin zweier Klassen an einer Ganztagsvolksschule

Bella

Schultyp: verschränkte Ganztagsvolksschule

Bezirk: 2. Bezirk

Dienstjahre als Lehrerin: 28

Berufliche Laufbahn: Ausbildung zu Hauptschullehrerin, Absolvierung des Volksschullehramtes an der Pädagogischen Akademie, seit 15 Jahren Volksschullehrerin an Halbtagsschule, Wechsel an eine Ganztagsvolksschule

Jetziger Tätigkeitsbereich: Klassenlehrerin an einer Ganztagsvolksschule

Paula

Schultyp: Halbtagsvolksschule

Bezirk: 12. Bezirk

Dienstjahre als Lehrerin: 26

Berufliche Laufbahn: Volksschullehramt an der Pädagogischen Akademie, 15 Jahre Klassenlehrerin an einer Ganztagsvolksschule, Wechsel an Halbtagsvolksschule

Jetziger Tätigkeitsbereich: Klassenlehrerin an einer Halbtagsvolksschule

Amy

Schultyp: verschränkte Ganztagsvolksschule

Bezirk: 10. Bezirk

Dienstjahre als Lehrerin: 7

Berufliche Laufbahn: Volksschullehramt an der Pädagogischen Akademie*,* Halbtagsvolksschule als Werk- und Begleitlehrerin, Wechsel an eine Ganztagsvolksschule und Übernahme der Vorschulklasse

Jetziger Tätigkeitsbereich: Klassenlehrerin an einer Ganztagsvolksschule

Lana

Schultyp: verschränkte Ganztagsvolksschule

Bezirk: 20. Bezirk

Dienstjahre als Lehrerin: 13

Berufliche Laufbahn: Volkschullehramt an der Pädagogischen Akademie, Schulversuch für Tandemklassen (verhaltensauffällige Hochbegabte), Teamlehrerin an einer privaten Halbtagsvolksschule, Wechsel an Ganztagsvolksschule

Jetziger Tätigkeitsbereich: Klassenlehrerin an einer Ganztagsvolksschule

7. Darstellung der Auswertungsmethode

7.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse will Kommunikation analysieren, welche in irgendeiner Weise protokolliert und fixiert wurde. Sie geht systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vor. Dies ist unumgänglich, da die Analyse nur so nachvollziehbar und überprüfbar wird. Das Material wird unter einer bestimmten Fragestellung ausgewertet und interpretiert. Geleitet wird die Analyse von der dahinterliegenden Theorie des Forschungsgegenstandes. Ferner soll die Inhaltsanalyse als Teil eines Kommunikationsprozesses analysiert werden und so Rückschlüsse auf bestimmte Aspekten der Kommunikation ziehen, um beispielsweise die Absichten des Senders oder der Senderin abzuleiten (vgl. Mayring 2010, S. 12f).

> „[…] qualitative Inhaltsanalyse muss anknüpfen an alltäglichen Prozessen der Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials“ (ebd., S. 38).

Die Analyse wird anhand eines Kategoriensystems durchgeführt. Diese Kategorien werden induktiv, also aus dem konkreten Interviewmaterial entwickelt, wobei auch immer die Hauptfragestellung im Blick behalten wird.

> „Eine induktive Kategoriendefinition […] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einen Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen“ (ebd., S. 83).

Der Vorteil besteht in der gegenstandsnahen Abbildung des Materials, ohne Verzerrungen des Forscher oder der Forscherin. Vorab wird theoriegeleitet bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll und wonach der Text selektiert wird. Die Fragstellung dient hierbei als Leitlinie. Danach wird die fixierte Kommunikation Zeile für Zeile durchgearbeitet. Sobald ein Selektionskriterium erfüllt wurde, wird die erste Kategorie als Begriff formuliert. Bei den nächsten ausgelesenen Textstellen wird entschieden, ob diese unter eine vorherige Kategorie fällt oder eine neue Kategorie gebildet wird. Das Ergebnis ist ein Kategoriensystem zu einem bestimmten Thema, immer verbunden mit den konkreten Textpassagen (vgl. ebd., S. 84f).

8. Auswertung der Ergebnisse

Folgende Kategorien haben sich im Hinblick auf die Forschungsfrage „Unter welchen Bedingungen führt die Ganztagsvolksschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit“ aus dem Material ergeben:

8.1 Verantwortungsverschiebung an die Eltern

Auch wenn die Ganztagsvolksschule, vermeintlich *alles* mit den Kindern macht, es werde gelernt und die Freizeit gestaltet, sind es doch einige Dinge, wo die Eltern ihre Zuständigkeiten, laut der Befragten, mehr wahrnehmen sollten.

Die Lehrperson Amy nimmt eine klare Position zum Thema Ganztagsvolksschule ein. Für sie ist es selbstverständlich, dass die Ganztagsschule mehr Chancengerechtigkeit bietet. Dabei macht es den Eindruck, dass sich ihre Sicht aus der oberflächlichen Meinung der Gesellschaft speist, da sie ohne genauere Begründung sagt, dass es „ganz klar“ sei, dass die Ganztagsvolksschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beiträgt.

Weiters betont Amy, dass die Lehrpersonen alle schulischen Dinge in der Ganztagsschule erledigen, sodass die Eltern am Nachmittag mit den Kindern dahingehend nichts mehr machen brauchen. Andererseits scheint es, als würde sie dann doch den Eltern die Verantwortung für die schulische Förderung ihrer Kinder übertragen:

> „Weil die engagierten Eltern, die machen zuhause so oder so etwas mit ihren Kindern. Aber die nicht Engagierten, wo die Kinder schneller untergehen in der Halbtagsklasse, die kriegen bei uns am Nachmittag mehr Förderung“ (Amy, S. 2).

Ebenso sieht Amy beim Thema „Sprache“ die Zuständigkeit bei den Eltern. Für das Lernen der Erstsprache hätten die Eltern die Sorge zu tragen. Nur wenn die Kinder diese beherrschen, könne die Deutsch-Förderung so gut greifen, dass die Kinder bis zur vierten Klasse Volksschule gute Deutschkenntnisse aufbauen. Die Kinder, welche mit der deutschen Sprache gröbere Probleme haben sind demnach jene, die ihre Muttersprache nicht bzw. nicht gut beherrschen.
Doch nicht nur Sprachförderung sei eine der elterlichen Aufgaben, auch ist die Pflicht der Eltern, ihr Kind in einen Kindergarten zu schicken. Laut Paula gäbe es noch immer Kinder, die vor der Einschulung keinen Kindergarten besucht hätten.

Ihrer Meinung nach müsse viel über das elterliche Bewusstsein gehen. Die Eltern wüssten oft zu wenig über das österreichische Schulsystem oder das verpflichtende Kindergartenjahr. Sie fordert einen verbindlichen Deutschkurs für alle Eltern mit Deutsch als Zweitsprache und mehr Elternaufklärung, die Themen wie die Ziele der Schule, das Fördern der Muttersprache innerhalb der Familie und die Unterstützung des Kindes (soweit als möglich) behandelt. Mit mehr Bildungsverständnis, dem Willen und dem Engagement, dass das Kind ein Gymnasium besuchen kann, wäre einigen Kindern geholfen. Denn viele hätten zwar das Potential für den Übertritt ins Gymnasium, jedoch fehle die familiäre Unterstützung dafür, ohne die es jedoch nur die wenigsten Schüler und Schülerinnen schaffen.

Ob die Ganztagsvolksschule ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit ist, hänge laut aller Befragten auch mit der Familie zusammen. Die Volksschule hat vier Jahre lang Zeit die Kinder zu formen, aber im Endeffekt sind die Eltern die primären Faktoren die zählen. In dieser Einsicht schwingt eine leichte Resignation mit, da es aussieht, als könne die Schule im Prinzip ohnehin zu keiner Verbesserung der Gerechtigkeit beitragen, da im Endeffekt so oder so die Eltern der essentielle Einfluss der Kinder sind.

Auffallend ist, dass Amy auch die Schulleistungen der Kinder mit der Bildungsaspiration der Eltern erklärt und die Schule dabei außen vor lässt. Es komme nur auf die Eltern und deren Ausbildung an, in welche schulische Richtung sich deren Kinder entwickeln.

Das Gleiche beschreibt auch die „Begabungsideologie“ von Bourdieu. Er erachtet das Schicksal von Kindern bereits als angeboren und das familiäre Umfeld höchst prägend für die Bildungschancen der Kinder (vgl. Bourdieu 2011b, in: Erler 2011, S. 31).

Dazu sagt Paula: „Es ist wirklich das Umfeld. Also 65% was ein Kind im Leben einmal erreichen wird, kommt von dem, was es von den Eltern mitbringt“ (Paula, S. 12).

Raymond Boudon spricht in diesem Zusammenhang von den primären und sekundären Herkunftseffekten. Die Familie prägt die Kinder und deren Bildungsweg. Die primären Effekte der sozialen Schichtung (je höher der soziale Status, umso höher der Bildungserfolg), führen zu einer besseren Unterstützung des Kindes im Bildungswesen und somit zu besseren Leistungen. Die Ambitionen ein bestimmtes Ziel zu erreichen, einen Bildungsabschluss zu erlangen, sind mit den sekundären Effekten zu erklären. Bei jener Wahl bei der man

entscheiden kann die Schule zu verlassen oder eine weiterführende Schule zu besuchen, wird die Entscheidung je nach sozialen Hintergrund unterschiedlich ausfallen. Verlässt ein Jugendlicher aus der Unterschicht die Schule, bedeutet das wahrscheinlich keinen Statusverlust gegenüber der Elterngeneration. Bei Jemanden aus der höheren Schicht, würde ein Abgang der Schule einen Statusverlust gegenüber den Eltern mit sich ziehen.

Diese Schulwegentscheidungen werden maßgeblich auch von den Eltern und deren ökonomisch rationalen Verhalten mitbestimmt, denn das Abgehen oder der weiterer Schulgang sind mit monetären und sozialen Kosten verbunden. Die monetären Kosten stellen die Überlegungen, je länger man eine Schule besucht, umso länger hat man kein Einkommen dar. Die sozialen Kosten bedeuten, dass wenn alle Freunde die Schule verlassen, ein weiterer Schulbesuch den sozialen Abstand zwischen ihnen vergrößern würde.

Nach Ansicht von Boudon, lässt sich folglich eine Unterteilung der Gesellschaft ohnehin nicht verhindern. Selbst wenn jedes Kind die gleichen Startvoraussetzungen haben würde, so würden sich an den Übergängen im Bildungssystem doch wieder Unterschiede herauskristallisieren, die nicht auf deren schulische Leistung, sondern auf den sekundären Effekten des sozialen Status beruhen (vgl. Kesselring 2007, in: Erler 2007, S. 91ff; Dietrich; Heinrich; Thieme 2013, S. 23f; Boudon 1974, S. 30ff).

Bezüglich des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe sei, laut Lana, das Engagement und der Willen der Eltern essentiell, ob das Kind ein Gymnasium besuchen werde. Eltern die mit ihrem Kind arbeiten und es innervieren, um ins Gymnasium und nicht in die Mittelschule überzutreten, üben mehr Druck aus. Jenen Eltern sei es wichtiger, welchen Bildungsweg ihr Kind einschlagen wird und deshalb würden sie es eher schaffen ihr Kind ins Gymnasium unterzubringen. Umgekehrt scheint es, dass bei Eltern mit wenig Bildungsaspiration der Wille geringer ist, dass ihr Kind ins Gymnasium komme. Folglich sei es eher wahrscheinlich, dass die Schülerin oder der Schüler dieser weniger engagierten Eltern „nur“ die Mittelschule besuchen werde. Weiters sei es schulabhängig: Die elitären Gymnasien würden sich eher jene Kinder aussuchen, die in eine private Volksschule gegangen sind, als ein Kind aus einer öffentlichen Wiener Volksschule.

8.2 Verantwortungsverschiebung an die Kinder

Im Grunde sollen die Lehrkräfte dafür verantwortlich sein, dass die Schüler und Schülerinnen Autonomie entwickeln und so ihre Fähigkeiten optimal entfalten können. Anerkennungstheoretisch muss die Institution Schule eine wechselseitige Wertschätzung in der Vordergrund stellen, umso die Individuen zur Selbstverantwortlichkeit zu erziehen (vgl. Stojanov 2011, S. 165f, S.40ff).

Bei Lehrerin Amy mutet es an als würden die Kinder dafür verantwortlich gemacht, ob sie Vorteile aus der Ganztagsvolksschule ziehen oder nicht. Das Kind müsse sich anpassen und sich den Regeln der Schule unterwerfen.

> „…ich weiß als Kind wirklich was von mir erwartet wird, was zu tun ist und wie ich zu funktionieren habe. Wenn ich das als Kind annehme, habe ich es super“ (Amy, S. 2).

Bei Amy weckt es den Anschein, dass die Kinder durch die Regelkonformität wenig selbst denken, sondern schlicht den ganzen Tag in der Schule „funktionieren“ müssen. Es kommt auf das Kind selbst drauf an, ob es den Nutzen eines Ganztagsschule ziehen kann oder nicht. In welchem Ausmaß die Striktheit in der Ganztagsvolksschule ein Vorteil für die Kinder ist, kann demnach also widersprüchlich ausgelegt werden: Fällt es Kindern leicht Regeln zu befolgen, hätten Kinder laut der Lehrerin keine Probleme in der Ganztagsvolksschule. Fällt es den Heranwachsenden jedoch schwer sich in eine soziale Gesellschaft zu integrieren und sich den ganzen Tag zurückzunehmen und zu gehorchen, wäre es der Vorteil in eine Halbtagsvolksschule zu gehen und nachmittags einen Hort zu besuchen. Dort hätte das Kind eine geänderte Situation: eine andere Umgebung, andere Aufsichtspersonen und eine neue soziale Gruppe. In diesem neuen Gefüge würde es sich vielleicht eher wohlfühlen, als ganztägig am selben Ort zu sein.

Lehrerin Bella schiebt beim Thema Deutscherwerb die Verantwortung komplett auf die Kinder bzw. auf deren Intellekt. Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache haben, ihrer Ansicht nach, keine Probleme damit Deutsch zu lernen, sofern sie „intelligent genug“ seien. Die Schulform bzw. Ganztagsvolksschule hätte keine Auswirkung auf den Deutscherwerb der Kinder. Die Schuld der teilweise schlechten Deutschkenntnisse der Schüler und Schülerinnen sieht Bella einerseits in deren (fehlenden) Intellekt, andererseits sei die fehlende Zeit ein

großes Problem. Vorrangig sprächen die Lehrpersonen immer nur mit der *ganzen* Kindergruppe und Zeit für eine Einzelbetreuung der Kinder bleibe in der Ganztagsvolkschule nicht.

> „Es ist meiner Meinung nach abhängig vom Intellekt (des Kindes) und ich kann aus einem dummen Kind kein Gescheites machen. Ich kann nicht am Gras ziehen, dass es schneller wächst“ (Bella, S. 11).

Die Lehrerin hat ein festes Bild der Kinder in ihrem Kopf. Der Vergleich mit „am Gras ziehen“ deutet auf eine unbewältigbare Aufgabe hin, dass Kinder ihre Deutschkenntnisse verbessern können und ihnen somit auch mehr Chancen auf Bildung zuteilwerden. Die Kategorisierung der Kinder in „Dumme und Intelligente“ zieht sich in Bellas Interview fort. Durch ihre verfestigten Denkmuster und Vorstellungen der Kinder, wird es für sie schwierig unvoreingenommen gegenüber ihren Schülern und Schülerinnen zu sein. Wegen dem Umstand, dass die Lehrerin die Kinder so stark in eine vorgefertigte Kategorie drängt, haben diese wenig Chancen bei ihr auf eine Überschreitung ihrer sozialen Herkunft und somit eine Verbesserung ihrer Bildungschancen.

Von der als so wichtig genannten Anerkennungsgerechtigkeit, ist bei Bella nichts zu finden. Nur durch Respekt, Empathie und Wertschätzung eines jeden Kindes könne, laut K. Stojanov (2011), Chancengerechtigkeit gelingen. Wird Kindern jedoch ihr natürliches Begabungspotential aberkannt, kann dies zu psychischen Leid und Bildungsdemotivation führen. Werden Kinder stigmatisiert, ihre Mehrsprachigkeit nicht respektiert und geschätzt, ist die ansozialisierte Perspektive der Kinder nur schwer zu durchbrechen, um soziale Mobilität nach oben, um einen sozialen Aufstieg durch Bildung, zu schaffen (vgl. Stojanov 2011, S. 40ff).

8.3 Verantwortung der Ganztagsvolksschule

Sowohl theoretisch als auch gesellschaftlich hat die Ganztagsvolksschule mehr Aufgaben inne, als die Halbtagsvolksschule. Nicht mehr die bloße Vermittlung von Kulturtechniken, sondern die zusätzliche Gestaltung der Freizeit und gewisse erziehliche Prozesse fallen in den Tätigkeitsbereich der Ganztagsvolksschule und deren Personal.

Um ungleichheitsherstellende Wirkungen der sprachlichen und sozialen Herkunft abzumildern, wäre die Ganztagsvolksschule der richtige Weg, meint Amy.
Die Ganztagsvolksschule hätte sowohl mehr Zeit für schulisches Lernen, als auch für Freizeitangebote, welche bei den Familien der Kinder oft eingeschränkt seien. Der gleichen Ansicht ist auch Paula, der vergrößerte zeitliche Rahmen, die längere deutschsprachige Umgebung und die Flexibilität des Stundenplanes trügen zumindest zu einer verbesserten sozialen Kompensation bei, als die Halbtagsvolksschule.

Grundsätzlich sind Lana und Paula der Meinung, dass alle Kinder zwei Jahre lang den Kindergarten verpflichtend besuchen müssten, sodass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, vor allem am Anfang der Schulzeit, weniger sprachliche Probleme hätten. Nach einem Kindergartenjahr, welches heutzutage verpflichtend ist, hätten die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, anfangs große Probleme gewissen Aufforderungen Folge zu leisten. Somit müssten die betroffenen Lehrkräfte in der ersten Klasse bei den sprachlichen Basics beginnen. Jedoch meint Lana, dass die Kinder alle sprachlichen Hindernisse bereits innerhalb eines Schuljahres, in der Ganztagsvolksschule, hinter sich lassen können und somit Deutsch rasch „aufholen".

Eltern können sich bewusst für die ganztägige Beschulung entscheiden. Um die Familie zu entlasten, kann das Kind jegliche schulische Erfordernisse in der Schule erledigen, mit Ausnahme freiwilliger Hausübungen:

> „Ansonsten machen wir alles mit den Kindern an der Schule, das ist natürlich ein Schritt zu mehr Chancengerechtigkeit" (Amy S. 2).

Dass dies alleine ein Schritt zu mehr Chancengerechtigkeit ist, bleibt an dieser Stelle fraglich. Die Grenzen verschwimmen zwischen der Ganztagsvolksschule und der Familie in jedem Fall zunehmend (vgl. Coelen 2014, S.31).

Der Glaube, dass die Ganztagvolksschule mehr Chancengleichheit bei den Kindern schaffen könne, sieht Bella mehr als irreal. Das Elternhaus sei immer noch der prägende Kern der Kinder. Die Ganztagvolksschule könne die Haltung der Eltern nicht ändern und somit auch kein Änderung der Haltung der Kinder erwirken.

Oelrich (2007) frohlockt zwar, dass soziale Herkunftseffekte abgeschwächt und das fehlende Anregungspotential bildungsferner Milieus kompensiert werden können, jedoch ist in der Realität nach wie vor die Familie die entscheidende Komponente bei der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Oelerich 2007, in: Richter et al. 2007, S. 21).

> „[…] Das ist ein Irrglaube zu glauben, man könne irgendwie eine Gleichheit schaffen. Da müsste man Kinder nach der Geburt wegnehmen“ (Bella, S.6).

Die Abschaffung der Familie ist tatsächlich auch ein Punkt den Giesinger (2007), bei der Frage nach Bildungsgerechtigkeit, behandelt: Bei der Verwirklichung fairer Chancengleichheit steht die Familie entgegen. Wenn Personen mit ähnlichen Potenzialen, aufgrund unterschiedlicher sozialen Bedingungen, unterschiedliche Bildungsresultate erbringen, ist dies ungerecht. Die Neutralisation dieser Ungleichheit wäre die Abschaffung der Familie. Neben moralischen Gründen, dem Recht der Eltern und der Notwendigkeit der konstanten Bezugspersonen ist jedoch die Integrität der Familie wesentlich bedeutsamer als Chancengleichheit. Demzufolge ist es illusorisch und undenkbar die Familie abzuschaffen, zugunsten gleicher Bildungsresultate und fairer Chancen (vgl. Giesinger 2007, S. 12ff).

Paula ist demgegenüber der Meinung, dass die Ganztagsschule schon viel „gut machen kann bei den Leistungen der Kinder“ (Paula, S.7), da die Eltern in der Ganztagsvolksschule weniger gebraucht werden als in der Halbtagsvolksschule. Wenn die Eltern sich nicht um die Lernleistungen, die Hausübung und die Freizeitgestaltung der Kinder kümmern, hat die Ganztagsvolksschule mehr Zeit und Chancen um ein Stück Kompensationsarbeit, mittels Förderung, Freizeitangeboten, Lernstunden etc., zu leisten.
Negativ empfindet Paula die Annahme der Eltern, dass die Ganztagsvolksschule alle Arbeit mit dem Kind erledigt und sie so zuhause keine Verpflichtungen mehr hätten. Auf schulischer Ebene sei das auch korrekt und teilweise sind auch die Freizeitaktivitäten des Kindes in der Ganztagsvolksschule abgedeckt, jedoch solle die Erziehung der Kinder immer noch die Sache der Eltern sein.

Durch das reichhaltige Kursangebot, welches von Kochen über Musik bis zu Sportangeboten reicht, lernen die Kinder viele neue Dinge kennen. Da die Ganztagsvolkschule mehr Zeit hat, verfügt diese auch über mehr Möglichkeiten bei den Kindern Interesse für bestimmte Aktivitäten zu wecken. Kiper (2013) und Fischer (2009) sehen dahingehend einen Vorteil der

Ganztagsvolksschule, dass diese die Kinder aus sozial ungünstigen Familien ein Stück entziehen kann. Vorsicht sei jedoch bei der Bindung zu den Eltern geboten, da diese unter der Senkung der Familienzeit leiden kann.

> „[…] Sie sehen halt was es alles gibt und sie sehen den Papa vorm Computer ein bisschen weniger“ (Amy, S. 6).

Amy erzählt dazu, dass die Kinder sie oft schon mit Mama ansprechen und sie quasi von einigen Schülerinnen und Schülern als „Mama-Ersatz“ gesehen wird. Das deutet darauf hin, dass die Kinder eine sehr enge Bindung zu der Lehrerin/zu dem Lehrer aufbauen, die durch die langen Schulzeiten zusätzlich noch verstärkt wird. Unter der Woche verbringen die Kinder meist mehr Zeit in der Schule mit den Lehrpersonen, als mit den Eltern.
So kann es durchaus einmal vorkommen, dass das Kind die Lehrkraft mit der Mama „verwechselt“. Die Grenzen zwischen der Familie und Schule verschwimmen mit der Ganztagsvolksschule zunehmend. Der lange Aufenthalt in der Schule, das (Mittag)essen in der Schule, die Freizeitangebote in der Schule und die eventuell fällige Erziehung der Kinder durch die Lehrkräfte anstatt der Eltern führen dazu, dass die Zuständigkeiten verschoben werden und somit die Schule auch eine Stück ins Familienleben eingreift (vgl. Coelen, 2014, S.131).

Zu der Frage ob die Ganztagsvolksschule Ungleichheiten der Kinder abmildern oder sogar kompensieren kann, ist die Lehrerin Lana positiv gestimmt. Das Potential aller Kinder sei da, egal welche soziokulturelle oder sozioökonomische Herkunft das Kind besitzt. Auch wenn einige Schüler und Schülerinnen anfangs mit der deutschen Sprache zu kämpfen hätten, können sie trotzdem gute Leistungen erbringen. Dazu kann die Ganztagsvolksschule viel beitragen. Wenn es Eltern gibt, die ihre Kinder zuhause nur wenig unterstützen, könne dafür in der Schule selbst mehr mit den Kindern gearbeitet werden. Das heißt also, dass der defizitäre Hintergrund mancher Kinder, durch die Förderung in einer Ganztagsvolksschule *während* der Schulzeit, ausgeglichen werden könne.

Lanas Meinung nach versuche die Ganztagsvolksschule alle Kinder gleich zu behandeln und es wäre „Raum für alles“ vorhanden. Damit meint sie, dass es genügend Raum für die verschiedenen Religionen, Traditionen und Werte der Familien gäbe, jedoch im Gegenzug auch die österreichischen Werte in der Schule vermittelt würden. Die Lehrerin empfindet

dies als Bereicherung für alle Kinder, da sie untereinander die unterschiedlichen Kulturen aller Schülerinnen und Schüler kennenlernen.

8.4 Kriterien die für die Ganztagsvolksschule gegeben sein müssen

Um eine gute Qualität der Schule anbieten zu können, benötigt es einige Maßnahmen die getroffen werden sollten.

8.4.1 Bauliche und räumliche Maßnahmen

Aufgrund der vorhandenen Gegebenheiten, die alle befragten Lehrerinnen in ihrer Schule vorfinden, äußerten sie einige Anregungen um die Ganztagsvolksschule zu einem besseren Lern- und Freizeitort für die Kinder zu machen.

Grundsätzlich sind mehr und größere Räume die wichtigsten Verbesserungsmöglichkeiten, da die Kinder einen Großteil ihres Tages darin verbringen. Optimal wäre zu jeder Klasse ein zweiter Raum, der als Freizeitraum oder als Rückzugsort der Kinder genutzt werden könne. Bei der Planung einer Ganztagsvolksschule sollte bedacht werden, dass die Kinder frei wählen können, ob sie Ruhe oder Bewegung brauchen und dementsprechend wären die Räume zu konzipieren. Es brauche mehr Bewegungsräume als nur einen Turnsaal, aber ebenso auch Ruhezonen, wo die Kinder sich zurückziehen und ausruhen können, um wieder fit und konzentriert für den restlichen Tag zu sein.
Für den Sommer wäre eine Klimaanlage erstrebenswert, um die Konzentration der Kinder, auch nachmittags, nicht durch wetterbedingte Umstände zu gefährden.
Ganz essentiell seien ein großer Garten und diverse Spielflächen, um den Kindern viel Bewegung im Freien zu ermöglichen. Ideal wären Klassen im Erdgeschoss, wo die Türe direkt in den Garten führt.
Weiters solle das Material für die Schüler und Schülerinnen ansprechend sein. Bücher, Stifte, Spiele, Sportgeräte etc. müssen zahlreich und in gutem Zustand vorhanden sein.
Ebenso ist ein gesundes, nährstoffreiches Mittagessen in einem attraktiven Speisesaal ein bedeutender Punkt, damit die Kinder gestärkt in den Nachmittag starten können.

Der Bau einer Ganztagsvolksschule sollte am besten von Grund auf geschehen, da es schwierig bis unmöglich sei, eine bereits bestehende Schule im städtischen Bereich so umzubauen, dass die Qualität und das Platzangebot stimmt.

„Es geht nicht, dass Ganztagsvolksschule ist: ‚da ist ein Raum, da stopfen wir die Kinder rein'; sondern Ganztagsvolksschule muss so passieren, dass sie vom Bauen her schon so geplant wird. Erst muss ich den Bau konzipieren und da kommt dann die Schule hinein" (Bella, S. 2).

8.4.2 Personalressourcen für die Ganztagsvolksschule

Doch nicht nur der Aufbau ist wesentlich, auch muss das richtige, kompetente Personal vorhanden sein, um in der Ganztagsvolksschule effizientes und förderliches Lernen möglich zu machen.

Nahezu alle der befragten Lehrerinnen wünschen sich mehr Personal. Es wurden mehr Lehrkräfte, Freizeitpädagogen/ Freizeitpädagoginnen, Psychologen/ Psychologinnen, Krankenschwestern/ Krankenpfleger, Sozialarbeiter/ Sozialarbeiterinnen und mehr Förderpersonal genannt.
Professionisten für die Förderkurse seien wichtig, um mehr Deutsch-Sprachkurse anbieten zu können bzw. um die Kurse nicht ausfallen lassen zu müssen, falls Personalmangel herrschen sollte. Lehrerin Mona spricht zudem Supportpersonal an, welches für das Testen der Kinder in verschiedenen schulischen Bereichen zuständig wäre. Hat das Kind beispielsweise Schwierigkeiten beim Lesen, könnte der Experte/die Expertin das Kind abtesten und daran eine gezielte Förderung entwickeln. Personal für soziale Anliegen, wie Beratungslehrkräfte, würden immer gebraucht, da viele Kinder aus einem schwierigen sozialen Umfeld kommen und die Lehrerin/der Lehrer die sozialen Probleme der Kinder nicht alleine bewältigen könne.
Jeder Klassenlehrer und jede Klassenlehrerin brauche, laut Bella, eine fixe Teamlehrerin oder einen fixen Teamlehrer, der nur für eine Klasse zuständig ist. Dazu einen festen Freizeitpädagogen oder eine feste Freizeitpädagogin, für die Freizeitstunden und eine Muttersprachenunterrichtslehrkraft, die kontinuierlichen Muttersprachenunterricht umsetzt. Die Regelmäßigkeit und Überschaubarkeit des Personals hilft den Kindern einen gleichbleibenden Rahmen in der Schule vorzufinden.

Ein Manko welches Mona bei dem Ganztagspersonal sieht, ist die Ausbildung der Freizeitpädagogen/ Freizeitpädagoginnen. Diese erfolgt lediglich in zwei Semestern, im Gegensatz zu Hortpädagogik, welche eine länge Ausbildung erfordert.

> „Also die Ressourcen sind an einer Ganztagsvolksschule schon viel, viel besser. Zusätzliche Ressourcen sorgen einfach dafür, dass Chancengleichheit für alle besteht“ (Lana, S. 5).

Lanas Meinung nach, ist mehr Chancengleichheit aufgrund mehr Fördermöglichkeiten durch das zusätzliche Personal, wie Sprachlehrkräfte, Muttersprachenlehrer/-lehrerinnen, etc., in der Ganztagsvolksschule eher gegeben, als in der Halbtagsvolksschule. Die individuelle Förderung sei der Schlüssel zu mehr Gerechtigkeit in der Bildung und somit solle auch in Halbtagsschulen mehr Förderung aufgrund mehr Personalressourcen vonstattengehen. Dafür wäre es ideal, wenn es für jede Klasse zwei Lehrer oder Lehrerinnen geben, da man in Kleingruppen besser arbeiten könne, als mit der ganzen Klasse.

Auch Brake und Büchner (2012) sprechen sich für möglichst viel (auch außerschulisches) Personal aus. Besonders in der Ganztagsvolksschule ist auch der zeitliche Rahmen gegeben bzw. sollte gegeben sein, um das Personal bestens einzubinden, so dass dieses allen Kindern mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden kann (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 238ff).

Der Nationale Bildungsbericht Österreich (2012) nennt als eine seiner fünf Kernprioritäten für die österreichische Bildungspolitik kompetentes, geschultes und vielfältiges Personal. Die durchgängige Sprachförderung sollte durch das Schulpersonal geregelt werden, umso die Lehrsettings an den Schulen zu verbessern (vgl. Herzog- Punzenberger; Schnell 2012, S. 26).

Die Rahmenbedingungen für Ganztagsvolksschulen sollten laut Bildungsbericht (2012) wie folgt aussehen:

> „Ein Ausbau verschränkter Formen muss mit besseren Rahmen- und Arbeitsbedingungen für das Lehr- und anderes pädagogisches Personal einhergehen. Gefordert werden einheitliche und transparente Dienst- und Besoldungsregeln (Aufwertung der Betreuungszeit; Integration anderer Berufsgruppen; Flexibilität in der Gestaltung des Tagesablaufs und Anwesenheit über den Tag; dienstrechtliche Regelungen für Betreuung über Dienstzeit hinaus etc.) und eine entsprechende räumliche Ausstattung für die Vor- und Nachbereitung. Zusätzlich ist in die bessere Aus- und Weiterbildung für den Ganztagsschulbereich zu investieren“ (Hörl, Gabriele et al. 2012, S. 29).

8.5 Förderung an den Ganztagsvolksschulen

Konkret wird einiges von der Förderung in Ganztagsvolksschulen erwartet. Durch die erweiterten Zeit-, Raum- und Personalressourcen könnten die Potentiale der Kinder besser erkannt und Begabungen vollends ausgeschöpft werden. Wegen der ausgeweiteten Fördermöglichkeiten sollen Bildungsdefizite der Kinder kompensiert werden und vor allem soll ein positiver Beitrag zur Sprachenwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache geleistet werden. Gleichzeitig sollen leistungsstarke Kinder gefordert werden, sodass alle Kinder von den Fördermöglichkeiten der Ganztagvolksschule bestens profitieren können (vgl. Hörl et al., S. 273).

Jedoch sieht die Wirklichkeit in den Ganztagsvolksschulen der befragten Lehrerinnen anders aus. Die Lehrerin Amy beschreibt die Fördermaßnahmen als nicht individuell auf das Kind zugeschnitten. Jedes Kind, welches nicht den katholischen Religionsunterricht besucht, „bekommt automatisch“ einen Deutschkurs. Es kommt also auf die Glaubensrichtung der Kinder an, ob diese eine Deutsch-Förderung „benötigen“ oder nicht. Dass viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine Deutsch Förderung brauchen würden, jedoch keine bekommen, da sie gleichzeitig dem römisch katholischen Glauben angehören und somit Religionsunterricht haben, scheint widersinnig.
Die angebotenen Deutsch-Förderprogramme in den Ganztagsvolksschulen erscheinen oft sehr dürftig. Lana erzählt, dass es an ihrem Schulstandort einen Sprachenunterricht gibt, wo jenen Kindern mit sehr schlechten Deutschkenntnissen der deutsche Grundwortschatz näher gebracht wird. Dieser Unterricht passiert lediglich einmal in der Woche, eine Stunde lang. Kinder mit Sprachförderbedarf werden aus dem regulären Unterricht genommen und eine Lehrkraft mit der Ausbildung „Deutsch als Zweitsprache“ fördert speziell die deutsche Sprache. Es hänge letztlich alles mit den Ressourcen zusammen. Gebe es mehr Lehrer und Lehrerinnen, könne es verstärkten Sprachunterricht geben, meint Lana.

Anderorts gibt es einen Sprachkurs für Seiteneinsteigerkinder, die gar kein Deutsch können. Jedoch ist dieser Kurs nur sehr unregelmäßig, da auch hier zu wenig Förderpersonal vorhanden ist.

> „Wir haben Sprachkurse, aber das ist ein Tropfen auf den heißen Stein […]. Es ist nicht gewährleistet, dass der oft stattfindet“ (Bella S. 7).

In einer anderen Schule gibt es stetige „Neu in Wien-Sprachkurse“, die für Flüchtlingskinder ausgelegt sind. Die Kinder werden in einigen Stunden von einer Lehrkraft aus dem Regelunterricht genommen und dann wird mit ihnen ausschließlich am Erwerb bzw. an der Förderung ihrer Deutschkenntnisse gearbeitet.

Weiters gibt es an jeder Wiener Schule am Nachmittag die sogenannten „Fördern 2.0 Kurse“. Sie sind für alle leistungsschwachen Kinder der Fächer Deutsch (Lesen), Mathematik und Deutsch als Zweitsprache konzipiert. Lehrerinnen oder Lehrer halten diese Kurse wöchentlich bzw. zwei Mal wöchentlich ab. Die Kinder werden meist nach Schulstufen zusammengefasst. Problematisch ist es, laut Paula, wenn ein Kind beide Kurse (Deutsch und Mathematik) bräuchte, diese jedoch zur selben Zeit stattfinden. Dann wird das Kind je nach Platz, pro Kurs sind maximal zehn Kinder vorgesehen, zugeteilt.

Zudem gibt es bei jeder der Befragten eine Co-Lehrkraft (Teamlehrkraft), die den Klassenlehrer während des Unterrichts unterstützt und da hilft, wo einzelne Kinder gerade Hilfe benötigen.
Lana sieht dazu in der Ganztagsvolksschule ein hohes Potential, da sich einige Stunden der Lehrkräfte überschneiden und die Klasse somit doppelt besetzt ist. Der Vorteil dabei ist, dass eine der Lehrkräfte entweder integrativ in der Klasse fördern oder mit einem Teil der Kinder in einen anderen Raum wechseln kann. So kann jeweils der Unterricht in zwei kleineren Gruppen stattfinden und damit kann auch besser auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen eingegangen werden. Dies gelinge aber nur sofern die Personalressourcen ausreichend gedeckt seien.
Paula empfindet die Doppelbesetzung in einer Klasse als die wichtigste Förderung, denn die Größe der Schülergruppe ist ihrer Ansicht nach entscheidend. Haben die Kinder in kleineren Gruppen Unterricht könne besser auf Einzelne eingegangen werden.

Für die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, gibt es einen Muttersprachenunterricht. Dieser solle, laut Lehrerin Bella, aber kontinuierlich stattfinden und auf mindestens vier Stunden pro Woche ausgebaut werden. Jene Kinder, die Deutsch als Zweitsprache haben, benötigen eine regelmäßige Förderung ihrer Muttersprache, um die Grammatik dieser zu festigen und die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zur deutschen Sprache festzustellen.

Auch wenn jede Sprachförderung für alle Kinder äußerst wichtig sei, kann es doch organisatorisch fordernd sein, da der Schüler oder die Schülerin immer einen Teil des Regelunterrichts versäumt und diesen, zumindest teilweise, nachholen muss. Besser wäre es, wenn die Förderkurse in der Ganztagsvolksschule so gelegt werden könnten, dass diese zumindest nicht in einer Stunde der Hauptfächer (Deutsch, Mathematik) erfolgen würden.
Bei den Schulaufgaben sieht Bella die Hilfe in der Ganztagvolksschule problematisch, da einige Eltern ihrem Kind eine 1:1-Förderung bieten könnten, die Lehrkraft jedes Kind jedoch nie individuell unterstützen kann, weil die Kindergruppen zu groß seien bzw. nicht genug Personal vorhanden sei. Schülerinnen und Schüler, die zuhause Förderung bekommen würden, die mittags erschöpft sind und eine Pause von der Schule brauchen, seien in der Ganztagsvolksschule klar im Nachteil.

> „Ich habe das Gefühl, dass Kinder die vielleicht am Nachmittag unbetreut wären, dass *die* [von der Ganztagsvolksschule] profitieren könnten. Andererseits muss man auch sagen, dass Kinder die gefördert werden zuhause und eine 1:1-Betreuung hätten zuhause, dass *die* benachteiligt sind. Also für manche Kinder *ja*, für Andere aber auch ein Nachteil“ (Mona, S. 6).

Gerade am Anfang der Volksschule, wo Kinder Lesen lernen, würden einige Kinder eine ganz individuelle Förderung brauchen. Die Ganztagsvolksschule könne dies aber nie ganz abdecken, da maximal zwei Lehrer bzw. Lehrerinnen für 25 Kinder da sind.
Der Vorteil von Ganztagsvolksschulen, dass Kinder individuell zugeschnittene Förderung bekommen und mehr Zeit für diese ist, lässt sich daher angesichts dieser Aussagen also nicht halten (vgl. Kiper 2013, S. 188 und Fischer 2009, S. 2f).
Ebenso die versprochenen Ressourcen für Raum, Zeit und Personal, die eine stetige Sprachförderung sicherstellen, können in der Praxis nicht bestätigt werden (vgl. Oelerich 2007, in: Richter et al. 2007, S. 21).

Es wäre, laut Amy, vorteilhaft wenn die Kinder mehr Zeit für das Verbessern hätten, von jenen Dingen, die im Unterricht noch nicht geklappt haben. Dafür müsse man aber das Kursangebot am Nachmittag einschränken. Die Schule solle mehr Lernort als Freizeitgestaltung sein.

„[…] vielleicht haben wir zu viele Kurse, wir sind zu sehr „Magic Life“, vielleicht sollten wir mehr Zeit für das pure Verbessern von dem haben, was im Unterricht passiert“ (Amy, S. 10).

8.6 Gesellschaftliche Erwartungen an die Ganztagsvolksschule

Viele Lehrerinnen und Lehrer würden sich überfordert fühlen, da die Eltern und die allgemeine Gesellschaft unrealistische Erwartungen an sie stellen und den Lehrkräften Aufgaben zusprechen, die nicht immer in das Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers fallen.

Die Aufgaben der Schule sieht Amy in der Wohlfühlatmosphäre für die Kinder, dem Aufbau eines sozialen Umfelds und dem Lernen der Kulturtechniken. Heute solle die Schule jedoch „[…]aus dem rohen Kind quasi den perfekten Menschen machen“ (Amy S. 12).
Auch wenn ihrer Meinung nach die Ganztagsvolksschule zu mehr Chancengerechtigkeit verhilft, können die Lehrer und Lehrerinnen den Eltern nicht alles abnehmen was in Richtung Erziehung der Kinder geht. Amy hat oft das Gefühl, dass die Eltern die Aufgaben der Schule nicht mehr alleinig auf das Lernen beziehen, sondern auch die komplette Erziehung gerne an die Lehrkräfte abgeben würden. Kinder sind zwar lange (bis maximal 17:30) in der Schule, trotzdem ist alles was danach geschieht den Eltern zuzuerkennen.

„Wir sind keine Fabrik wo die leeren Flaschen kommen und wir füllen den Supersaft ein, das können wir nicht“ (Amy, S. 12).

Die Erwartung, dass Ganztagsvolksschule das Erziehungsdefizit einiger Eltern ausgleichen soll, ist mehr als unrealistisch. Die Lehrer und Lehrerinnen bekommen mehr Verantwortung für die schulischen Leistungen der Kinder, sollen aber auch gleichzeitig maßgeblich in die Erziehung der Kinder eingreifen.
Dass das eine Überforderung an die Lehrkräfte darstellt, ist nicht von der Hand zu weisen (vgl. Oelerich 2007, in: Richter et al. 2007, S. 21, S. 28).

Die positive gesellschaftliche Meinung der Ganztagsvolksschule bezüglich dem höheren sprachlichen Lernzuwachs von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, spricht auch Mona an. Sie kann jedoch diese Meinung nicht durchwegs teilen und dämpft somit die hohen Erwartungen an die verbesserte Sprachfähigkeit der Kinder. Sie könne sich zwar prinzipiell vorstellen, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von der

Ganztagsvolksschule profitieren würden, da sie den ganzen Tag in einer deutschsprachigen Umgebung verbringen, andererseits seien ihr besondere Fortschritte im Deutscherwerb nicht speziell aufgefallen. Es müsse demnach also nicht unbedingt die ganztägige Beschulung sein. Würden die Kinder einen Hort besuchen, wäre auch hier das deutschsprachige Umfeld gegeben und somit eine eventuelle Verbesserung im Deutscherwerb erkennbar.

Lana ist jene Lehrerin, die vom Konzept der Ganztagsvolksschule am überzeugtesten scheint. Die Erwartungen an die Ganztagvolksschule, die Gabriele Hörl et al. (2012) in den pädagogischen Argumenten zusammengefasst hat, können laut Lana, erfüllt werden. Die günstigen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung des Kindes, können insofern geschaffen werden, als dass die Flexibilität in der Ganztagsvolksschule einen hohen Stellenwert habe (vgl. Hörl et al. 2012, S. 274). Der Betreuungsschlüssel, die Räumlichkeiten und die höhere Individualität der Kinder durch die Möglichkeit zur Bildung kleinerer Kindergruppen, sorgen dafür bestmöglich auf jedes Kind eingehen zu können. Es gäbe keine Hausübung mehr, außer Lesen oder dem eventuellen Üben für eine Ansage, die Eltern seien also vollkommen entlastet. Lana ist der Ansicht, dass dem Vorbehalt einiger Eltern, die Ganztagsvolksschule sei nur ein „Abgeben der Kinder“, dezidiert widersprochen werden könne. Das Konzept der Verschränkung von Unterricht und Freizeit sei aus den eben genannten Gründen, das beste Schulkonzept für Kinder.

8.7 Vorteile der Ganztagsvolksschule gegenüber eine Halbtagsvolksschule

Der Großteil der interviewten Lehrerinnen findet eindeutig mehr Vor- als Nachteile der Ganztagsvolksschulen.

8.7.1 Verringerung von „Straßenkindern“

Als die einzige Lehrerin nennt Bella nur einen einzigen Vorteil der Ganztagsvolksschule und zwar, dass es keine „Straßenkinder“ mehr gäbe. Kinder die früher nach der Schule auf offener Straße herumlungerten und teilweise sogar mit dem Gesetz in Konflikt gerieten, gäbe es in ihrer Schule, seit der Umwandlung in die Ganztagsvolksschule, nicht mehr.
Auch Mona meint, dass für Kinder die zuhause alleine gelassen werden oder ungepflegt erscheinen, weil keine motivierende Betreuung gewährleistet ist, die Ganztagsvolksschule der richtige Weg sei. So seien die Kinder den ganzen Tag in einer Institution untergebracht und würden mehr schulische und freizeitliche Anreize erfahren.

8.7.2 Kontinuität der Institution und der Bezugspersonen

Eine andere Pädagogin meint die Vorteile gegenüber eine Halbtagsschule lägen darin, dass die Kinder den ganzen Tag in *einer* Institution untergebracht sind und dieses Wissen ein deutliches Plus für die Eltern darstelle.

Zwiespältig dagegen sieht Mona, dass die Schülerinnen und Schüler den ganzen Tag in der gleichen Gruppe von Kindern verbringen. Einige Kinder brauchen denselben Rahmen und dieselben Bezugspersonen, für andere Kinder wäre jedoch ein Wechsel des Ortes und der Personen (Kinder und Lehrkräfte) positiv. Das wäre dann gegeben, wenn die Kinder nach der (Halbtags)Schule den Nachmittag in einem Hort verbringen würden. Der gleichen Meinung ist auch Paula, es kommt auf das Kind an, ob es einen Wechsel der Gegebenheiten als positiv oder negativ erachtet.

> „Die Kinder sind immer in derselben Gruppe, das kann ein Vorteil sein, wenn es gut funktioniert. Sie haben eine kleine Gruppe an Ansprechpersonen, das kann ein Vorteil oder ein Nachteil sein. Je nachdem wie wohl sie sich fühlen in der Gruppe und mit den betreuenden Personen“ (Mona, S. 2).

Dass die Kinder den ganzen Tag zusammen sind, sieht Lana dagegen ausschließlich vorteilhaft. Durch die längere Schuldauer haben die Kinder dementsprechend auch mehr Zeit zur Interaktion mit jenen Kindern, die Deutsch als Erstsprache haben. Lana empfindet dies als bereichernd für alle Kinder, die Deutsch als Zweitsprache besitzen.

8.7.3 Mehr Flexibilität durch den vergrößerten Zeitrahmen

Für Lehrerin Paula liegen die größten Vorteile in dem aufgestockten Zeitrahmen. Die Lerninhalte müssen nicht so zügig untergebracht werden und das wirke entschleunigend. Diese entspannte Haltung übertrage sich auch auf die Kinder. Weiters könnten die Pausen flexibler gestaltet und daher der Unterricht den Kindern besser angepasst werden.

Der Zeitfaktor, den Tag flexibel zu gestalten, sieht auch Lana als großen Benefit. Sie empfindet, wie bereits erwähnt, die Ganztagsvolksschule als die beste Schulform für Kinder. Das hängt sicherlich auch mit den guten Ressourcen ihrer Schule zusammen. Sie schätzt die große Flexibilität, den hohen Betreuungsschlüssel und folglich das individuellere Arbeiten mit dem Kind. In ihrer Schule kann sie die Stunden ganz flexibel gestalten und somit auf die

Verfassung der Kinder eingehen. Sind diese unkonzentriert, könne sie die Freizeitstunde vorziehen, sodass die Schüler und Schülerinnen neue Energie tanken können.

> „In den Pausen und in der Freizeit in der Ganztagsvolksschule sind die Kinder immer zusammen und ich glaube, dass das für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache die beste Schulform ist. Die Kinder lernen am allermeisten mit Kindern im Spielen und das ist natürlich in der Ganztagsvolkschule mehr gegeben als in der Halbtagsschule“ (Lana, S. 8f).

8.7.4 Mehr Teamteaching

Lehrerin Paula findet dazu noch den großen Vorteil, dass in Ganztagsvolksschulen sehr oft im Team mit einem zweiten Lehrer oder einer zweiten Lehrerin unterrichtet werde. Darüber hinaus hätte ihre Schule ein breites Freizeitangebot für die Kinder und durch den Zeitzuwachs und den höheren Betreuungsschlüssel, könnten viel mehr Ausflüge durchgeführt werden, als sie in der Halbtagsschule möglich seien. Die Möglichkeit die Kinder zu splitten und somit in kleineren Kindergruppen zu arbeiten, ist eine wichtige Option um die Schüler und Schülerinnen zu fördern, da man besser auf einzelnen Kinder eingehen kann. Bedingung für die Teilung der Klasse sind genügend Gruppen- bzw. Klassenräume und ausreichende Personalkapazitäten.

8.7.5 Schnellerer und besserer Deutschspracherwerb

Durch die doppelte Zeit, die Kinder in der Ganztagsvolksschule verbringen, haben sie auch den doppelten Sprachinput. Zwei von fünf der Lehrerinnen sind sich sicher, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache schneller Deutsch lernen.

> „Also sie können nach vier Jahren definitiv fließend Deutsch sprechen, weil sie eben permanent mit deutschsprachigen Kindern in einer Klasse sind. Das ist was anderes, wenn sie zu Mittag nachhause gehen und dann nur mehr in der Muttersprache sprechen“ (Lana, S. 4).

Amy’s Ansicht nach muss die Erstsprache der Kinder, durch die Förderung der Eltern, gesichert sein. Ist das der Fall, gelingt der Deutscherwerb gut. Das Hörverständnis sei jedoch stets wesentlich besser, als die Anwendung von Deutsch. Viel Förderung bis zum Ende der vierten Klasse sei jedenfalls unumgänglich. Dies ist auch Paulas Standpunkt. Dazu meint sie, dass der (Deutsch)Spracherwerb eindeutig schneller vonstattengehe, da das Kind pro Tag

den doppelten Input von sprachlichen Vorbildern bezieht, als ein Kind, das eine Halbtagsvolksschule besucht.

8.8 Nachteile der Ganztagsvolksschule gegenüber eine Halbtagsvolksschule

Die Nachteile wie sie bei Kiper 2009 und Fischer 2008 beschrieben sind, kann der Großteil der Befragten nicht bestätigen. In der Theorie seien beispielsweise Herstellung von Chancengerechtigkeit durch Nivellierung nach unten, Wegfall bestimmter sportlicher, musischer oder kreativer Aktivitäten, Mangel an Autonomie und Freiheit, Schwächung der emotionalen Bindung an die Eltern, Zunahme von Missmut gegenüber der Schule, etc., einige Argumente gegen die Ganztagsvolksschule (vgl. Kiper 2013, S. 188 und Fischer 2009, S. 2f). Diese Punkte werden von den meisten der Befragten, mit der Ausnahme von Lehrerin Bella, nicht bzw. nur geringfügig beobachtet.

8.8.1 Überforderung der Kinder und der Lehrkräfte

Eine starke Befürworterin der Ganztagsvolksschule ist Paula. Sie berichtet jedoch auch, dass diese für die Kinder der ersten Klasse eine Überforderung sei. Die Kinder seien nach acht Stunden komplett erschöpft, auch wenn Pausen und ein Wechsel der Räumlichkeiten stattgefunden hätten. Bis circa Weihnachten sieht sie, dass es für die Lehrpersonen ebenfalls sehr schwer ist auch am Nachmittag Unterricht abzuhalten, da zu dieser Zeit die Kinder bereits müde sind. Nach dieser Eingewöhnungsphase von einem halben Jahr, würden dann aber alle genannten Vorteile deutlich überwiegen.

8.8.2 Hoher Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Lehrerin Lana sieht als die einzige negative Seite, dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Ganztagvolksschule außerordentlich hoch ist. Da es in den einzelnen Bezirken meist nur eine Ganztagsvolksschule gibt, gäbe es keine Wahlmöglichkeiten, wenn man sein Kind nicht in diese Schule geben möchte. Es sei für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ein Vorteil eine Ganztagsvolksschule zu besuchen, die einen hohen Anteil an Kindern mit deutscher Muttersprache aufweist, da so der deutsche Sprachzuwachs besser und schneller geschehen könne. Wenn der Anteil von Kindern mit Deutsch als Muttersprache jedoch sehr gering ist, sei der Deutscherwerb der Kinder mit anderer Erstsprache problematisch. Im Spielen mit den Klassenkollegen/Klassenkolleginnen

geht der Deutscherwerb automatisch voran, dabei sollten aber Kinder mit Deutsch als Muttersprache als sprachliches Vorbild dienen können.

8.8.3 Kleine Räumlichkeiten

Bella sieht, im Gegensatz zu den anderen Lehrpersonen, die Ganztagsvolkschule durchwegs als sehr negativ. Das größte Problem seien die Räume, da diese viel zu klein, im Sommer zu heiß und teilweise laut wegen einer hofseitigen Lage sind.

> „Also Nachteile noch und nöcher. Legebatterie sage ich“ (Bella, S. 2).

Der Ausdruck „Legebatterie“ macht deutlich, dass Lehrerin Bella die Ganztagsvolksschule als sehr eng verspürt. Eng im Sinne der Räumlichkeiten, zu wenig Räume, zu kleine Räume und eng im Sinne von starr und vorgegeben. Es hat den Anschein, als nehme sie die Struktur, die Rhythmisierung der Ganztagsvolksschule als sehr unflexibel wahr und als können sich die Kinder daher nicht entfalten, da sie zusammengedrängt in der Schule seien. Ob Bellas Meinung eine andere wäre, wenn die Schule bessere Gegebenheiten aufweisen würde, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet.

8.8.4 Die gleichbleibende Kindergruppe

Als einen weiteren, großen Nachteil der Ganztagsvolksschule findet Bella, dass die Kinder den ganzen Tag in ein und derselben Gruppe sind. Die Gruppendynamik die bereits am Vormittag zu spüren ist, geht auch am Nachmittag weiter, da oftmals keine Raumwechsel und keine Durchmischung der Kindergruppe geschehen. Die Kinder seien den ganzen Schultag niemals nur für sich, sondern müssten ständig den Lehrkräften „gehorchen“. Es scheint als wäre keine Flexibilität der Kinder erlaubt. Sie müssten sich demnach permanent Regeln unterwerfen, die für das Zusammenleben in der Ganztagsvolksschule konzipiert wurden. Ein Rückzugsort für die Kinder würde somit definitiv gebraucht werden, um sich als Schülerin/als Schüler auch einmal erholen zu können und nur auf sich selbst zu achten. Dieser Ort der Ruhe fehlt in jeder Schule der befragen Lehrerinnen.
Die gleichen Probleme nimmt auch Mona wahr, jedoch sieht sie die gleichbleibende Gruppe der Kinder als ambivalent, da es auf die Gruppenkonstellation drauf ankomme, wie die Kinder sich untereinander verstehen. Fühlen sich die Kinder wohl in der Gruppe, wäre es kein Problem, dass diese den ganzen Tag über gleich bestehen bleibe. Für andere

Schüler/Schülerinnen wären ein Ortswechsel, neue Betreuungspersonen, sowie andere Kinder am Nachmittag wohltuend, ist sich Mona sicher. Dazu ist es ebenfalls ein Nachteil, dass Kinder, deren Eltern bereits früher als halb vier Zeit hätten, trotzdem in der Schule bleiben müssen.

8.9 Wer profitiert von der Ganztagsvolksschule?

Sowohl die Kinder als auch die Eltern profitieren in bestimmtem Punkten von der Ganztagsvolksschule.

8.9.1 Die Eltern

Laut der Theorie profitieren die Eltern deren Kind die Ganztagsvolksschule besucht sehr stark, da sie entlastet werden. Alle interviewten Lehrerinnen sind sich einig, dass vor allem berufstätige Eltern von der Ganztagsvolksschule profitieren. Ebenso wissen die Eltern, dass die Kinder den ganzen Tag an der Schule verbleiben und müssen sich daher keine Sorgen um deren Sicherheit machen.

Bezüglich der Eltern-Kind Bindung sagt Mona, dass die Eltern sehr wohl weniger Zeit mit ihren Kindern hätten, sie unflexibler sind wenn es um Termine wie einen Arztbesuch geht und somit mehr Dinge aufs Wochenende verlagert werden müssen. Ob das Argument der elterlichen Entlastung, hinsichtlich des Lernens mit ihren Kindern, diese Inflexibilität aufwiegt, ist von jeder Familie selbst zu entscheiden. Essentiell ist immer ob die Eltern-Kind Bindung im Allgemeinen intakt ist. Wenn dem so ist, wird trotz der Ganztagsvolksschule die gute Beziehung zu den Kindern aufrecht bleiben. Würde das Kind die Halbtagsvolksschule und danach einen Hort besuchen, wäre die zeitliche Situation die gleiche.
Dem pflichtet auch Lehrerin Lana bei. Sie empfindet 15:30 als eine Zeit, wo die Eltern mit ihren Kindern noch etwas unternehmen können. Da die Schule bereits alle schulischen Dinge mit dem Kind erledigt habe, hätten die Familien dann auch mehr Zeit für pure Freizeitaktivitäten mit ihren Kindern, ohne den Hausübungsstress einer Halbtagsschule zu haben.

Aus Paulas Sicht ist die Ganztagsvolksschule beinahe ausschließlich positiv besetzt. Die Eltern können sich sicher sein, dass ihre Kinder die Hausübung in der Schule erledigen, ein warmes Mittagessen bekommen und Freizeitangebote in Anspruch nehmen. Die Organisation um

das Kind nach der Schule noch in einen Kurs zu bringen, entfalle sofern das gewünschte Angebot ohnehin an der Ganztagsvolksschule besteht. Daraus folgt, dass für die Eltern sowohl der Hausübungs- als auch der Freizeitstress der Kinder wegfalle.
Für Eltern die dem Kind keine Lernunterstützung geben und ihm kein Freizeitprogramm wie Sport, etc. bieten können, sei die Ganztagsvolksschule ein großer Gewinn, da diese beides abdecke. Sozial schwache Familien würden besonders von der ganztägigen Schulform profitieren, schon alleine weil die regelmäßige (mittägliche) Ernährung gesichert sei.

„Ich sage jetzt einmal (es profitieren) sozial schwache Familien, also das heißt Kinder die kein zusätzliches Freizeitangebot hätten, auch kein regelmäßiges Mittagessen hätten, das sieht man auch schon daran, dass die Kinder keine Jause mithaben“ (Paula, S. 5).

Ein wichtiges Argument für die Ganztagsvolksschule ist tatsächlich die pädagogische Begründung, dass die Schule die Zuständigkeit für die Lernleistungen der Kinder übernimmt und somit die Eltern zeitlich und finanziell (durch Wegfall von Nachhilfekosten) entlastet werden. Zusätzlich wirkt der sozialpolitische Grund, da die Kinder den ganzen Tag in der Schule bleiben und somit eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie bewältigt werden kann (vgl. Oelerich 2007, in: Richter et al. 2007, S. 21, S. 28; vgl. Hörl et al 2012, S. 272).

8.9.2 Die Kinder

Am wichtigsten ist es, dass die Schülerinnen und Schüler von der Ganztagsvolksschule profitieren, indem sie sich wohlfühlen und durch das Lernen und die Freizeitangebote angeregt werden.

Lana ist der Überzeugung, dass es vorteilhaft sei, wenn die Nachmittagsbetreuung bzw. der Nachmittagsunterricht im selben Haus ist und die Kinder nicht in einen externen Hort gehen müssen, wie es an manchen Schulen der Fall ist. Der Unterschied zu Bellas und Monas Ansicht ist Lanas Zugang, dass die *Kinder*, vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, von der Ganztagsvolksschule profitieren, da sie den gesamten Lebensalltag miteinander verbringen. So werde ausschließlich Deutsch gesprochen und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hätten dadurch mehr Möglichkeiten ihr Deutsch zu verbessern.

Ebenso für Kinder die nach der Schule alleine zuhause wären, sei die Ganztagsvolksschule eine gute Option.

> „Kinder die keine Betreuung zuhause haben, die eher in so Richtung Verwahrlosung gehen, wo niemand da ist am Nachmittag, die sind dann in der Ganztagsvolksschule besser aufgehoben“ (Mona, S. 3f).

Mona greift die allgemeine Annahme auf, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache besonders von der Ganztagsvolksschule profitieren. Ihre Erfahrungen decken sich jedoch nicht mit der öffentlichen Meinung. Sie hält es für positiv, wenn die Kinder viel Zeit an der Institution verbringen um ihre Sprachfähigkeit zu verbessern, jedoch könne diese Zeit auch in einem Hort verbracht werden.

Brake und Bücher (2012) meinen dazu, dass es auf den jeweiligen Aufbau der Ganztagvolksschule ankommt. Gibt es in der ganztägigen Schule zusätzliche, anregende Bildungs- bzw. Freizeitangebote und qualitativ hochwertige Förderungen, können in dieser Schulform Kindern mit Deutsch als Zweitsprache äußerst profitieren. Sollte jedoch der normale Schulunterricht schlichtweg auf den Nachmittag ausgedehnt werden, entsteht kein Mehrwert um die Sprachfähigkeit der Kinder zu verbessern (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 117f).

Jene anregende Bildungs- und Freizeitangebote finden sich in den Aussagen von Lana wieder. Die Kinder würden, gegenüber einem normalen Hort, von den vielen Freizeitkursen in der Ganztagsvolksschule sehr profitieren. Das Kursangebot ist, wie in den meisten Schulen der Befragten, sehr groß und reicht von Sport über Englisch bis zu kreativen Kursen. Die Schülerinnen und Schüler können am Nachmittag nach der Schule, neue Dinge ausprobieren und so würden sie in ihren Talenten gefördert werden. Kochen, Chor, Malen, Theater, Tennis, Fußball, Englisch, Turnverein, Tanzen sind einige Beispiele der Freizeitkurse, welche am Nachmittag an der verschiedenen Ganztagsschulen angeboten werden.

Ebenso positiv beobachtet Lana den Deutscherwerb der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Im krassen Gegensatz zu Bellas Meinung, ist Lana in der definitiven Position, dass die Kinder in der Ganztagsvolksschule schneller und besser Deutsch lernen. Als Gründe gibt sie alleinig die permanente deutschsprachige Umgebung, das Deutschsprechen der

Kinder untereinander, an. Diese positive Meinung gegenüber dem Deutscherwerb in der Ganztagsvolksschule teilt sie mit Paula. Auch diese beobachtet den schnelleren Deutschzuwachs bei Kindern mit nicht deutscher Erstsprache. Diesen Umstand schiebt sie ebenfalls nicht auf den Mehrwert von sprachlichen Förderungen, sondern auf den Input den das Kind jeden Schultag bekomme. Die unterschiedlichen Lehrkräfte pro Klasse, sieht sie dabei als Vorteil, da diese sprachliche Vorbilder für die Schüler und Schülerinnen seien und alle einen anderen Wortschatz verwenden, sodass die Kinder möglichst viel an deutscher Sprache hören.

9. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Befragungen der Lehrerinnen waren mit dem Ziel verbunden, mehr über die Ganztagsvolksschule, deren Ansprüche, Vor- und Nachteile herauszufinden um meiner Forschungsfrage *„Unter welchen Bedingungen führt die Ganztagsvolksschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit“* näher zu kommen. Die theoretischen Kriterien und Erwartungen decken sich, wie erwartet, nicht immer mit den Antworten der Lehrerinnen.

Die größten Divergenzen zwischen der Theorie und den erhobenen Daten der Interviewten ergaben sich im Bereich der Förderung in der Ganztagsvolksschule. Die Deutsch-Förderungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind, laut der Befragten, nicht individuell auf das Kind zugeschnitten. Anderorts sind die Förderkurse teilweise nur sporadisch gewährleistet, da es zu wenig Personal für diese Kurse gibt. Zum Personal ist außerdem zu sagen, dass nur eine der Lehrerinnen berichtete, dass die Lehrkraft, welche die Deutschkurse leitet, auch tatsächlich eine Ausbildung in „Deutsch als Zweitsprache“ besitzt. Weiters ist die Organisation der Förderkurse problematisch, da die Schüler und Schülerinnen für die Kurse immer wieder am Vormittag aus dem Regelunterricht herausgenommen werden und somit wichtige Lehrinhalte verpassen. Besser wäre es die Kurse an eine Stelle des Schultages zu verlegen, wo die Kinder danach keine Versäumnisse des Regelunterrichts aufweisen.
Bei den „Fördern 2.0 Kursen“ am Nachmittag ist es dagegen ungünstig, wenn ein Kind zwei Kurse verschiedener Fächer benötigen würde, diese jedoch zur selben Zeit stattfinden. Darüber hinaus bedarf der muttersprachliche Unterricht an einigen Standorten Verbesserungen, da dessen Ausmaße teilweise sehr gering sind und gerade Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch diese muttersprachliche Förderung benötigen, um Deutsch als Zweitsprache dann ebenfalls optimal darauf aufzubauen. Um mehr Förderkurse abhalten zu können, braucht es in jedem Fall mehr Lehrpersonal, das bestenfalls auch eine entsprechende Ausbildung dafür besitzt.

Als gewinnbringende Förderung befindet der Großteil der Lehrpersonen, dass in Ganztagsvolksschulen der Unterricht oft doppelt besetzt ist und folglich die Lehrkräfte zwei Kindergruppen bilden können. In der Kleingruppe sei es wesentlich einfacher auf einzelne Kinder einzugehen, ihre schulischen Stärken zu fördern und Schwächen zu verringern.

Um „Teamteaching“, zwei Lehrpersonen unterrichten gemeinsam in einer Klasse oder teilen die Klasse, bestmöglich umsetzen zu können benötigt es ebenso genügend Lehrkräfte. Wünschenswert wäre es für jede Lehrperson einen „eigenen“ Co-Lehrer oder eine Co-Lehrerin zu haben, sodass kontinuierlich zwei Lehrpersonen für eine Klasse zuständig sind. Dazu kommt noch ein Freizeitbetreuer/eine Freizeitbetreuerin, welcher/welche die Freizeit- und Lernstunden der Kinder gemeinsam mit einer Lehrkraft oder alleine, gestaltet.
In keinem der Fälle kommt jedoch eine 1:1 Förderung zustande. Diese wäre nur zuhause gegeben, wenn ein Kind familiäre Unterstützung hat, die völlig individuell auf das Kind eingehen kann.

Dass die Eltern häufig die Erwartung hegen, die Ganztagsvolksschule würde sie schulisch entlasten, ist durchaus zutreffend. Die Schüler und Schülerinnen absolvieren alle Lerninhalte in der Schule, es gibt also keine Hausübung mehr, höchstens sollen die Kinder zuhause noch etwas lesen oder sich eventuell auf eine Schularbeit vorbereiten. Daneben machen die Lehrkräfte alles mit dem Kind: Unterricht, Förderungen, Mittagessen und Freizeitaktivitäten werden in der Ganztagsvolksschule bereitgestellt.
Jedoch klagen einige der Interviewten, dass einige Eltern am liebsten auch die gesamte Erziehung ihrer Kinder an die Lehrkräfte abgeben würden und sie so Erziehungsdefizite einiger Familien ausgleichen sollen. Dass das zu einer Überforderung der Lehrkräfte beiträgt, ist nachvollziehbar. In einer Ganztagsvolksschule komme es zwar mehr und mehr zu einer Verwischung der Grenzen Schule-Familie, trotzdem müsste darauf geachtet werden, dass die Schule nicht zu sehr ins Familienleben interveniert.

Trotz „Rundumbetreuung“ in der Ganztagsvolksschule, scheinen drei der befragten Lehrerinnen die Eltern in gewissen Belangen zur Verantwortung zu ziehen. So sei die Förderung der Erstsprache die Aufgabe der Eltern, da nur bei Beherrschung der Erstsprache, ein idealer Deutscherwerb möglich sei. Weiters hätten die Eltern dafür zu sorgen, dass das Kind den Kindergarten besucht. Soweit wie möglich, solle es die Pflicht der Eltern sein Deutsch zu lernen und ihre Kinder bestmöglich zu unterstützen. Eltern die Engagement beim Einschlagen des Bildungsweges ihres Kindes zeigen, hätten höhere Chancen, dass das Kind später in ein Gymnasium übertritt.
Wie bereits Boudon (1974) betonte, hänge der Bildungsweg des Kindes letztlich mit dem

Willen und der jeweiligen sozialen Schicht der Eltern zusammen (vgl. Boudon 1974, S. 29ff). Dem schließt sich auch der Großteil der befragten Lehrerinnen an.

Doch nicht nur die Eltern, auch die Kinder werden zur Verantwortung gezogen. Eine der Interviewten ist der Ansicht, dass die Ganztagsvolksschule keinen Einfluss auf den Deutscherwerb eines Kindes mit Deutsch als Zweitsprache hat, sondern, dass der Intellekt des Kindes entscheidend wäre. Solange ein Kind nicht besonders schlau wäre, würde auch die Deutschförderung nichts nutzen. Dieses drastische Bild, teilt sie mit keiner der anderen befragten Lehrpersonen.
Zwei Lehrinnen sprechen die teilweise mühsamen Bedingungen in der Ganztagsvolksschule für die Kinder an. Besonders in der ersten Klasse drohe eine Überforderung des Kindes, weil es den ganzen Tag über beschult werde und somit „funktionieren" müsse. Es müsse sich den Regeln der Schule beugen und sich in eine Gruppe integrieren können. Kann ein Kind das nicht, wird es schwierig den ganzen Tag in der Schule und in einer gleichbleibenden Kindergruppe, mit denselben Lehrpersonen zu verbringen. Schlimmstenfalls drohe den Kindern Motivationsverlust und psychisches Leid.
Laut Anerkennungstheorie von Stojanov (2011) benötigen Schüler und Schülerinnen, Wertschätzung, Respekt und Empathie. Eine Lehrperson sollte diese Verantwortung den Kindern gegenüber tragen (Stojanov 2011, S. 39ff).

Da viele Kinder soziale Probleme haben und sich nicht jede Klassenlehrkraft darum kümmern kann, braucht es dringend Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen und mehr psychologische Fachkräfte, die sich um die Schwierigkeiten der Kinder bemühen. Insbesondere in Ganztagsvolksschulen, sollte die Zeit vorhanden sein, um mit Kindern und deren Belastungen verstärkt arbeiten zu können. Weiters wurden Experten/Expertinnen genannt die zuständig wären, Kinder in schulischen Fächern zu testen und gegebenenfalls geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten .

Die Ganztagsvolksschule sollte gegenüber der Halbtagsvolksschule mehr Bereiche abdecken. Neben Unterricht und weitreichenderen Fördermaßnahmen, sind auch Freizeitaktivitäten in den verschiedensten Bereichen, Teil des Konzepts. Durch das Ausprobieren von Sport, kreativen Dingen oder Lerninhalten wie ein Englischclub, lernen die Kinder neue Dinge kennen. Lehrkräfte sehen das durchwegs positiv, da viele Kinder zuhause ohnehin nicht

gefördert werden oder sogar in Richtung Verwahrlosung gehen, da die Eltern sich nicht ausreichend um ihr Kind kümmern. Mit den verschiedensten Aktivitäten wird ein breites Angebot abgedeckt, sodass die Kinder Interesse und Hobbys entwickeln können.

Eine weitere Erwartung an die Ganztagsvolksschule ist, dass sie sozialen Herkunftseffekte kompensieren werden, um so allen Kindern gleiche Aufstiegschancen (Gymnasium) bieten zu können. Das sehen die Interviewten kontrovers. Drei Lehrerinnen sind zuversichtlich und der Meinung, dass die Ganztagsvolksschule wohl beitragen kann, dass Kinder durch mehr Zeit in der Schule auch mehr leisten können und gleichzeitig durch das Kennenlernen von Aktivitäten, ein anregendes, motivierendes Umfeld vorfinden. Der permanente, längere Aufenthalt in einer deutschsprachigen Umgebung, würde auch sichtlich zu einer höheren Sprachkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache führen. Eine der Lehrerinnen bestätigt ebenfalls, dass es seit der Ganztagsvolksschule zumindest keine Kinder mehr gibt, die nach der Schule auf der Straße herumlungern oder sogar kriminell werden. Für eine andere Lehrperson ist es hingegen nicht sicher, ob nicht auch ein Hort die gewünschten Effekte bringen würde, da auch hier die Kinder eine deutschsprachige Freizeit vorfänden, jedoch der Unterricht bereits zu Mittag endet.

Von der Ganztagsvolksschule profitieren also zu einem Großteil die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und jene Kinder, die zuhause keine Förderung erfahren. Bei den Eltern sind es jene die berufstätig sind und somit erst am Nachmittag Zeit für ihr Kind haben. Sie werden entlastet und haben die Gewissheit, dass ihr Kind den ganzen Tag an ein und derselben Institution verbleibt. Die Befürchtung, dass die Eltern-Kind Bindung unter der langen Schulzeit leidet, sehen alle Lehrerinnen eher als unbegründet. Nach der Schule sei genug Zeit, die man mit seinem Kind verbringen könne. Dazu seien Ganztagsvolksschulen optional und kann den Eltern helfen Familie und Beruf zu vereinen.
Um Kindern den optimalen Nutzen einer Ganztagsvolksschule zuteilwerden zu lassen, darf der Schultag nicht einfach ausgedehnt werden, sondern es müssen Freizeit und Lernzeit ineinander verwoben werden. Darüber hinaus sollten die Freizeitangebote auf die Kinder abgestimmt werden, sodass diese hohe Anregungspotentiale bieten.
Was von den Befragten ambivalent gesehen wird ist, dass die Kinder den ganzen Tag in ein und der gleichen Kindergruppe sind und dieselben Betreuungspersonen haben. Es kommt

auf das Kind drauf an, ob es eine Abwechslung des Umfelds braucht, um in eine neue Gruppe, an einen neuen Ort, mit anderen Pädagogen/Pädagoginnen zu kommen, wie es in einem Hort der Fall ist, oder ob das Kind gerne den ganzen Tag in derselben Gruppe, mit kontinuierlichen Personal verbringt.

Beim Ganztagsschulgebäude sind sich alle der Befragten einig, dass die Räume in der Schule eines der essentiellsten Dinge sind, um den Kindern eine Umgebung zu bieten, die ihren jeweiligen Ansprüchen genügt und förderlich für ganztägliches Lernen ist. Es brauche in nahezu jeder Ganztagsvolksschule mehr Räume. Jede Klasse benötige mindestens einen zugehörigen Freizeitraum, in dem die Freizeitstunden verbracht werden. Dazu wäre ein Bewegungsraum, zusätzlich zum Turnsaal wünschenswert, um mehr Kindern Bewegung gewähren zu können. Optimal wären auch Rückzugsorte, wo jene Kinder die Ruhe brauchen, sich ausrasten und entspannen können. Grundsätzlich wäre es wichtig die Kinder in einer Ganztagsvolksschule aussuchen lassen zu können, was sie gerade brauchen um sich wohlzufühlen. Dazu gehört auch ein möglichst großzügiger Garten, um tägliche Bewegung im Freien bestmöglich realisieren zu können.
Für die Mittagspause braucht es gesundes, nährstoffreiches Mittagessen und eine angenehme Atmosphäre des Speisesaales, sodass jedes Kind in Ruhe essen kann. Zusätzlich wäre es wichtig den Kinder gutes und animierendes Material anzubieten, sowohl für drinnen als auch für die Freiflächen. All diese Dinge müssten baulich eingeplant werden und daher wäre es ideal ein Gebäude schon von Bau an als Ganztagsvolksschule zu konzipieren. Ein Umbau bereits bestehender Halbtagsvolkschulen gestaltet sich meist als schwierig, um all den benötigten Kriterien entsprechen zu können.

10. Resümee und Ausblick

Sieht man sich den nationalen Bildungsbericht für Österreich 2012 an, fällt auf, dass das Schulsystem nach wie vor ungerecht gegenüber Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist. In Österreich gehören ein Drittel der Kinder der 4. Klasse Volksschule mindestens einer der drei sozialen Gruppen mit erhöhtem Bildungsrisiko an: nichtdeutsche Alltagssprache, bildungsferner Haushalt und/oder niedriger Berufsstatus der Eltern. In Wien ist dies knapp der Hälfte aller Viertklässler/Viertklässlerinnen (vgl. Bruneforth; Herzog-Punzenberger; Lassnigg 2012, S. 5ff).

Meine Forschungsfrage leitete sich aus dieser Problematik ab und stellt sich der Aufgabe herauszufinden, was eine „gute" Ganztagsvolksschule ausmacht, um allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Chancen auf ihrem Bildungsweg zu eröffnen. Meine Forschungsfrage lautet daher: „*Unter welchen Bedingungen führt die Ganztagsvolksschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit".*

Aufgrund der schlechten Ergebnisse der PISA- und anderen Studien, werden ganztägige Schulformen in Österreich verstärkt ausgebaut. Die Erwartungen an die Ganztagsvolksschule sind hoch. Die Förderung in Ganztagsvolksschulen sei gesteigert und individueller, die verschiedenen Freizeitangebote am Nachmittag würden eine sinnvolle Beschäftigung darstellen und die Eltern würden entlastet werden. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sei leichter, da das Kind den ganzen Tag in der Schule verbleibt und dort alle schulischen Dinge verrichtet. Das heißt die Eltern müssen keine Hausübungen mehr mit den Kindern machen und viele Freizeitaktivitäten sind bereits in der Schule abgedeckt worden. Die Ganztagsvolksschule soll außerdem zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen. Durch das „Mehr" an Förderung, der aufgestockten deutschsprachigen Schulumgebung und der gleichen Freizeitaktivitäten für alle Schülerinnen und Schüler, solle eine Kompensation der individuellen Startvoraussetzungen erreicht werden. Um allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu bieten, regt der nationale Bildungsbericht Österreich (2012) zu einem Erreichen eines garantierten Bildungsminimums an. Diese Forderung geht mit der Teilhabegerechtigkeit von Krassimir Stojanov Hand in Hand. Diese besagt, dass jeder Mensch eine bestimmte Kompetenzschwelle erreichen muss, sodass er/sie gesellschaftliche Partizipation betreiben kann. Gerechtigkeit ist also demzufolge geschaffen, wenn jeder Schüler/jede Schülerin diese Schwelle von Grundfähigkeiten erreicht.

Laut Stojanov ist in der Schule jedoch eindeutig das Modell der Anerkennungsgerechtigkeit vorzuziehen. In diesem Modell steht die Qualität der Sozialbeziehungen im Zentrum. Dem Bildungssystem kommt also die Aufgabe zu, den Schülern und Schülerinnen ausreichende Erfahrungen der Anerkennungsformen Empathie, Respekt und Wertschätzung mitzugeben. Die Ermöglichung dieser Erfahrungen stellt letztlich einen Zustand von Gleichheit her, indem Kinder dazu befähigt werden Barrieren, ihre soziale Herkunft zu überwinden (vgl. Stojanov 2011, S. 41ff).

Durch die Interviews mit Lehrerinnen, welche sowohl in der Halbtagsvolksschule also auch in der Ganztagsvolksschule tätig waren bzw. sind, konnte herausgefunden werden welche Bedingungen eine Ganztagsvolksschule braucht, um zumindest ein Stück zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Vorranging seien die Räumlichkeiten der Schulen zu beachten. Diese hätten den Anspruch groß und gut ausgestattet zu sein. Um täglich verschiedene Raumwechsel durchführen zu können wäre es wünschenswert, wenn es möglichst zu jedem Klassenraum einen zusätzlichen Gruppenraum gäbe und mehrere Bewegungs- und Ruheräume vorhanden seien. Zu den Räumen gehöre auch ein einladender Speisesaal, da die Kinder täglich gemeinsam zu Mittag essen. Die Auflage für das Mittagessen solle sein, dass dieses gesund ist und den Schülerinnen und Schülern schmeckt. Am Nachmittag würden die Freizeitkurse den Kindern zeigen, welche Aktivitäten es alle zu entdecken gibt und somit würden auch die verschiedenen kindlichen Hobbies und Talente gefördert. Ideal wäre ein großer Pool an Freizeitangeboten, sodass die Schülerinnen und Schüler wählen könnten, ob sie kreative, sportliche oder musische Angebote in Anspruch nehmen wollen. Dazu werde auch ansprechendes, anregendes Material zum Spielen und Lernen gebraucht. Weiters sei der Garten einer Ganztagsvolksschule ein sehr wichtiges Element, um den Kindern jeden Tag Bewegung im Freien bieten zu können. Der Garten solle möglichst viel Platz und vielfältige Spielgeräte aufweisen.

Um diese Punkte realisieren zu können, wäre es das Beste bereits vor dem Bau einer Schule, diese als Ganztagsvolksschule zu planen, da es schwierig sei eine Halbtagsvolksschule in eine Ganztagsvolksschule umzubauen, weil meist ein Platzproblem die Folge wäre. Weiters zeigte sich, dass die befragten Lehrerinnen einige Vor- und Nachteile der Ganztagvolksschule aufdecken konnten die teils mehr, teils weniger in der Theorie vertreten sind.

Ein Vorteil der Ganztagsvolksschule solle sein, dass der Stundenplan relativ flexibel ist, sodass man spontan nach der Verfassung der Kinder agieren könne. Die Organisation sei aber eine Herausforderung, da man meist auf den gesamten Lehr- und Freizeitkörper einer Klasse Rücksicht nehmen muss.
Es hat sich herausgestellt, dass die Förderung der Kinder noch lange nicht optimal an den Ganztagsvolksschulen verlaufe. Dafür benötige es mehr speziell geschulte Lehrkräfte um Kontinuität und Professionalität in die Förderkurse zu bringen. Auch die Zeit der Förderung solle besser geregelt werden, um die Kinder nicht permanent aus dem Regelunterricht zu reißen. Optimal wäre eine dauerhafte zweite Lehrkraft zur Unterstützung der Kinder in der Klasse. Weiters wäre es wichtig auf eine verstärkte Zusammenarbeit mit der Muttersprachenlehrerin/mit dem Muttersprachenlehrer Acht zu geben.
Personal im Allgemeinen ist ein großer Punkt bei der Frage nach guter Qualität einer Ganztagsvolksschule. Es brauche neben mehr Förderpersonal auch mehr soziales Personal und Psychologen/Psychologinnen, sodass sich verstärkt um die Probleme der Kinder gekümmert werden könne. Die Klassenlehrerin alleine, sei mit den sozialen Schwierigkeiten der Kinder überfordert und benötige dabei größere Unterstützung.
Trotz der teilweise eher schlechten personellen und räumlichen Ressourcen, ist mehr als die Hälfte der Befragten der Meinung, dass der Deutscherwerb in der Ganztagsvolksschule wesentlich besser und schneller vonstattengehen würde, als in einer Halbtagsschule. Durch den vergrößerten Zeitrahmen verbrächten die Kinder deutlich mehr Zeit in einer deutschsprachigen Umgebung. Neben dem Unterricht würden die Kinder untereinander in Deutsch spielen, bekämen mehr Förderkurse als in einer Halbtagsvolksschule und hätten Freizeitaktivitäten, die auf Deutsch umgesetzt werden würden. Durch erhöhtes Lehrpersonal hätten die Kinder mehrere sprachliche Vorbilder und eigneten sich damit einen vielfältigen Wortschatz an. Am Meisten profitierten demnach Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache und Kinder, die zuhause keine anregende Betreuung genießen könnten. Dazu hätten die Eltern die Gewissheit, dass die Kinder den ganzen Tag an einer Institution seien und könnten so Kinder und Beruf besser vereinen.
In der Theorie werden zusätzliche Postulate aufgestellt, die zu mehr Chancengerechtigkeit in der Schule beitragen sollen: Die in der Familie gelernten Kompetenzen, welche in der Schule notwendig sind, müssen vermittelt statt vorausgesetzt werden, um herkunftsbedingte

Start*un*gleichheiten zu mildern. Es ist also unverzichtbar, dass die Bildungseinrichtung unterschiedliche lebensweltliche Bezüge berücksichtigt. Hinsichtlich des Schulsystems fordern Brake und Büchner (2012) eine Gesamtschule bis zum 16. Lebensjahr der Schülerinnen und Schüler, umso ein Niveau an Basiskompetenzen sicherzustellen. Zusätzlich wollen die Autoren den frühen Selektionsprozessen für die Sekundarstufe 1, den Klassenwiederholungen sowie der Zurückstufung bei der Einschulung entgegenwirken. Um Potentiale heterogene Lerngruppen auszuschöpfen, plädieren sie für die Abschaffung der Hauptschule (vgl. Brake; Büchner 2012, S. 238ff).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich die Theorie mit den Ergebnissen der Befragten insofern deckt, als dass mehr Bildungsgerechtigkeit geschaffen werden kann, wenn die Qualität der Ganztagsvolksschule stimmt. Der Großteil der befragten Lehrerinnen sieht die Ganztagsvolksschule als gewinnbringend für Kinder und Eltern. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder Kinder die zuhause keine Bildungsanregungen erfahren, eignet sich die Ganztagsvolksschule hervorragend. Voraussetzungen dafür muss aber neben dem Gebäude mit großzügigen Räumen, Materialien und einem großen Garten, auch eine optimierte Förderung sein. Mit genügend Personal aus verschiedenen sozialen und pädagogischen Sparten, könnte ein noch besserer Bedarfsabgleich erfolgen und sich damit auch die Qualität der Schule verbessern. In vielen Punkten deckt sich die Theorie mit dem Gesagten der Lehrpersonen, jedoch kann die Ganztagsvolksschule keinesfalls als „Allheilmittel“ und Kompensation aller sozialen Probleme gesehen werden.

Da diese Arbeit nur einen kleinen Teil zur Forschung der Ganztagsvolksschule beitragen kann, wären einige weitere Punkte zu nennen, die es zu untersuchen gilt:

- Es braucht einen verlässlichen Indikator um eine mögliche Leistungssteigerung der Schüler und Schülerinnen in Österreichs Ganztagsvolksschulen zu messen, welcher die Unterschiede zu den halbtägig geführten Schulen sichtbar macht.
- Da die Forschungen bis jetzt sehr widersprüchlich sind, wären längsschnittliche Untersuchungen ein großes Desiderat.
- Die momentane Forschung ist in viele kleinere Studien aufgeteilt, aus Gründen der einfacheren Handhabung, wäre eine große Studie die alle Bereiche der Ganztagsvolksschule abdeckt ein Gewinn.

- Der Förderung in Ganztagsvolksschulen gebührt intensivere Forschung um konkretere Ziele und Handlungsanweisungen der (Sprach)Kurse zu entwickeln. Momentan sind die Förderungen sehr unterschiedlich und es gibt keine einheitlichen Inhalte die gelehrt werden und Ziele die erreicht werden müssen. Zusätzlich sind die Qualifikationen des Förderpersonals näher zu betrachten.

Grundsätzlich wären also verbindliche Richtlinien wichtig, über die jede Ganztagsvolksschule verfügen muss. Qualitätsmerkmale wie Spielflächen, Freizeitaktivitäten, Führung der Förderkurse und Personalressourcen wären damit gesichert. Sofern diese Merkmale in einer Ganztagsvolksschule gut ausgeprägt sind, kann es durchaus zu einer gesteigerten Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem kommen. Besonders Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Kinder aus unteren sozialen Schichten, die keine häusliche Unterstützung und Förderung erfahren, profitieren gewiss von der Ganztagsvolksschule. Damit der weitere Bildungsweg auch nach der Volksschule möglichst gerecht weiterverläuft, sollte auch über eine Verlängerung der Volksschule und einer Planung in Richtung Gesamtschule in der Sekundarstufe 1 nachgedacht werden.

11. Literaturverzeichnis

Böhm, Nina (2013): Bildung in Wien: Ausbau von Ganztagsschulen hat besondere Priorität. Abrufbar unter: http://oxonitsch.at/1020-09-April-2013-Bildung-in-Wien-Ausbau-von-Ganztagsschulen-hat-besondere-Prioritaet.html (20.09.2015)

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd: Erste Ergebnisse aus IGLU : Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid (2007), Bildungsforschung 2007/1, pp. 9-46. Abrufbar unter: http://nbnresolving. de/urn:nbn:de:0168-ssoar-201711 (30.11.2015)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/archiv.html (19.11.2015)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/haupt.html (19.11.2015)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Abrufbar unter: http://www.ganztagsschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf (12.11.2016)

Brake, Anna; Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Brenner, Peter (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Brighouse, Harry (2003): Educational Equality and Justice. In: Curren, Rendall (Ed.): A Companion to the Philosophy of Education. Malden: Blackwell Verlag.

Bruneforth, Michael; Herzog-Punzenberger, Barbara; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Graz: Leykam Verlag.

Brunerforth, Michael; Weber, Christoph; Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog- Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/buch/1915 (10.9.2015)

Castro Varela, Maria; Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.) (2010): Anerkennung. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh Verlag.

Coelen, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2014): Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hrsg.) (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag.

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

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch (2012), Nr. 233, S. 4-13.

Fischer, Natalie (2011): Ganztagsschulen. Was sie leisten-was sie stark macht. In: Schulmanagement (2011), Nr. 2, S. 28-30.

Fischer, Gero (2009): Von der Gesamtschule über die Zwangstagsschule zur Ganztagsschule. Ein kleiner Gang durch ideologievermintes Gebiet. Abrufbar unter: https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/fischer3.pdf (22.09.2015)

Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? What does educational justice mean? In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 362-381.

Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (Hrsg.) (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale im Unterricht. Munster: Waxmann Verlag.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Hans (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache- und wie man sie meistert. Münster: Waxmann Verlag.

Gollwitzer, Mario et al. (2013): Soziale Gerechtigkeit. Was unsere Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hörl, Gabriele et al. (2012): Ganztägige Schulformen-Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/buch/1915 (19.09.2015)

Kesselring, Alexander; Leitner, Michaela (2007): Soziale Herkunft und Schulerfolg. Aktuelle Daten und weiterführende Forschungsperspektiven. In: Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag. S.90-107.

Kiper, Hanna (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgarts: Kohlhammer.

Kuckartz, Udo (2005): Einführung in computergestützte Analyse qualitativer Daten. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag.

Landesrecht Wien (2015): Gesamte Rechtsvorschrift für Wiener Frühförderungsgesetz, Fassung vom 12.11.2015. Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen (Wiener Frühförderungsgesetz – WFfG). Abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000262 (15.11.2015)

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2010[11]): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2015[12]): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Nusche, Deborah; Shewbridge, Claire, Lamhauge Rasmussen, Christian (2009): OECD Länderüberprüfung Migration und Bildung Österreich. Abrufbar unter: https://www.google.at/search?q=OECD+L%C3%A4nder%C3%BCberpr%C3%BCfung+mikgration+und+bildung&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=4aNEVpO5H4b1Utjot7gC# (12.11.2015)

Oelerich, Getrud (2007): Ganztagsschulen und Ganztagsangebote in Deutschland-Schwerpunkte, Entwicklungen, Diskurse. In: Bettmer, Franz; Maykus, Stephan; Prüß, Franz; Richter, André (Hrsg) (2007): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riebling, Linda: Heuristik in der Bildungssprache. In: Herausforderung Bildungssprache- und wie man sie meistert. Reich, Hans (Hrsg.), Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Münster 2013, S.106-153.

Schmied, Claudia et al (2013): Bildungspolitische Sommergespräche Teil 1: Die Ganztagsschule im Praxistest. In: Pressemitteilungen und -unterlagen des BMUKK vom 19.02.2015. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130820.html (26.05.2015)

Schleicher, Andreas; Avvisati, Francensco (2012): Programme for International Assessment (PISA) 2012 Ergebnisse Österreich. Abrufbar unter: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm (25.01.2016)

Schnell, Philipp; Herzog- Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/buch/1915 (10.9.2015)

Sertl, Michael (2010): Code elaboriert. In: Grundschule. 9/2010. S.42-44. Abrufbar unter: homepage.univie.ac.at/michael.sertl/grundschule.pdf. (10.09.2015)

Stadtschulrat für Wien (o.J.): Abrufbar unter: https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/index.html (19.09.2015)

Stojanov, Krassimir (2010): Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In: Stojanov, Krassimir (Hrsg.) (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag. S. 79-90.

Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: Springer.

Stojanov, Krassimir (2014): Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld : Transcript Verlag. S. 95-109.

Vereinigung der deutschen Wirtschaft (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft : Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Hamburg: Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS).

Wegner, Anke; Dirim, Inci (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Anhang

Interviewleitfaden

- In welcher Schulform unterrichten Sie?
- In welchem Bezirk unterrichten Sie?
- Wie lange sind Sie bereits Lehrerin?
- Welche Ausbildung haben Sie?
- Wie sieht Ihre berufliche Laufbahn als Lehrer/ als Lehrerin aus?
- Welche Vorteile hat die Ganztagsvolksschule?
- Welche Nachteile hat die Ganztagsvolksschule?
- Welche Vor- bzw. Nachteile hat die Ganztagsvolksschule gegenüber einem Hort?
- Wie ist ein Schultag rhythmisiert?
- Welche Angebote/ Förderungen bietet Ihre Schule am Nachmittag an? Welche außerschulischen Kooperationen gibt es?
- Welche positiven Auswirken beobachten Sie bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Ganztagsvolksschule?
- Es gibt die Befürchtung, dass die Ganztagsvolksschule die Freiheiten der Eltern einschränkt oder sie entmündigt und die Bindung zwischen den Kinder und den Eltern darunter leidet, wie ist Ihre Meinung dazu?
- Welche Kinder profitieren im besonderen Maße von der Ganztagsvolksschule?
- Inwieweit kann die Institution Schule, die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Ausgangsbedingungen der Kinder in geeigneter Weise kompensieren, sodass trotz der jeweiligen Startbedingungen, Chancengleichheit zumindest annähernd ermöglicht werden kann?
- Welche Kriterien *müssten* in einer Ganztagsvolksschule gegeben sein, um eine optimale Förderungen gewährleisten zu können?
- Ist die Ganztagsvolksschule ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit?
- Würden Sie sagen, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Österreichs Volksschulsystem benachteiligt sind gegenüber Kindern mit Deutsch als Muttersprache?
- Wenn ja, warum?

- Welche „Stolpersteine“ haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eher als Kinder mit Deutsch als Erstsprache?
- Welche Maßnahmen setzt die Schule/setzen Sie gezielt, um Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zu fördern?
- Welche Sprachförderprogramme gibt es an Ihrer Schule?
- Welche Voraussetzungen müssten erfüllt sein, dass sich die Schulleistungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bzw. benachteiligten Kindern verbessern?
- Wie sehr steht die sozioökonomische/ soziokulturelle Herkunft mit den Leistungen des Kindes in Zusammenhang?

Abriss

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit in der Ganztagsvolksschule und beschäftigt sich mit der Frage unter welchen Bedingungen die Ganztagsvolksschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beiträgt.

Der theoretische Teil gibt zunächst einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand des Themas. Anschließend wird der Ungerechtigkeit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auf den Grund gegangen, dabei spielen gewisse Hindernisse beim Bildungserwerb und die Sprache des Kindes eine tragende Rolle. Weiters wird der Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft geklärt. Pierre Bourdieus „Habitus Konzept“ und dessen Kapitalformen helfen die Ungleichheiten der sozialen Milieus genauer zu bestimmen. Raymond Boudon’s primäre und sekundäre Herkunftseffekte werden erläutert und in Verbindung mit der Chancenungleichheit in der Volksschule gebracht. Des Weiteren werden Krassimir Stojanovs Bezüge zu den Gerechtigkeitskonzeptionen angeführt und im Zuge dessen der Solidaritätsbegriff in der Bildung erläutert. Im folgenden Verlauf wird die Ganztagsvolksschule näher beschrieben. Die Formen der ganztägigen Beschulung und die gesellschaftlichen Erwartungen an die Ganztagsvolksschule werden dargelegt. Darauffolgend werden Pro- und Contra Argumente der Ganztagsvolksschule präsentiert.

Der empirische Teil beginnt mit der Darstellung der qualitativen Erhebungsmethode. Als Erhebungsverfahren wurde das Experteninterview gewählt, für das fünf Lehrerinnen ausgesucht wurden. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Schulformen zu bekommen, haben alle der Befragten sowohl in der Halbtags- als auch in der Ganztagsvolksschule einige Erfahrungen gesammelt. Für die Interviews wurde ein Interviewleitfaden verwendet. Die Fragen beliefen sich unter anderem auf den Aufbau der Ganztagsvolksschule, die Vor- und Nachteile und der eventuellen Maximierung von Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse.

Aus den Interviews ging hervor, dass die Ganztagsvolksschule vor allem für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, als auch für Kinder die zuhause keine ausreichende Betreuung vorfinden, besonders geeignet ist. Jedoch ist die Qualität der Ganztagsvolksschule in Richtung der Räumlichkeiten, der Förderungen und der Freizeitaktivitäten kritisch zu

betrachten. Sofern all diese Komponenten hochwertig vorhanden sind, trägt die Ganztagsvolksschule durchaus zu mehr Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem bei.

Abstract

This thesis deals with justice in education and the question under which conditions all-day primary schools establish more justice in education with children with German as a second language. The academic part delivers insight into the current state of research. Afterwards the injustice with children with German as a second language is focused, as well as the obstacles in conjunction with education and the language of the children. Furthermore the connection between education and social background is sorted out. Therefore the “Habitus Konzept” of Pierre Bourdieu is explained, so injustice of social environment can be specified. The primer and secondary effects by Raymond Boudon of origin are explicated and connected to injustice in education. Moreover the references to Krassimir Stojanov’s concepts of justice are drawn and the term of solidarity is explained.
In the course of the thesis the all-day primary school and its forms and expectations of society are described. As well as the pro and contra arguments are presented.

The empirical part starts with the statement of qualitative survey. For this, the interviews with experts were chosen. Five experienced teachers which were working in half-day primary school as well as in an all-day primary school. This causes a better comparability of the different forms of primary school. An interview guideline was used. The questions came from the structure of all-day primary schools to the advantages respectively disadvantages and the possibly maximization of justice in education. The evaluation of the interviews were done with the qualitative content analysis by Philipp Mayring.

It appears from the interviews that the all-day primary school has the most advantages for children with German as a second language and pupils who don’t have adequate care at home. Nevertheless the quality of all- day primary schools is the most important point. Quality remains in rooms, educational facilitation and the leisure time activities. If all these components are given, the all-day primary school could definitely bring more justice in education.

Lebenslauf

Name: Janina Lisa Seidl, BEd.

E-Mail: seidl.janina@gmail.com

Geburtsdatum: *24.11.1989*

Geburtsort: *Wien*

Beruf: Volksschullehrerin und Studentin an der Universität Wien

Ausbildung:

- 1996- 2000: Volksschule Liesing
- 2000- 2008: Gymnasium St. Ursula
- 2008: AHS Matura
- 2008/2009: 1 Jahr Publizistik Studium
- 2009-2012: Volksschullehramtsstudium an der PH Wien
- Juni 2012: Abschluss an der PH Wien, Bachelor of Education
- Seit Oktober 2012: Masterstudium an der Universität Wien: Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

Ferialjobs:

- 2005: Dienstleistungsbetrieb
- 2007: Bau- und Wohngenossenschaft
- 2008: Bau- und Wohngenossenschaft
- 2011: Betreuerin Ferienspiel Perchtoldsdorf
- 2012: Betreuerin Ferienspiel Perchtoldsdorf
- 2013: Betreuerin Ferienspiel Perchtoldsdorf
- 2014: Betreuerin Ferienspiel Perchtoldsdorf
- 2015: Supervisor Kids bei *International Projects* in Teignmouth (England)

Praktika: Compassion Projekt in einer Behinderteneinrichtung

Berufspraktische Tage im Spital

Compassion Projekt in Tschechien – interkultureller Austausch

Hospitationspraktikum Deutschkurs (B2) an der VHS Wien Liesing

Unterrichtspraktikum an einem Gymnasium in Trzebinia (Polen)

Hospitationspraktikum am Wiener Vorstudienlehrgang

Unterrichtspraktikum bei der österreichischen Orient-Gesellschaft

Studentenjobs:

- 2009: Ankerbrot AG (geringfügig)
- 2009/2010: Promotion
- 2010: Promotion im Eventbereich
- 2010: Servicekraft bei Manpower
- 2011: Hilfswerk: Nachhilfe/Lernbegleitung
- 2012: Eventagentur für Kinderfeste
- 2013 bis Juni 2014: Wiener Kinderfreunde, Lernbetreuung in der Nachmittagsbetreuung