



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung. Eine
Untersuchung sprachförderlicher Gegebenheiten in der
Nachmittagsbetreuung an einer AHS in Wien.“

verfasst von / submitted by

Belina Waldmann

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 299 333

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

Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA

Danksagung

Ich bedanke mich von ganzem Herzen bei meiner Betreuerin Dr. Beatrice Müller, die meine zahlreichen E-Mails geduldig beantwortet hat und es mit ihrer äußerst kompetenten Betreuung stets geschafft hat, mich zu motivieren.

Außerdem möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die trotz aller Höhen und Tiefen immer an meinen Erfolg geglaubt hat und auf deren Unterstützung ich mich in jeder Hinsicht und zu jeder Zeit verlassen kann.

Besonderer Dank gilt meinen Interviewpartner*innen, die sich die Zeit für Gespräche mit mir genommen haben und ohne deren Bereitschaft zur Mitwirkung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Inhalt

1. Einleitung	9
2. Forschungsstand	10
I. Theoretische Rahmenbedingungen	14
3. Ganztageseinrichtungen an allgemeinbildenden höheren Schulen	14
3.1 Die Begriffe „Nachmittagsbetreuung“ und „Ganztageseinrichtung“	14
3.2 Die Nachmittagsbetreuung. Eine Form der Ganztageschule	15
3.3 Zur Entwicklung des Ausbaus von schulischen Ganztageseinrichtungen	16
3.3.1 Familienpolitische und wirtschaftliche Faktoren	18
3.3.2 Leistungstheoretische Faktoren	20
3.4 Formen der Ganztagesbetreuung	21
3.4.1 Ganztageschule in verschränkter Form	22
3.4.2 Ganztageschule in getrennter Form	24
3.4.3 Mischformen der Ganztageschule	25
3.4.4 Realisierung verschiedener Formen der Ganztageschule	26
3.5 Elemente des Ablaufes an Ganztageseinrichtungen	26
3.6 Nutzung ganztägiger Angebote an allgemeinbildenden höheren Schulen	28
4. Durchgängige Sprachbildung	30
4.1 Bildungssprache	31
4.2 Schnittstellen Durchgängiger Sprachbildung	33
4.2.1 Vertikale Schnittstellen	34
4.2.2 Horizontale Schnittstellen	37
4.2.3 Die Nachmittagsbetreuung als Schnittstelle	39
4.3 Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung	40
5. Sprachförderung und Sprachvorbilder in Ganztageseinrichtungen	45
5.1 Das gesprochene Deutsch an österreichischen Schulen	46
5.2 Sprachförderung und Sprachvorbilder	49
II. Empirische Erhebung	50
6. Forschungsinteresse	50
7. Forschungsumgebung	51
7.1 Die Schule	51
7.2 Schulstandort und Einzugsgebiet	54
7.3 Fördermaßnahmen und Angebot der Schule	57
7.4 Die Nachmittagsbetreuung	58
8. Forschungsmethode	59

8.1	Die Interviews	63
8.1.1	Die Interviewpartner*innen.....	64
8.1.1.1	Interviewpartner 1	64
8.1.1.2	Interviewpartnerin 2	65
8.1.1.3	Interviewpartnerin 3	66
8.1.1.4	Interviewpartnerin 4	67
8.1.1.5	Interviewpartnerin 5	67
9.	Die Ergebnisse der Interviews.....	68
9.1	Die Zusammensetzung der Schüler*innengruppe	69
9.2	Umgang mit Erstsprachen	71
9.3	Umgang mit Fehlern in der Zielsprache.....	76
9.3.1	Fehlerkorrekturen von Seiten des Lehr- und Betreuungskörpers	76
9.3.2	Fehlerkorrekturen seitens der Schüler*innenschaft.....	79
9.4	Förderangebote in der Nachmittagsbetreuung.....	79
9.4.1	DaZ-Förderung	80
9.4.2	Lesen in der Nachmittagsbetreuung	82
9.4.3	Schreiben in der Nachmittagsbetreuung.....	84
9.5	Sprachstandsdiagnostik und Vernetzung der Lehrpersonen.....	85
9.5.1	Sprachstandsdiagnostik	85
9.5.2	Der Austausch von Lehr- und Betreuungskörper	87
9.6	Sprachregister in der Nachmittagsbetreuung.....	89
9.6.1	Der Sprachgebrauch der Lehr- und Betreuungspersonen	90
9.6.2	Förderung der Bildungssprache.....	95
10.	Beobachtung der Nachmittagsbetreuung.....	99
10.1	Rahmenbedingungen	99
10.1.1	Die Lernstunde	99
10.1.2	Die Freizeit.....	100
11.	Ergebnisse der Untersuchung anhand der Evaluationskriterien.....	101
11.1	Umgang mit Erstsprachen	101
11.2	Umgang mit Fehlern in der Zielsprache.....	102
11.3	Förderangebote in der Nachmittagsbetreuung.....	103
11.3.1	Lesen in der Nachmittagsbetreuung	103
11.3.2	Schreiben in der Nachmittagsbetreuung.....	104
11.3.3	Hören und Sprechen in der Nachmittagsbetreuung	105
11.4	Sprachstandsdiagnostik und Vernetzung des Lehr- und Betreuungskörpers	105

11.4.1 Sprachstandsdiagnose.....	105
11.4.2 Austausch bezüglich des Sozialverhaltens	106
11.4.3 Austausch bezüglich des Sprachstandes.....	106
11.5 Sprachregister in der Nachmittagsbetreuung.....	107
11.5.1 Der Sprachgebrauch der Lehr- und Betreuungspersonen.....	107
11.5.2 Förderung der Bildungssprache.....	108
12. Conclusio und Ausblick	109
12.1 Kritik am bestehenden System	113
12.2 Ausblick und Vorschläge zur Verbesserung	115
13. Quellenverzeichnis.....	119
13.1 Literaturverzeichnis.....	119
13.2 Internetquellen.....	124
13.3 Abbildungsverzeichnis	125
14. Anhang	126
14.1 Interviewleitfaden.....	126
14.2 Einverständniserklärung Interviews	128
14.3 Interviews	130
14.3.1 Interview 1.....	130
14.3.2 Interview 2.....	136
14.3.3 Interview 3.....	142
14.3.4 Interview 4.....	148
14.3.5 Interview 5.....	153
14.4 Einverständniserklärungen Beobachtung	160
14.5 Zusammenfassung.....	161
14.6 Abstract	162

1. Einleitung

Diese Arbeit soll sich mit der Frage beschäftigen, inwiefern die Nachmittagsbetreuung an allgemeinbildenden höheren Schulen einen Beitrag zu einer umfassenden Sprachförderung von Schüler*innen leisten kann. Dabei steht die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch im Fokus. Ein zentraler Aspekt, der dabei berücksichtigt wird, ist das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung, das von Ingrid Gogolin und Imke Lange im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG entwickelt wurde. Dabei handelt es sich um ein Bildungskonzept, das darauf abzielt, Schüler*innen ganzheitlich sprachlich zu fördern und damit zu einem Bildungserfolg beizutragen. Die Analyse der Nachmittagsbetreuung ist daher interessant, da sich eine umfassende sprachliche Bildung nicht dem Einfluss einer ganztägigen Schulform entziehen kann. Der Faktor der Nachmittagsbetreuung scheint innerhalb der Literatur jedoch weitgehend vernachlässigt zu werden. Das Ziel dieser Arbeit ist also zu zeigen, dass ganztägige Betreuungsformen an Schulen einen Einfluss auf sprachliche Kompetenzen von Schüler*innen haben, und aufzuzeigen, inwieweit ein Bewusstsein dafür an Schulen besteht und inwieweit der Rahmen der Nachmittagsbetreuung zur sprachlichen Förderung von Schüler*innen genutzt wird.

Im Zentrum des Interesses dieser Arbeit stehen nicht allein Bedingungen für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, sondern aller Schüler*innen, die in einem deutschsprachigen Schulkontext vor die Herausforderungen der Bildungsanforderungen gestellt werden und ein ganztägiges Betreuungsangebot in Anspruch nehmen.

Um einen Einblick in die situativen Gegebenheiten einer Ganztageseinrichtung zu erlangen, wird eine Forschung mit Hilfe zweier unterschiedlicher Methoden durchgeführt, die möglichst präzise verschiedene Elemente der Sprachförderung innerhalb der Nachmittagsbetreuung einer ausgewählten Schule abbilden sollen. Diese bestehen zum einen aus Expert*inneninterviews, die mit Lehr- und Betreuungspersonen der Ganztageseinrichtung bezüglich Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung geführt werden, und zum anderen aus Beobachtungen des Ablaufes der Einrichtung, um zu untersuchen, ob die Einschätzungen der Interviewpartner*innen mit dem Ist-Zustand übereinstimmen und inwiefern Differenzen zwischen der subjektiven Einschätzungen der Mitarbeiter*innen und der Beobachtungen festgestellt werden können. Besagte Forschungsmethoden stützen sich auf theoretische Grundlagen, die im Rahmen dieser Arbeit zuvor erläutert werden sollen. Dabei stehen vor allem Rahmenbedingungen von

Ganztageseinrichtungen sowie das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung im Zentrum des Interesses. Die Betrachtung der theoretischen Grundlagen der Systematik von Ganztageseinrichtungen ist für die Analyse des ausgewählten Forschungsstandorts und wegen der Einordnung der Bedeutung einer solchen Einrichtung in die Landschaft sprachförderlicher Konzepte notwendig.

Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung wurde als Basiskonzept ausgewählt, an dem die Betrachtung sprachförderlicher Maßnahmen in der Ganztageseinrichtung gemessen werden soll. Elemente, die für das Konzept von Bedeutung sind, sollen als Kriterien dienen, an denen sich die Auswertung der Forschungsmethoden orientiert. Weiters spielen auch theoretische Auseinandersetzungen mit der Funktion von Lehrpersonen als Sprachvorbilder und deren sprachliche Unsicherheiten bezüglich sprachlicher Varietäten eine Rolle in dieser Arbeit, da es sich bei Ganztagesystemen um einen Raum handelt, in dem Schüler*innen und Lehrer*innen sich miteinander in einer anderen Form austauschen, als es im Rahmen des Regelunterrichts geschieht.

Zweck dieser Forschungsarbeit ist, die Nachmittagsbetreuung als Raum vorzustellen, in dem ein wichtiger Beitrag zu einer umfassenden Sprachförderung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweit-, aber auch als Erstsprache geleistet werden kann. Es besteht allerdings die Vermutung, dass die Nachmittagsbetreuung als Gelegenheit zur Sprachförderung unterschätzt und ihr Potenzial in diesem Bereich nicht zur Gänze ausgeschöpft wird. Daher liegt eine Betrachtung des Ist-Zustandes an einer ausgewählten Schule, die stellvertretend als Beispiel gewählt wurde, nahe. Die Abbildung der sprachspezifischen Gegebenheiten soll schließlich dazu führen, dass ein Bewusstsein dafür entwickelt wird, dass eine ganztägige Einrichtung einen Beitrag zur Sprachförderung und damit einen Beitrag zur Erreichung von Bildungszielen von Schüler*innen leisten kann. Auch etwaige Defizite in der Organisation des Konzepts sollen aufgezeigt werden. Es geht also darum, die Möglichkeiten und Einschränkungen einer Nachmittagsbetreuung im Sinne ihrer additiven sprachförderlichen Funktion vorzustellen, um gegebenenfalls einen Anstoß zur gezielten Nutzung der Nachmittagsbetreuung als Instrument zur Sprachförderung zu liefern.

2. Forschungsstand

Im Zentrum der Arbeit soll die Betrachtung der sprachlichen Gegebenheiten in der Nachmittagsbetreuung einer AHS in Wien stehen. Diese Faktoren sollen unter der

Berücksichtigung des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung beleuchtet und mit diesem verknüpft werden. Das Bewusstsein der Lehr- und Aufsichtspersonen über ihren sprachlichen Einfluss auf das Sprachenlernen der Schüler*innen und bezüglich sprachförderlicher Konzepte und wie diese in Ganztagesangeboten umgesetzt werden können, ist dabei von Interesse. Neben der Sprachwahrnehmung von Aufsichts- und Lehrpersonen soll auch deren eigener Sprachgebrauch im Umgang mit Schüler*innen beleuchtet werden, da die Annahme besteht, dass eine durchgehende sprachliche Sozialisation, auch jenseits des Vormittagsunterrichts, zum Bildungserfolg von mehrsprachigen Schüler*innen beiträgt.

Im Rahmen einer Literaturrecherche fällt auf, dass bei bisherigen Forschungen zum Thema Sprachvorbilder der Bereich der Sekundarstufe wenig Zuwendung erfahren hat. Während sowohl die Elementar- als auch die Primarstufe schon häufig im Brennpunkt ähnlicher Untersuchungen zur Wirkung von Sprachvorbildern standen, wie beispielsweise innerhalb der Publikationen von Katja Koch¹ oder Gabriele Bellenberg², stößt man bei Recherchen zu besagtem Thema sehr selten auf Publikationen, die sich mit der Wirkung von Sprachvorbildern und innerschulischer Sprachförderung jenseits des Vormittagsunterrichts in der Sekundarstufe beschäftigen. Die Betrachtung von sprachlichen Gegebenheiten in der Nachmittagsbetreuung bzw. in ganztagsschulischen Einrichtungen spielt demnach ebenfalls eine untergeordnete Rolle in der Forschungsliteraturlandschaft.

Auch fällt auf, dass während des Lehramtsstudiums die Relevanz von sprachlichen Äußerungen im Unterricht und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Zweitsprachenlerner*innen kaum vermittelt wird, während im Rahmen des Studiums der Primarpädagogik schon im Zuge der Aufnahmeprüfung besonderer Wert auf Aussprache und Artikulation der Auszubildenden gelegt wird, wie es auf der Website der katholischen Hochschule Wien beschrieben wird.³ Dabei wird unter anderem auf einen elastischen Stimmeinsatz, korrekten Redefluss und „die Beherrschung einer gepflegten Umgangssprache“⁴ Wert gelegt. Auch an anderen Ausbildungsstätten, die zur Ergreifung des Berufs Volksschullehrer*in befähigen, spielen adäquate Sprech- und Stimmleistungen eine entscheidende Rolle. An der Pädagogischen Hochschule Wien erfolgt eine Überprüfung im Rahmen des Aufnahmeprozederes für das

¹ Koch, Katja: Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. München: Herbert Utz Verlag 2012

²Bellenberg, Gabriele (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten: ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann 2013

³http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Krems/PDFs_DOCs/richtlinien_ablauf_eignungsfeststellung.pdf [Letzter Aufruf 17.09.2018]

⁴http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Krems/PDFs_DOCs/richtlinien_ablauf_eignungsfeststellung.pdf [Letzter Aufruf 17.09.2018]

Studium.⁵ „Die Überprüfung der deutschen Sprache erfolgt durch eine Sprachheilpädagogin/einen Sprachheilpädagogen im Rahmen eines etwa 15-minütigen Gesprächs.“⁶ Die beiden erwähnten Pädagogischen Hochschulen sollen an dieser Stelle repräsentativ für weitere Ausbildungen im primärpädagogischen Bereich stehen, da es zwei der größeren Ausbildungsstätten im Bereich Wiens sind, der auch im Zuge der späteren Studie betrachtet wird.⁷ Der Umstand, dass schon während des Aufnahmeprozesses im Rahmen von primärpädagogischen Ausbildungen sowohl Sprach- als auch Stimmkompetenzen relevant sind, ist insofern interessant, da in etlichen Nachmittagsbetreuungen die Beaufsichtigung von Lehrpersonen oder Lehramtsstudent*innen durchgeführt wird, wie am Beispiel der für die Forschung ausgewählten Schule gezeigt werden soll. Auch die Absolvierung des Hochschullehrgangs für Freizeitpädagogik „[...] befähigt zur Arbeit als Freizeitpädagoge/Freizeitpädagogin an ganztägigen Schulformen als auch in der schulischen Tagesbetreuung.“⁸ Und auch in diesem Fall spielen Kenntnisse der deutschen Sprache zwar eine Rolle bei der Eignung für den Lehrgang, es wird allerdings im Laufe der Ausbildung kein weiterer Schwerpunkt auf sprachliche Bildung oder Sprachsensibilität gelegt, wie dem Lehrplan der Pädagogischen Hochschule Wien zu entnehmen ist.⁹ Auch De Cillia, Fink und Ransmayr beschreiben im Rahmen ihrer Publikationen die Vernachlässigung der Thematisierung sprachsensibler Themen während pädagogischer Ausbildungen.¹⁰

Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung ist deshalb für die Forschungsarbeit relevant, da dessen Ziel lautet: „In allen Fächern, in jedem Unterricht, an allen Schnittstellen und Übergängen, in allen ihren Sprachen sollen Kinder und Jugendliche gute sprachliche Kompetenzen aufbauen.“¹¹ Das Konzept soll also darauf aufmerksam machen, dass sich sprachliche Bildung nicht alleine auf unterrichtliche Kontexte beschränken darf, sondern, dass auch außerunterrichtliche Umgebungen für die Sprachentwicklung von Schüler*innen eine

⁵ Vgl.: https://www.phwien.ac.at/files/Bachelorstudien/bac_volksschulen/PH-Wien-Sprech-Stimm-Eignung_01.pdf [Letzter Aufruf: 05.11.2018]

⁶ https://www.phwien.ac.at/files/Bachelorstudien/bac_volksschulen/PH-Wien-Sprech-Stimm-Eignung_01.pdf [Letzter Aufruf: 05.11.2018]

⁷ Vgl.: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/ph/index.html> [Letzter Aufruf: 05.11.2018]

⁸ Pädagogische Hochschule Wien: <https://www.phwien.ac.at/27-hochschullehrgaenge-und-fortbildungsangebot/hochschullehrgaenge/339-730204sf-hochschullehrgang-fuer-freizeitpaedagogik>. [Letzter Aufruf 07.09.2018]

⁹ Vgl.: Pädagogische Hochschule Wien: <https://www.phwien.ac.at/27-hochschullehrgaenge-und-fortbildungsangebot/hochschullehrgaenge/339-730204sf-hochschullehrgang-fuer-freizeitpaedagogik>. [Letzter Aufruf: 07.09.2018]

¹⁰ Vgl.: De Cillia, Rudolf; Fink, Elisabeth; Ransmayr, Jutta: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. ÖDaF-Mitteilungen: Band 29, Ausgabe 2, 2013. S. 34-47. S.34

¹¹ Dobutowitsch, Friederike u.a.: Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke. Münster: Waxmann 2013. S.9

Rolle spielen.¹² Da die Nachmittagsbetreuung als sprachliche Umgebung relevant für die Sprachentwicklung ist und daher ein Netzwerk für Durchgängige Sprachbildung darstellen kann, soll das Konzept innerhalb dieser Untersuchung berücksichtigt werden. Die Literatur dazu besteht aus einem breiten Feld an Publikationen. Prominent ist dieses Konzept in den Publikationen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“¹³, in dessen Schriftenreihe, FÖRMIG-Edition und FÖRMIG-Material, Bücher veröffentlicht werden, „[...] die den nationalen und internationalen Stand der Forschung sowie praktische Entwicklungen im Themenfeld der Sprachbildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund präsentieren“¹⁴ sowie Anregungen zum Transfer der theoretischen Auseinandersetzungen in die Praxis liefern.

Das Interesse der Forschung an ganztägigen Angeboten an allgemeinbildenden höheren Schulen ist im Laufe der letzten Jahrzehnte stark gestiegen. Ausschlaggebend dafür waren die unzufriedenstellenden Ergebnisse von Leistungserhebungstestungen wie zum Beispiel PISA. Um Leistungsdefizite auszugleichen, wurde seitens der Regierung vermehrt Wert auf den Ausbau von Tagesbetreuungen gelegt, während gleichzeitig die Forschung in diesem Bereich erweitert wurde. Neben theoretischen Auseinandersetzungen wurden auch Befunde von Markt- und Meinungsforschungsinstituten zum Thema „ganztägige Schulformen“ durchgeführt und publiziert.¹⁵ In zahlreichen Publikationen werden Tageseinrichtungen und deren Einfluss auf Schüler*innen analysiert. Ein breites Feld dieser Literatur beschäftigt sich vor allem mit Bildungseinrichtungen in Deutschland, aber auch in Österreich ist die Analyse von Tagesbetreuungen von Bedeutung. Neben statistischen Erhebungen zum Besuch von Ganztageseinrichtungen, wie beispielsweise von der Statistik Austria¹⁶ oder im Auftrag der Industriellenvereinigung¹⁷, sind unter anderem auch Publikationen zu Bedingungen und

¹² Vgl.: Gogolin, Dirim 2011 S.27

¹³ Vgl.: FÖRMIG. Uni Hamburg: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/foermig-material.html>. [Letzter Aufruf: 07.09.2018]

¹⁴ FÖRMIG. Uni Hamburg: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/foermig-material.html>. [Letzter Aufruf: 07.09.2018]

¹⁵ Vgl.: Hörl, Gabriele; Dämon, Konrad u.a.: Ganztägige Schulformen- Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. S. 269-323. Graz: Leykam 2012. S.278

¹⁶ Vgl.: Statistik Austria: Kindertagesheimstatistik 2016/17. Wien: Kommissionsverlag 2017.

¹⁷ Vgl.: Fuchs, Michael: Kinderbetreuungsplätze in Österreich. „Fehlen keine oder bis zu 650000?“; Bedarfsanalyse 2005 – 2015 im Auftrag der Industriellenvereinigung. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. 2006.

Organisationsformen von Tageseinrichtungen in Österreich erschienen, wie innerhalb des nationalen Bildungsberichts Österreich 2012.¹⁸

I. Theoretische Rahmenbedingungen

3. Ganztageseinrichtungen an allgemeinbildenden höheren Schulen

Die Forschung bezüglich ganztägiger Angebote an Schulen befindet sich in einem zeitgenössischen Aufschwung.¹⁹ Grund dafür sind, neben der Motivation Bildungsdefizite durch ganztägige Angebote zu kompensieren²⁰, sich wandelnde sozioökonomische und familienpolitische Verhältnisse, die im Weiteren beleuchtet werden sollen. Zunächst erscheint eine Auseinandersetzung mit der Terminologie bezüglich Ganztageseinrichtungen jedoch sinnvoll.

3.1 Die Begriffe „Nachmittagsbetreuung“ und „Ganztageseinrichtung“

Die Ausgestaltung von Ganztageseinrichtungen wird in ihrer Umsetzung durch unterschiedliche Bezeichnungen beschrieben. In der Literatur stößt man häufig auf den Begriff der Ganztageschule bzw. Ganztageseinrichtung.²¹ Kritisch muss an diesem Begriff gesehen werden, dass er zu Verwechslungen und Unklarheiten führen kann, da mit dem Begriff der Ganztageschule vermehrt eine gebundene Form der schulischen Betreuung verbunden wird. Alternativ werden die Begriffe „Nachmittagsbetreuung“ oder „Tagesbetreuung“ verwendet. Hierbei muss jedoch reflektiert werden, ob diese einen wertenden Aspekt vermitteln, da der Begriff der Betreuung suggeriert, dass es sich um ein reines „Auffangbecken“ für Schüler*innen handelt, deren Eltern sie nachmittags nicht selbst beaufsichtigen können. Interessant ist jedoch, dass im Laufe der im Rahmen dieses Projekts durchgeführten Forschung deutlich wurde, dass in der untersuchten Schule vor allem die Begriffe Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung in der schulinternen Kommunikation verwendet werden. Aus diesem Grund wird auch innerhalb dieser Arbeit von den Begriffen „Ganztageseinrichtung“, „Nachmittagsbetreuung“ und „Tagesbetreuung“ gleichermaßen Gebrauch gemacht.

¹⁸ Vgl.: Hörl, Dämon 2012

¹⁹ Vgl.: Kapitel 2

²⁰ Vgl.: Hörl, Dämon 2012 S.269

²¹ Vgl.: Knoke Andreas, Wichmann Maren: Bildungserfolge an Ganztageschulen- Was brauchen Jugendliche? Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2013.

3.2 Die Nachmittagsbetreuung. Eine Form der Ganztagschule

Bei ganztägigen Schulformen handelt es sich um bildungspolitische Konzepte, die im Laufe der letzten Jahrzehnte einen Aufschwung erlebten. Wurden Schüler*innen, die einen Hort oder eine andere Form der Ganztagsbetreuung besuchen, früher als benachteiligt betrachtet, da man sie der Gestaltung ihrer Freizeit im Rahmen der Familie beraubte, wird der Besuch einer Tagesbetreuung heute als eine Bildungsgelegenheit gesehen, in deren Rahmen Schüler*innen Unterstützung zur Entfaltung ihrer Interessen erhalten können.²² Ausgangspunkt für dieses Umdenken sind neben der Wandlung von sozial- und familienpolitischen Situationen, wie sie im Folgenden beschrieben werden sollen, Ergebnisse verschiedener internationaler Vergleichsstudien, wie PISA, TIMSS und PIRLS, die den Ausbau und die Förderung von ganztägigen Schulformen in Österreich und auch Deutschland zur Folge hatten.²³

„Damit wird implizit davon ausgegangen, dass dies eine Maßnahme ist, die dazu beitragen kann, die bei PISA festgestellten Defizite zu beseitigen. Es wird somit unterstellt, dass (zumindest für einen Teil der Schülerschaft) Ganztagschulen bessere Bedingungen bieten, um die notwendigen fachlichen Kompetenzen zu erwerben und dass damit die soziale Auslese zu reduzieren sei.“²⁴

Es wird also beschrieben, dass Ganztageseinrichtungen einen positiven Einfluss auf die Bildungsbiografie von Schüler*innen haben können. Bildungspolitisch ist der Ausbau der ganztagsschulischen Formen also ein wesentlicher Faktor, um Bildungsziele zu erreichen. „Insbesondere erhofft man sich bessere Möglichkeiten zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bildungsdefiziten und solchen mit besonderen Begabungen.“²⁵ In der Literatur wird also beschrieben, dass Ganztageseinrichtungen Kompensationsarbeit betreiben können, die Bildungsdifferenzen potenziell ausgleichen kann und gleichermaßen die Möglichkeit liefert, besondere Fähigkeiten und Begabungen von Schüler*innen zu fördern. Allerdings wird ein solcher Ausbau nicht nur als eine Chance der Förderung von Begabungen und des Ausgleiches von Bildungsbenachteiligungen angesehen, sondern ebenso als eine Notwendigkeit, um Kinder und Jugendliche in Form einer Lern- und Entwicklungsförderung

²² Vgl.: Ellinger, Stephan; Koch, Katja u.a.: Risikokinder in der Ganztagschule. Ein Praxishandbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017. S.16 ff.

²³ Vgl.: Hörl, Dämon 2012 S.269

²⁴ Kuhlmann, Christian; Tillmann, Klaus-Jürgen: Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine u.a. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Schule und Gesellschaft, Bd. 38. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. S. 23–45. S.23

²⁵ Hörl, Dämon 2012 S.269

zu unterstützen.²⁶ Es soll also innerhalb von Betreuungseinrichtungen nicht nur auf Leistungskriterien, sondern auch auf Entwicklungs- und Sozialkompetenzen eingegangen werden.

Ganztagsschulische Einrichtungen sind in ihren verschiedenen Realisierungsformen also nicht nur Räume, um eine Beaufsichtigung für solche Kinder zu gewährleisten, die aufgrund unterschiedlicher Umstände auf eine nachmittägliche Betreuung angewiesen sind, sondern es wird der Anspruch einer Förderung aller Schüler*innen an sie gestellt.

„Eine zentrale Erwartung an Ganztagschulen besteht deshalb darin, möglichst alle Kinder und Jugendlichen herauszufordern und ihnen erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Das erfordert nicht nur ein Mehr an Zeit, sondern auch eine Vielfalt von Angeboten, die den unterschiedlichen Kompetenzen und Interessen gerecht werden.“²⁷

Eine gelungene Tagesbetreuung zeichnet sich also durch eine förderliche Struktur aus, in deren Rahmen Schüler*innen Begabungen entwickeln können und die Möglichkeit erhalten, ihre individuellen Schwächen zu kompensieren. Bevor nun allerdings die verschiedenen Formen von Ganztagesbetreuungen und damit einhergehend die Angebote zur besagten Förderung von Schüler*innen erläutert werden sollen, muss ein Blick auf die Entwicklung der Ganztagschule in Österreich geworfen werden.

Im Rahmen dieser Arbeit spielt vor allem die Betrachtung von Tagesbetreuungen an allgemeinbildenden höheren Schulen eine zentrale Rolle. Ist also in Folge von Ganztagschulen oder ganztägigen Einrichtungen die Rede, so sind ganztägige Tagesbetreuungen gemeint, die in verschiedener Form an solchen Schulen realisiert werden können.

3.3 Zur Entwicklung des Ausbaus von schulischen Ganztageseinrichtungen

Die Organisation von Ganztageseinrichtungen wird in Österreich gesetzlich geregelt und unterliegt heute nur in eingeschränktem Maße der schulautonomen Führung, wie dem Nationalen Bildungsbericht 2012 zu entnehmen ist.²⁸ Das Interesse an ganztägigen Schulformen rückt erstmals mit der Einführung von Schulversuchen mit „Tagesheimschulen“, bei denen Unterrichts- und Betreuungszeiten getrennt voneinander organisiert wurden, und „Ganztagsschulen“ mit verschränkter Abfolge 1974/1975 ins Zentrum schulpolitischer Betrachtungen.²⁹ Die Idee der beiden Programme war, einen Beitrag zur Erfüllung der

²⁶ Vgl.: Ellinger, Koch 2017 S.17

²⁷ Knoke, Wichmann 2013 S.10

²⁸ Vgl.: Hörl, Dämon 2012 S.270 ff.

²⁹ Vgl.: Hörl, Dämon 2012 S.269

Aufgaben des österreichischen Schulsystems leisten zu können und somit Schüler*innen auf dem Weg ihrer persönlichen Entwicklung und bei der Entfaltung ihrer Anlagen, gemäß der in unserer Gesellschaft relevanten Werte, zu unterstützen.³⁰ „Beide Versuchsmodelle sorgen über das traditionelle Angebot hinaus für eine erweiterte Betreuung der Schüler, die als Chance zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung zu nutzen ist“³¹, beschreibt Dobart. Es wurde also nicht nur Augenmerk auf die Förderung von schulischen Leistungen gelegt, sondern eine globale Förderung von Schüler*innen wurde angestrebt. Die Ergebnisse, die zu diesen Versuchsreihen veröffentlicht wurden, beschreiben etliche positive Aspekte, die der Ausbau der ganztägigen Schulform nach sich zog. Durch die Verflechtung von Lern- und Freizeitumgebungen sollen Möglichkeiten zur verstärkten Individualisierung des Schullebens sowie eine Intensivierung des Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnisses gewährleistet werden. Das bedeutet für die Praxis:

„[...] das Erkennen von Lerndefiziten und die Möglichkeit ihres Ausgleichens ist eher möglich und durch die verstärkte Zuwendung des Lehrers zum Kind entsteht ein besonderes Nahverhältnis zum Schüler, was wiederum positiv auf die Leistungswilligkeit der Schüler zurückwirkt.“³²

Eine ganztägige Betreuung zieht also auch durch eine Entwicklung des Verhältnisses zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen eine positive Konsequenz für das Leistungsniveau der Schüler*innen nach sich. Neben Leistungssteigerungen konnten auch eine stärkere Sozialisierung der Schüler*innen und höhere Einsatzbereitschaft der Lehrpersonen nachgewiesen werden.³³

1990 kam es daher zu einem Ausbau von Nachmittagsbetreuungen an öffentlichen Pflichtschulen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht.³⁴ Dieser Ausbau wurde durch die zweite Tranche der so genannten Kindergartenmilliarden³⁵ mitbedingt, bei der die damalige Regierung den Ländern, unter bestimmten Auflagen, Geld zur Verfügung stellte, um den

³⁰ Vgl.: Dobart, Anton; Koeppner, Heidelin u.a.: Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974-1882. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1984. S.31

³¹ Dobart, Koeppner 1984 S.31

³² Dobart, Koeppner 1984 S.72

³³ Vgl.: Hörl, Dämon 2012 S.270

³⁴ Vgl.: Hörl, Dämon 2012 S.270

³⁵ Vgl.: Fuchs, Michael; Kränzl-Nagl, Renate: Zur Realität außerfamiliärer Kinderbetreuung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und familiärer Ansprüche. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 5. Österreichischer Familienbericht 1999– 2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert S. 503–569. Wien: BMWFJ 2010. S.535

Ausbau von Kinderbetreuungen zu ermöglichen.³⁶ Aber nicht nur leistungstheoretische Überlegungen, sondern auch familienpolitische Veränderungen stellen den Grund für einen solchen Ausbau dar.

„Aktuell liefern sowohl sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen zum gesellschaftlichen Wandel und dessen Folgen als auch die Schulpädagogik hinreichende Begründungen für eine zeitlich erweiterte Schulzeit und den dringenden Ausbau von schulischen Ganztagsformen über den Stundenplan hinaus.“³⁷

Holtappels beschreibt damit die Sinnhaftigkeit der Erweiterung des Bildungsangebotes über den Vormittagsunterricht hinaus. Zu diesen zählen neben zusätzlichen Bildungsangeboten auch freiwillige Betreuungsangebote, die von Eltern und Erziehungsberechtigten in Anspruch genommen werden können. Grund für diesen Ausbau ist, abgesehen von leistungstheoretischen Überlegungen, ein gesellschaftlicher Wandel, der sich in der Gegenwart vollzieht. Dieser zeichnet sich beispielsweise durch veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen aus. Ansteigende Erwerbsquoten in Familien und ein Anstieg der Zahlen an Alleinerziehenden erhöhen die Nachfrage an Betreuungs- bzw. Erziehungseinrichtungen.³⁸

3.3.1 Familienpolitische und wirtschaftliche Faktoren

Eine Bedarfsanalyse zu den Jahren 2005-2015, die im Auftrag des Europäischen Zentrums für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung durchgeführt wurde, beschreibt den Zusammenhang zwischen der Nachfrage nach Kinderbetreuungsplätzen und einem zeitgenössischen Wirtschaftswachstum, das die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu einer zunehmenden Herausforderung macht.³⁹ Dieser ist zu entnehmen, dass besonders Mütter auf außerfamiliäre Betreuungen angewiesen sind, um ihre Erwerbschancen zu erhöhen.⁴⁰

„Das quantitative Defizit an Betreuungseinrichtungen zu beseitigen, stellt daher ein wichtiges familienpolitisches Ziel dar, es dient auch der Herstellung von Chancengleichheit von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt und der optimalen

³⁶ Vgl.: Der Standard: Was wurde aus der „Kindergartenmilliarde?“. <https://derstandard.at/2974040/Was-wurde-aus-der-Kindergartenmilliarde>. [Letzter Aufruf: 19.09.2018]

³⁷ Holtappels, Heinz Günter: Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. S.123- 124 Münster: Waxmann 2005 S.123

³⁸ Vgl.: Holtappels 2005 S.123

³⁹ Vgl.: Fuchs, Michael: Kinderbetreuungsplätze in Österreich. „Fehlen keine oder bis zu 650000?“; Bedarfsanalyse 2005 – 2015 im Auftrag der Industriellenvereinigung. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. 2006 S.11

⁴⁰ Vgl.: Fuchs 2006 S.11

Ausschöpfung des vorhandenen und sich in absehbarer Zeit verknappenden Arbeitskräfteangebots.“⁴¹

Fuchs beschreibt damit, dass der Ausbau von Tageseinrichtungen nicht nur mit schulischen Leistungen der Kinder zusammenhängt, sondern auch einen wichtigen Faktor für soziale Chancengleichheit und wirtschaftliche Interessen aufgrund der wachsenden Berufstätigkeit von Frauen darstellt.

Zu beachten bei der Analyse des Bedarfs an Betreuungsplätzen ist auch die Entwicklung von Familiendynamiken und Lebensformen der Eltern. „Seit den 1970er Jahren sind in Österreich ein kontinuierlicher Rückgang an Ehepaaren mit Kindern, sowie eine Zunahme von Lebensgemeinschaften mit Kindern und von AlleinerzieherInnen zu beobachten.“⁴² Laut Fuchs handelte es sich im Jahr 1971 in Österreich bei 12% der Familien um Ein-Eltern-Familien, während im Jahr 2001 dieser Anteil bereits auf 16% gestiegen ist.⁴³ Aktuellen Daten der Statistik Austria ist zu entnehmen, dass sich dieser Anteil in den letzten Jahrzehnten dagegen kaum verändert hat.⁴⁴ „Laut Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung lebten 2017 in Österreich insgesamt 2.419.000 Familien, darunter 1.731.000 Ehepaare und 385.000 Lebensgemeinschaften sowie rund 252.000 Mütter und 51.000 Väter in Ein-Eltern Familien“⁴⁵, beschreibt eine Studie der Statistik Austria. Es wird also deutlich, dass eine beachtliche Zahl an Alleinerziehenden den Spagat zwischen Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung bewältigen muss. Da die Anzahl an alleinerziehenden Müttern gegenüber der Anzahl an alleinerziehenden Vätern signifikant höher ist, wird im Folgenden vor allem Augenmerk auf die Rolle alleinerziehender Frauen gelegt. Im Zusammenhang damit muss auch die veränderte soziale Rolle von Frauen und Müttern betrachtet werden.

„Die Entwicklung am österreichischen Arbeitsmarkt zeigt eine wachsende Erwerbsbeteiligung von Frauen. Innerhalb der letzten zehn Jahre kam es zu einer Erhöhung der Erwerbstätigenquote der 15- bis 64-jährigen Frauen von 63,5% (2007) auf 68,2% (2017), während die Erwerbstätigenquote der Männer im Vergleichszeitraum relativ konstant auf einem deutlich höheren Niveau (2007: 76,3%; 2017: 76,2%) blieb.“⁴⁶

⁴¹Fuchs 2006 S.11

⁴² Fuchs 2006 S.12

⁴³ Vgl.: Fuchs 2006 S.12

⁴⁴ Statistik Austria: Familien:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/index.html. [Letzter Aufruf: 29.11.2018]

⁴⁵ Statistik Austria

⁴⁶ Statistik Austria: Erwerbstätigkeit:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/erwerbstaetigkeit/index.html. [Letzter Aufruf: 29.11.2018]

Der Erhebung ist also zu entnehmen, dass allein in den letzten zehn Jahren die Zahl erwerbstätiger Frauen um knapp 5% gestiegen ist. Die Prognose, dass die Zahlen auch in Zukunft weiter steigen werden, ist naheliegend. Durch den Anstieg der Zahl erwerbstätiger Frauen, steigt auch die Nachfrage an Kinderbetreuungsplätzen. Allerdings ist dieser Zusammenhang auch in umgekehrter Logik bedeutend. Das heißt, dass auch der Ausbau von Betreuungsplätzen zur Steigerung der Erwerbsquote von Müttern beiträgt. Fuchs beschreibt daher: „Auch in direkten Befragungen zeigt sich, dass viele Frauen unter besseren Bedingungen im Hinblick auf die Betreuung ihrer Kinder die Aufnahme einer Beschäftigung bzw. die Ausweitung ihrer Arbeitszeit anstreben würden.“⁴⁷ Es ist also ersichtlich, dass sich Betreuungs- und Arbeitssituationen wechselseitig beeinflussen.

3.3.2 Leistungstheoretische Faktoren

Neben familiären Kontexten haben sich auch die schulischen Anforderungen an Schüler*innen im Laufe der Zeit gewandelt.

„Die bildungspolitischen Argumente sehen die Ganztagsschule bzw. Ganztagsangebote als die geeignete Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler in ihrer Leistungsfähigkeit effektiver, als es im Kontext der Halbtagschule möglich sei, zu fördern [...]“⁴⁸

Grund für solche Überlegungen waren unzureichende Leistungen von Schüler*innen in standardisierten Testverfahren.

„Auch in Österreich waren die internationalen Bildungsstudien Anlass für einen Regierungsbeschluss für den Ausbau von Ganztagsschulangeboten, um den zutage getretenen Schwächen des österreichischen Schulsystems - z.B. mittelmäßige Leseleistungen, hoher Risikoschüler-Anteil und starke soziale Selektivität - entgegenzuwirken.“⁴⁹

Bei besagtem Regierungsbeschluss handelt es sich um § 8d im österreichischen Schulorganisationsgesetz (SchOG). In Absatz (2) und (3) beschreibt der Erlass, dass öffentlich allgemeinbildende Pflichtschulen dazu verpflichtet sind, Tageseinrichtungen einzurichten, sofern mindestens fünfzehn Anmeldungen erfolgen und die räumlichen Gegebenheiten es

⁴⁷ Fuchs 2006 S.13

⁴⁸ Oelerich, Gertrud: Ganztagsschulen und Ganztagsangebote in Deutschland- Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: Bettmer, Franz; Maykus Stephan u.a. (Hrsg.): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. S.13-42. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S.21

⁴⁹ Hörl, Dämon 2012 S.269

erlauben.⁵⁰ In jedem Fall müssen die Erziehungsberechtigten zuvor über ein entsprechendes Angebot informiert werden.⁵¹ In besonderen Fällen, wie bei einer schulartenübergreifenden Führung, muss ab zwölf angemeldeten Schüler*innen eine Betreuung angeboten werden.⁵²

Der Ausbau der schulischen Tagesbetreuungen ist nach wie vor ein Bestreben der österreichischen Bundesregierung. In den Schuljahren 2011/12 bis 2018/19 wurden bislang 645 Millionen Euro in den Ausbau ganztägiger Einrichtungen investiert und damit 58.000 zusätzliche Betreuungsplätze geschaffen.⁵³ Der Ausbau endet an dieser Stelle allerdings nicht. Es ist vorgesehen, dass durch eine Budgeterhöhung 40 % aller Schüler*innen die Möglichkeit haben, in einer ganztägigen Schulform betreut zu werden.⁵⁴

„Es soll sicherstellen, dass für jede Familie die Möglichkeit besteht, ihre Kinder bei Bedarf in einem Umkreis von nicht mehr als 20 km vom Wohnort entfernt in einer ganztägigen Schule unterzubringen. Dabei haben Schülerinnen und Schüler und deren Eltern die Wahlfreiheit, ob sie ganztägige Betreuung in Anspruch nehmen wollen. Das ist für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wesentlich, insbesondere für Alleinerziehende.“⁵⁵

Das Ziel ist es also sicherzustellen, dass jede Familie eine ganztägige Betreuung in Anspruch nehmen kann, wobei dies auf freiwilliger Basis beruht. Der Ganztagesbetreuung wird in Österreich also ein fördernder Stellenwert zugeschrieben, da durch deren Besuch Bildungsungleichheiten ausgeglichen und Leistungsdefizite behoben werden können. Der Gesetzgeber unterscheidet allerdings zwischen verschiedenen Formen, wie solche Betreuungsprogramme organisiert werden können.

3.4 Formen der Ganztagesbetreuung

Ist die Rede von Ganztagschulen, so spricht man von verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten, die sich hinsichtlich ihrer Organisation grundlegend voneinander unterscheiden und in verschiedener Häufigkeit ihrer Umsetzung im österreichischen

⁵⁰ Vgl.: Bundeskanzleramt (AT): Rechtsinformationssystem des Bundes: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=8d&Anlage=&Uebergangsrecht>. [Letzter Aufruf: 20.09.2018]

⁵¹ Vgl.: Bundeskanzleramt (AT): Rechtsinformationssystem des Bundes: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=8d&Anlage=&Uebergangsrecht>. [Letzter Aufruf: 20.09.2018]

⁵² Vgl.: Bundeskanzleramt (AT)

⁵³ Vgl.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (AT): <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/index.html>. [Letzter Aufruf: 20.09.2018]

⁵⁴ Vgl.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (AT)

⁵⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (AT)

Schulsystem vorzufinden sind. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen offenen und gebundenen Ganztagsschulen.⁵⁶ Synonym dazu wird innerhalb des österreichischen Bildungssystems vermehrt von getrennten oder verschränkten Systemen der Tagesbetreuung gesprochen.⁵⁷ Die beiden Formen der Betreuung unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Organisation, Umsetzung und Struktur wesentlich voneinander. Auch eine teilverschränkte Form stellt eine Möglichkeit der Umsetzung von Ganztagschulprogrammen dar.

3.4.1 Ganztagschule in verschränkter Form

Die verschränkte Organisation der Ganztagschule zeichnet sich durch eine Verbindlichkeit für alle Schüler*innen einer Klasse aus. „In diesem Fall gilt die Anmeldung immer für eine ganze Klasse und für die Dauer des Schulbesuchs, d. h. im Falle einer Abmeldung muss auch ein Klassenwechsel vorgenommen werden.“⁵⁸ Das bedeutet, dass der Besuch einer Klasse, die in Form der gebundenen Ganztagschule geführt wird, verbindlich ist und nur durch einen Wechsel der Klasse oder der Schule eine Abmeldung von nachmittäglichen Bildungsangeboten erfolgen kann. Die Schüler*innen sollen von einer strukturierten Verschränkung von Unterrichts-, Frei- und Lernzeit im Laufe des Vor- und Nachmittages profitieren. Schüler*innen, die eine verschränkte Form der Ganztagschule besuchen, sind daher verpflichtet an mindestens drei Wochentagen an den ganztägigen Unterrichtsangeboten der Schule teilzunehmen.⁵⁹ Die Organisation der Woche wird institutionell geregelt und lässt daher keinen Raum für individuelle Betreuungszeiten, wie sie innerhalb des offenen Betreuungssystems möglich sind. Es handelt sich bei den Betreuungszeiten der verschränkten Form also um einen für alle Teilnehmer*innen obligatorischen Stundenplan. Im Zuge des verschränkten Systems „[...] wechseln sich Unterrichts-, Frei-, und Lernzeiten mehrmals über den Tag verteilt ab.“⁶⁰ Auch soziale Aspekte des Alltags finden gezielte Anwendung innerhalb der schulischen Struktur. „Das obligatorische gemeinsame Mittagessen sowie ausreichend Pausen sind in den Schulalltag ebenso konzeptionell eingebunden, wie die Erledigung der Übungsaufgaben (statt Hausübungen), Fördermaßnahmen in klassen- oder jahrgangsbezogenen

⁵⁶ Vgl.: Rißmann, Michaela: Horte und Ganztagschulen- eine institutionelle Standortbestimmung. In: Förster, Charis u.a. (Hrsg.): Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg im Breisburg: Herder 2016 S.98

⁵⁷ Vgl.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/fakten/fakten.html>

⁵⁸ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

⁵⁹ Vgl.: Demmer, Marianne u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2005

⁶⁰ Bundesinstitut Bildungsforschung, Innov. Entw. Öst. Schulw. (BIFIE): https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel07_20121217.pdf S.269

Differenzierungsstunden und Freizeitangebote.“⁶¹ Durch die strukturierte Einbindung solcher Stunden ist also eine gezielte Förderung über den ganzen Tag hinweg möglich. Von diesen Überlegungen ausgehend ergeben sich Argumente, die für eine gebundene Form der Ganztagsschule sprechen. Verschiedene bildungstheoretische Faktoren sollen durch eine verschränkte Form der Tagesbetreuung zielführender realisiert werden.

„Zur Erfüllung der bildungspolitischen Ziele, größere Chancengerechtigkeit herzustellen, das Bildungsniveau in der Gesamtbevölkerung zu heben, Begabungsreserven auszuschöpfen, Klassenwiederholungen zu reduzieren und Kompetenzen für die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen zu vermitteln, scheint die verschränkte Form aufgrund der Partizipation aller Kinder einer Klasse die bessere Variante zu sein.“⁶²

Durch die Einbeziehung einer gesamten Klasse soll also die gebundene Form der Ganztagsschule vermehrt zur Realisierung von Bildungszielen beitragen. Diese Annahme geht mit der Prämisse einher, dass innerhalb einer verschränkten Form der Ganztageschule alle Teilnehmer*innen einer Klassen- oder Schüler*innengruppe gleichermaßen an verpflichtenden Fördermaßnahmen teilnehmen. Dadurch können etwaige Unterschiede bezüglich der Lernunterstützung, die Schüler*innen zuhause erhalten, kompensiert werden, was zu einer Senkung von sozialer Selektion beitragen kann.⁶³

Des Weiteren kommen verschränkte Konzepte dem pädagogischen Anspruch, der an Schulen gestellt wird, entgegen.

„Die verschränkte Form mit ihrem konzeptionellen Fokus auf eine Rhythmisierung von Lern- und Freizeit, Interessens- und Begabungsförderung, individualisierte Lernzugänge zur Verbesserung der leistungs- und persönlichkeitsbezogenen Entwicklung, „andere“ Lehr- und Lernformen, peer education und eine generell offenere zeitliche und räumliche Ausgestaltung (inkl. Zeit zum Spielen, den Aufbau von Gemeinschaft und die Pflege von Freundschaften sowie die Öffnung für Kooperationen nach außen) lässt bessere Bedingungen erwarten, weil alle Schüler/innen einer Klasse von den Angeboten profitieren können.“⁶⁴

Es finden also nicht allein pädagogische Prozesse statt, die sich mit Leistungs- und Begabungsförderungen auseinandersetzen, sondern auch soziale sowie selbstorganisatorische Kompetenzen sollen durch einen festgelegten, ganztägigen Stundenplan geschult werden.

⁶¹ Bundesinstitut Bildungsforschung: S.281

⁶² Bundesinstitut Bildungsforschung S.283

⁶³ Vgl.: Bundesinstitut Bildungsforschung S.283

⁶⁴ Herzog-Punzenberger 2012 S.283

Es wird also deutlich, dass aus bildungspolitischer als auch aus pädagogischer Sicht eine verschränkte Form der offenen Form der Ganztagschule vorgezogen werden kann. Ob und in wieweit die Schüler*innen tatsächlich von diesem System profitieren können, hängt allerdings von der Qualität der Ausarbeitung des Konzepts und dessen individueller Umsetzung ab.⁶⁵ Wie im Rahmen dieser Arbeit später noch besprochen werden soll, findet im österreichischen Schulsystem trotz der deutlichen Vorteile des verschränkten Ganztagschulsystems, dieses wesentlich weniger Anwendung als die alternative Form der offen geführten Ganztagschule.

3.4.2 Ganztagschule in getrennter Form

Im Gegensatz zur verschränkten Form der Ganztagschule ist eine Anmeldung zu einer offenen Tagesbetreuung nicht verpflichtend. Das bedeutet, dass eine heterogene Betreuungsgruppe hinsichtlich Alter und Leistungsstand entstehen kann. „Die ganztägige Schule in getrennter Form kann klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifend durchgeführt werden.“⁶⁶ Es können also Schüler*innen unterschiedlicher Klassen und Schulzweige im Rahmen der Nachmittagsbetreuung gemeinsam beaufsichtigt werden. Die Anmeldung für diese Form der Ganztagschule ist zwar nicht verpflichtend, jedoch verbindlich und kostenpflichtig. „Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für jeweils mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.“⁶⁷ Eine Abmeldung ist also frühestens nach einem Semester möglich. Die Teilnahme kann auch an einzelnen Wochentagen stattfinden. Der Ablauf einer getrennten Ganztagschule gestaltet sich in der Regel so, dass nach dem Regelunterricht, der am Vormittag stattfindet, eine Betreuung angeboten wird, die sich durch verschiedene Aktivitätsphasen auszeichnet. „Nach dem Vormittagsunterricht wird ein Mittagessen angeboten. Am Nachmittag finden in der Regel Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte sowie Freizeitaktivitäten und individuelle Lernzeiten statt.“⁶⁸ Es können außerdem individuelle Lerncoaching-Stunden bzw. Freizeitaktivitäten mit einem kreativen oder leistungsförderlichen Schwerpunkt durchgeführt werden.

Auch die Teilnahme an einer offen gestalteten Form der Ganztagschule kann einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Schüler*innen haben. Durch die heterogene Betreuungsgruppe können soziale Kompetenzen weitgehend geschult und neue Beziehungen

⁶⁵ Vgl.: Holtappels 2008

⁶⁶ Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam 2012 S.281

⁶⁷ Demmer 2005 S.70

⁶⁸ Herzog-Punzenberger 2012 S.281

geknüpft werden. Nach Angaben des Bundesinstituts für Bildungsforschung nehmen jedoch seltener Kinder aus benachteiligten Familien an diesem freiwilligen Angebot teil.⁶⁹ „Insofern besteht bei offenen Formen die Gefahr, eine zusätzliche soziale Selektionshürde auf der Systemebene einzuführen.“⁷⁰

Auch bezüglich des pädagogischen Anspruches muss die offene Form sich mit einigen Unzulänglichkeiten im Vergleich zur verschränkten Ganztagschulform zufriedengeben. Denn auch bei Vorliegen eines pädagogischen Konzepts sieht sich das offene Ganztagsystem mit einigen Hindernissen konfrontiert. „Sie finden (1) schwierigere Rahmenbedingungen vor (räumlich, zeitlich, personell) und können (2) immer nur einen Teil der Kinder einer Klasse erreichen.“⁷¹ Es ergeben sich also sowohl organisatorische Schwierigkeiten, die bewältigt werden müssen, als auch Hindernisse im Bereich der Förderung von Schüler*innen, weil nicht alle Kinder zu jeder Zeit gleichermaßen in das Konzept eingebunden werden können.

Schwierigkeiten bezüglich des ersten Punkts ergeben sich zum Beispiel daraus, dass nicht alle Schulen räumlich ideal auf eine Nachmittagsbetreuung vorbereitet wurden und, dass daher in improvisierten Räumlichkeiten, wie Aulen oder Klassenräumen, die Betreuungszeiten abgehalten werden müssen. Des Weiteren sind gezielte Fördermaßen deshalb schwierig umzusetzen, da Schüler*innen zu unterschiedlichen Zeiten die Betreuung verlassen und auch besuchen und daher kaum konkrete Konzeptpakete realisiert werden können.

Dass immer nur ein Teil der Kinder einer Klasse innerhalb des Nachmittagsverbandes erreicht werden kann, bedeutet für lernförderliche Maßnahmen, dass diese niemals konzeptionell mit dem Vormittagsunterricht verknüpft werden können. Es können lediglich additive Fördermaßnahmen im Rahmen der offen gestalteten Tagesbetreuung angeboten werden.

3.4.3 Mischformen der Ganztagschule

Offene und verschränkte Ganztagsysteme sind nicht radikal voneinander getrennt zu denken. Auch Mischformen werden an einzelnen Schulen in Österreich realisiert. Das bedeutet, dass an diversen Standorten neben gänzlich additiven, also offenen Angeboten, und komplett verschränkten Systemen auch teilverschränkte Angebote mit offenem Zusatzangebot existieren. Es ist daher ebenfalls möglich, dass einzelne Klassen verschränkt geführt werden, während für Parallelklassen ein offenes Ganztagesssystem angeboten wird. Daneben existieren Schulen in

⁶⁹ Herzog-Punzenberger 2012 S.283

⁷⁰ Bundesinstitut Bildungsforschung S.283

⁷¹ Bundesinstitut Bildungsforschung S.283

teilgebundener Form, bei denen verschränkte Klassen neben klassischen Halbtagschulklassen geführt werden.⁷²

3.4.4 Realisierung verschiedener Formen der Ganztagschule

Trotz etlicher Vorteile der verschränkten Form der Ganztagschule gegenüber der offenen Form ist ein deutliches Gefälle der Realisierung der verschiedenen Systeme in Österreich zu erkennen. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) führte 2012 eine Online-Umfrage durch, bei der unter anderem die Realisierungsformen der Ganztagschulsysteme in Österreich ermittelt wurden.⁷³ „An der Online-Erhebung beteiligten sich 933 Schulleiter/innen. Das sind 61 % aller Schulleitungen von Schulen mit ganztägigem Angebot.“⁷⁴ Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Verteilung der verschiedenen Formen der Ganztagschule. „Die meisten Schulen (85,7 %; 772 Schulen in der Stichprobe) sind – wie erwartet – der offenen Form der NABE/TABE zuzurechnen (Typ A).“⁷⁵ Nur 6,5% der Schulen setzen ein nach Jahrgängen gestaffeltes vollverschränktes Ganztagschulsystem um, 5,2% der Schulen führen verschränkte Einzelklassen neben der herkömmlichen Halbtagschule und 2,6% der Schulen bieten neben einzelnen verschränkten Ganztagsklassen die Möglichkeit, eine additive offene Ganztagschule zu besuchen, an.⁷⁶ Die Anzahl an Schulen, die ausschließlich eine offene Form der Ganztagschule, also Nachmittagsbetreuungen auf freiwilliger Basis, anbieten, ist demzufolge deutlich höher als die Anzahl der Schulen mit gebundenem oder teilgebundenem System.

3.5 Elemente des Ablaufes an Ganztageseinrichtungen

Die zeitliche Strukturierung der Tagesbetreuung unterliegt in der Regel einer Rhythmisierung. Das bedeutet, dass verschiedene Gestaltungselemente des Nachmittags einen wiederkehrenden, strukturierten Wechsel an Aktivitäten ermöglichen. Ersichtlich ist, dass „[...] insbesondere bei der gebundenen Form von Ganztagschule ein rhythmisierter - also von morgens bis nachmittags strukturierter - Schultag möglich und nötig ist.“⁷⁷ Da während der Forschung, die

⁷² Vgl.: Bundesinstitut Bildungsforschung S.282

⁷³ Vgl.: Bundesinstitut Bildungsforschung S.284

⁷⁴ Bundesinstitut Bildungsforschung S.284

⁷⁵ Bundesinstitut Bildungsforschung S.285

⁷⁶ Vgl.: Bundesinstitut Bildungsforschung S.285

⁷⁷ Dollinger, Silvia: Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. Weinheim und Basel: Beltz 2014 S.52

im Rahmen dieser Arbeit stattfinden soll, die offene Form der Ganztagschule betrachtet wird, ist auch an dieser Stelle der Ablauf und die Struktur dieser offenen Form relevant.

„In offenen Formen stößt die Umsetzung einer konsequenten Rhythmisierung in der Praxis immer noch an ihre Grenzen, dergestalt, dass sich der Nachmittagsblock meist additiv an den Vormittag anhängt und die individuelle Leistungskurve des Kindes dabei weder inhaltlich noch personell oder institutionell Beachtung findet.“⁷⁸

Um dennoch einen qualitativ angemessenen Rahmen gewährleisten zu können, unterliegt die Gestaltung der Tagesbetreuung in Österreich gesetzlichen Bedingungen. Im Schulorganisationsgesetz §8 wird beschrieben, dass die Tagesbetreuung aus den folgenden Bereichen bestehen muss⁷⁹:

1. Die gegenstandsbezogene Lernzeit (GLZ). Diese bezieht sich auf Schularbeitsgegenstände und muss daher von Lehrer*innen betreut werden.⁸⁰ Anspruch dieser Stunden ist es, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, bereits gelernten Unterrichtsstoff zu festigen und gegebenenfalls zu vertiefen.
2. Die individuelle Lernzeit (ILZ). Die Einheiten werden von Lehrer*innen oder aber von Erzieher*innen besorgt.⁸¹ „Die Kinder werden individuell gefördert, erledigen Hausaufgaben und bereiten sich auf Prüfungen und Tests vor.“⁸²
3. Die Freizeit (FZ). Diese wird von jeglichen Personen betreut, die zu einer Arbeit im Bereich der Nachmittagsbetreuung qualifiziert sind. Dazu sind Lehrer*innen, Erzieher*innen, Freizeitpädagog*innen etc. zu zählen. Im Rahmen der Freizeit kann zusätzlich zwischen ungelenkter und gelenkter Freizeit unterschieden werden.⁸³ Die gelenkte Freizeit zeichnet sich durch ein Angebot aus, das durch Betreuungspersonen gestellt wird. Sporteinheiten und kreativ-musische Einheiten können Beispiele für solche Angebote darstellen. Die ungelenkte Freizeit „[...] meint schlichtweg Freiräume und Zeiten zur freien Nutzung und Gestaltung, kurzum zum selbstbestimmten „Nichtstun“ - selbstverständlich unter Wahrung der Aufsichtspflicht.“⁸⁴

⁷⁸ Dollinger 2014 S.52

⁷⁹ Vgl.: Bundeskanzleramt (AT): Rechtsinformationssystem des Bundes: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=8&Anlage=&Uebergangsrecht>. [Letzter Aufruf: 26.09.2018]

⁸⁰ Vgl.: Bundeskanzleramt (AT): Rechtsinformationssystem des Bundes

⁸¹ Vgl.: Bundeskanzleramt (AT): Rechtsinformationssystem des Bundes

⁸² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

⁸³ Vgl.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

⁸⁴ Dollinger 2014 S.59

Auch das Mittagessen wird im Rahmen der Nachmittagsbetreuung konsumiert, wobei Schüler*innen, die zur Nachmittagsbetreuung angemeldet sind, nicht verpflichtet sind, das in der Schule angebotene warme Mittagessen zu konsumieren.

Es wird also deutlich, dass innerhalb des Ablaufes von Tagesbetreuungen in öffentlichen Schulen nicht nur eine reine Beaufsichtigung der Schüler*innen vorgesehen ist, sondern, dass auch Raum für individuelle Förderung existiert. Darunter fällt auch die Möglichkeit sprachlicher Förderung, die in verschiedener Qualität additiv und integrativ in das ganztags schulische Konzept eingebunden werden kann, wie an späterer Stelle erläutert werden soll.

3.6 Nutzung ganztägiger Angebote an allgemeinbildenden höheren Schulen

Grund für den Ausbau von Nachmittagsbetreuungen waren die schlechten Ergebnisse von Bildungstestungen und die Hoffnung, Lerndefizite ausgleichen zu können.⁸⁵ Um diesem Ziel nachkommen zu können, müssen Fördermöglichkeiten bereitgestellt werden. Diesen Zweck sollen die schon beschriebene individuelle und die gegenstandsbezogene Lernzeit erfüllen. Um allerdings die Reichweite der Förderungen begreifen zu können, muss zunächst ein Blick auf die Zusammensetzung und Größe der Gruppe geworfen werden, die die Anzahl der angemeldeten Schüler*innen in der Nachmittagsbetreuung ausmachen. Relevante Daten werden dafür einer Studie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung entnommen, in deren Rahmen eine Befragung von Schulleiter*innen von rund 1500 österreichischen Schulen mit ganztägigem Angebot durchgeführt wurde.⁸⁶

Den Daten ist zu entnehmen, dass nur 2,6% aller Schüler*innen der 5.-8. Schulstufe, in einer ganztägig verschränkten Schulform betreut werden. Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung ist allerdings die Inanspruchnahme von freiwilligen Betreuungseinrichtungen, also offenen Formen, von Bedeutung.

„Für die offene schulische Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung errechnet sich ein Schätzwert von 34.000 Schülerinnen/Schülern für die Grundgesamtheit, das sind 9,7% aller Schüler/innen der 5.-8. Schulstufe, was einen geschätzten Anteil von 12,3% für die schulische Tagesbetreuung in der Sekundarstufe I ergibt.“⁸⁷

⁸⁵ Vgl.: Kapitel 3.3

⁸⁶ Vgl.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

⁸⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Laut Angaben der Schulleiter*innen sinkt die Frequentierung der Nachmittagsbetreuung mit der Zunahme des Alters von Schüler*innen. Die Zahl der Anmeldungen nimmt ab und bei älteren Schüler*innen werden vermehrt einzelne Betreuungstage pro Woche in Anspruch genommen.

Die Ermittlung aktueller Daten zur Gruppenzusammensetzung innerhalb verschiedener Ganztagesangebote in Wien stellt sich als schwieriges Unterfangen heraus. Imke Habbe beschreibt, dass die Inanspruchnahme von nicht formellen und informellen Bildungsangeboten stark mit der sozioökonomischen Herkunft korreliert und vor allem Kinder aus sozial höher gestellten Familien solche Angebote häufiger besuchen.⁸⁸

„Des Weiteren zeigen Studien, dass insbesondere Migranten von der Teilnahme an Ganztagsangeboten (wie z.B. der Hausaufgabenbetreuung) profitieren, weshalb erwartet wird, dass sich die Teilnahme an schulinternen informellen Förderangeboten positiv auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auswirken sollte.“⁸⁹

Auch sprachlich können Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Ganztagesangeboten profitieren, da sie sich in einem Raum aufhalten, in dem Deutsch als Umgangssprache existiert, und da sprachförderliche Angebote in den Rhythmus der Nachmittagsbetreuung integriert werden können.

Die Inanspruchnahme von Betreuungssituationen hängt daher auch mit der Erstsprache von Schüler*innen und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zusammen. Attraktiv scheinen solche Angebote für Familien mit nichtdeutscher Umgangssprache, vor allem wegen der Möglichkeit der Hausaufgabenbetreuung. Eine Erhebung der Statistik Austria zu Kindern in Kindertagesheimen mit nichtdeutscher Umgangssprache von 2017/18 beschreibt, dass in Österreich 6.764 der 10- bis 16-Jährigen im Rahmen eines Kindertagesheims betreut werden. Darunter befinden sich 2.501 Schüler*innen mit nichtdeutscher Umgangssprache.⁹⁰ Das sind 37% der betreuten Schüler*innen zwischen 10 und 16 Jahren, also anders gesagt über ein Drittel der Betreuten dieses Alters. In Wien handelt es sich bei 776 von 1.539 betreuten 10- bis 16-

⁸⁸ Habbe Imke; Rau, Anna u.a.: Die Nutzung außerschulischer Bildungsangebote in der Sekundarstufe I und deren Einfluss auf die Lesekompetenz. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ‚Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive SPRABILON‘. In: Diskurs Kindheit- und Jugendforschung Jg.8 (2013). Heft 4. S.417-435. S.423

⁸⁹ Habbe 2013 S.423

⁹⁰ Statistik Austria: Kindertagesheime:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html. [Letzter Aufruf: 29.11.2018]

Jährigen um Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Umgangssprache.⁹¹ Das sind prozentual gesehen 50,4%. Es sind also rund 50% der Betreuten Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch. Das bedeutet, dass die Tagesbetreuung ein Raum ist, in dem Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch innerhalb des schulischen, aber außerhalb des unterrichtlichen Rahmens mit der Umgebungssprache Deutsch konfrontiert werden. Es handelt sich also um ein Netzwerk, in dem Sprachförderung sowohl informell stattfinden muss, aber auch formell betrieben werden kann.

In der Praxis scheint es nun so zu sein, dass Schüler*innen aus allen sozialen Schichten und mit verschiedenen Erstsprachen Ganztageseinrichtungen besuchen. Persönliche Erfahrungen haben gezeigt, dass verschiedene Faktoren die Entscheidung, Kinder für Ganztageseinrichtungen anzumelden, beeinflussen. Besonders häufig sind Motive, wie lange Arbeitszeiten der Eltern oder die Möglichkeiten für Schüler*innen, Freistunden zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht in der Schule zu überbrücken. Auch der Wunsch nach Hausaufgabenförderung ist eine zentrale Motivation zur Teilnahme an einer Nachmittagsbetreuung.

4. Durchgängige Sprachbildung

Bei Durchgängiger Sprachbildung handelt es sich um ein Konzept, das im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) in den Jahren 2004 bis 2009 entwickelt wurde.⁹² „In zehn Bundesländern wurden Ansätze entwickelt, erprobt und überprüft, die sich für die Bildung der sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen möglichst optimal eignen.“⁹³ Das Anliegen des Konzepts ist es, Bedingungen zu schaffen, die zu einer erfolgreichen Bildungslaufbahn von mehrsprachigen Schüler*innen beitragen. Im Rahmen des Projektes wurde deutlich, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen stark mit den sprachlichen Fähigkeiten dieser zusammenhängt. Ergebnisse zeigten allerdings, dass es sich bei dem Begriff „Sprachförderung“ um keinen zureichenden Terminus handelt, da keine einzelnen und isolierten Förderbereiche existieren, sondern ein ganzheitliches System von Sprachbildung erforderlich ist.⁹⁴

⁹¹ Statistik Austria: Kindertagesheime

⁹² Vgl.: Lange, Imke; Gogolin, Ingrid: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann 2010 S.14

⁹³ Lange, Gogolin 2010 S.14

⁹⁴ Vgl.: Lange, Gogolin 2012 S.14

„Viele Beteiligte [des Projektes] wiesen auf die Verbindung des Terminus „Förderung“ mit der Vorstellung von zusätzlichen Fördermaßnahmen speziell für sprachlich schwache Kinder und Jugendliche hin. Im Modellprogramm FÖRMIG stand aber eine sprachliche Bildungsaufgabe im Mittelpunkt, die jeden Unterricht und die ganze Schullaufbahn einbezieht.“⁹⁵

Grund dafür ist zum einen die Erkenntnis, dass nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch einsprachig aufwachsende Kinder gleichermaßen sprachlich bedingte Schwierigkeiten während ihrer Bildungslaufbahn zu bewältigen haben. Zum anderen wurde im Rahmen des Projekts deutlich, dass eine additive Sprachförderung zwar durchaus notwendig für eine ganzheitliche Sprachentwicklung ist, allerdings nicht als punktuelle Zusatzaufgabe verstanden werden darf.⁹⁶ Es ist daher eine Durchgängigkeit über einen sprachlichen Regelunterricht hinaus für eine erfolgreiche Bildungsbiografie notwendig. Inwiefern diese Durchgängigkeit realisiert werden kann, soll in weiterer Folge geklärt werden. Zunächst soll aber ein Blick auf Elemente geworfen werden, die Bedingungen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie darstellen.

4.1 Bildungssprache

Die Bildungssprache stellt ein sprachliches Register dar, dessen Beherrschung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie erforderlich ist. Bei der Bildungssprache handelt es sich um die Sprache, die in Bildungseinrichtungen und Institutionen Anwendung findet und in der Regel auch die, in der Unterricht gestaltet wird. In Österreich handelt es sich hierbei in der Regel um eine besondere Ausprägung des Deutschen, die sich direkt proportional zum Fortschreiten der Bildungsbiografie von der Alltagssprache abstrahiert.⁹⁷ „Bildungssprache ist das Medium, um abstrakte und komplexe Inhalte sprachlich aufzunehmen und auszudrücken.“⁹⁸ Darin unterscheidet sich die Bildungssprache konkret von einer im Alltag angewandten Sprache, bei der sich Sprecher und Sprecherinnen auf eine konkrete Handlungssituation beziehen und sich deiktischen Mitteln, wie zum Beispiel Hinzeigen, bedienen können.⁹⁹ Im Unterschied dazu entziehen sich die Inhalte von bildungssprachlichen Situationen in der Regel einem gemeinsamen Erfahrungskontext und verweisen auf abstrakte und komplexe Elemente. Daher

⁹⁵ Lange, Gogolin 2010 S.14

⁹⁶ Vgl.: Salem, Tanja; Neumann, Ursula u.a.: Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. In: Dirim, Inci; Gogolin, Ingrid u.a.: FÖRMIG Material. Band 5. Münster: Waxmann 2013 S.9

⁹⁷ Vgl.: Selimi, Naxhi: Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016 S.7

⁹⁸ Lange, Gogolin 2010 S.9

⁹⁹ Vgl.: Lange, Gogolin 2010 S.12

besteht die Notwendigkeit, die sprachlichen Mittel möglichst präzise zu wählen, um Missverständnissen vorzubeugen. „Bildungssprache zeigt im Unterschied zur Alltagssprache Merkmale so genannter „konzeptioneller Schriftlichkeit“.“¹⁰⁰ Das bedeutet: „Bildungssprachliche Äußerungen und Texte sind - sowohl mündlich als auch schriftlich - durch räumzeitliche Distanz geprägt.“¹⁰¹ Bildungssprache richtet sich also sowohl im geschriebenen als auch im gesprochenen Repertoire nach einem Regelwerk, das sich an geschriebener Sprache orientiert.¹⁰²

Im Gegensatz zu Alltags- und Bildungssprache setzt sich noch ein drittes Sprachregister ab, das man in Bildungseinrichtungen auffinden kann - die Fachsprache. „Unter Fachsprache versteht man erneut eine Teilmenge von Bildungssprache: nämlich eine spezielle Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient.“¹⁰³ Hierbei handelt es sich in erster Linie um ein Register, das sich innerhalb einzelner Tätigkeitsfelder unterscheidet und von Expert*innen verwendet wird. Die Bildungssprache bedient sich einiger Elemente solcher Fachsprachen. Vor allem die jeweilige Terminologie wird im Rahmen der Bildungssprache von den Fachsprachen übernommen.¹⁰⁴

Innerhalb des deutschen Sprachraumes befindet sich die Forschung bezüglich der Merkmale des Registers Bildungssprache erst am Anfang, allerdings wurden Merkmale beschrieben, die Bildungssprache von anderen Sprachregistern wie Fach- oder Alltagssprache unterscheiden.¹⁰⁵ Zu solchen zählen diskursive, lexikalisch-semantische und syntaktische Elemente.¹⁰⁶ Zur Charakterisierung des Sprachregisters „[...] wurde ein Modell entwickelt, das fünf Sprachhandlungen unterscheidet, denen jeweils spezifische Redemittel zugeeignet sind: Sprache planen, Sprache situieren, Sprache reparieren, Sprache realisieren und Sprache evaluieren.“¹⁰⁷ Besagte Schritte müssen unternommen werden, um sich der konzeptionell schriftlich orientierten Bildungssprache anzunähern. Die Komplexität erhöht sich dabei im Laufe der Bildungsbiografie von Schüler*innen und Anforderungen werden kontinuierlich gesteigert.¹⁰⁸ „Die Aneignung von Bildungssprache nimmt in der Zweitsprache ca. fünf bis acht

¹⁰⁰ Lange, Gogolin 2012 S.12

¹⁰¹ Lange, Gogolin 2010 S.12

¹⁰² Vgl.: Lange, Gogolin 2010 S.12

¹⁰³ Lange, Gogolin 2010 S.12

¹⁰⁴ Vgl.: Lange, Gogolin 2010 S.12

¹⁰⁵ Vgl.: Lange, Gogolin 2010 S.12

¹⁰⁶ Vgl.: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011 S.107-127. S.113 ff.

¹⁰⁷ Gogolin, Lange 2011 S.112

¹⁰⁸ Vgl.: Salem, Neumann 2013 S.15

Jahre in Anspruch. Im Vergleich dazu benötigen Kinder für die Aneignung alltagssprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache etwa sechs Monate bis zwei Jahre.“¹⁰⁹ Schon durch diese deutliche Differenz des Zeitraumes der Aneignung der verschiedenen Sprachregister wird deutlich, dass die Komplexität der Bildungssprache die der Alltagssprache bei weitem übersteigt. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Registern sind die Umgebungen, die für die Sprachvermittlung verantwortlich sind.

„Aufgrund ihrer Spezifik für den Gebrauch im Bildungssystem einerseits, der Nähe ihrer Merkmale zu den Konventionen für Schriftsprachgebrauch andererseits, sind es vor allem die Bildungsinstitutionen, nicht die Familien oder die weitere sprachliche Umwelt, die die Verantwortung dafür tragen, dass Lernende sich bildungssprachliche Fähigkeiten aneignen.“¹¹⁰

Es sind also die Institutionen, die den Anspruch an den Erwerb der Bildungssprache stellen, die auch in hohem Maße für die Vermittlung dieser verantwortlich sind. Allerdings ist diese Verantwortung nicht gänzlich auf die höheren Bildungsinstitutionen abzugeben. Schüler*innen nähern sich dem Konzept der Bildungssprache in verschiedenen Kontexten und zu einem gewissen Grad auch schon vor Eintritt in die Schulumgebung an.¹¹¹

4.2 Schnittstellen Durchgängiger Sprachbildung

Das Wissen um die verschiedenen Kontexte, in denen Sprachlernende sich verschiedenen sprachlichen Registern annähern, ist ein Grundstein für das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. Die Durchgängigkeit beschreibt dabei, dass sich die sprachliche Bildung auf die gesamte Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen bezieht.¹¹² Um Durchgängigkeit gewährleisten zu können, besteht hierbei die Notwendigkeit von Kooperationen und Brückenschlägen zwischen unterschiedlichen Beteiligten. „Dabei bezieht sich Durchgängigkeit zum einen auf die bildungsbiografischen Übergänge vom Elementar- in den Primar- und den Sekundarbereich und vom Sekundarbereich in die akademische und berufliche Bildung.“¹¹³ Innerhalb des FÖRMIG-Konzeptes werden besagte Schnittstellen als vertikale Verbindungsstellen bezeichnet und stellen die bildungsbiografische Dimension der Durchgängigen Sprachbildung dar, da sie sich über die gesamte Bildungslaufbahn von

¹⁰⁹ Salem, Neumann 2013 S.15

¹¹⁰ Salem, Neumann 2013 S.15

¹¹¹ Vgl.: Salem, Neumann 2013 S.16

¹¹² Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.118

¹¹³ Salem, Neumann 2013 S.16

Sprachlernenden erstrecken.¹¹⁴ Diesen gegenüber stehen horizontale Schnittstellen, die sich durch die Kooperation verschiedener Beteiligter innerhalb und außerhalb einer Bildungseinrichtung zu einem bestimmten Zeitpunkt der Bildungsbiografie auszeichnen.¹¹⁵

4.2.1 Vertikale Schnittstellen

Mit jeder Bildungsstufe, die die Schüler*innen absolvieren, steigen die Anforderungen im Bereich der Bildungssprache.¹¹⁶ Die zu vermittelnden Fertigkeiten sind dabei aufeinander aufbauend. Unerlässlich ist also die Förderung von Sprachenlerner*innen über die gesamte Zeitspanne der Bildungsbiografie hinweg und nicht die isolierte Betrachtung der einzelnen Bildungsstufen. Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen gestalten sich nicht nur wegen der steigenden Anforderungen bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten der Schüler*innen schwierig, sondern auch, weil es sich bei solchen Übertritten um sozialökologische Prozesse handelt.¹¹⁷ Nicht nur das Erlernte, sondern auch die persönliche Rolle und die errungene Position innerhalb eines sozialen Netzwerks muss in einen neuen Kontext gebracht und darin eingebettet werden.

„Wichtig für Bildungsprozesse ist vor diesem Hintergrund, dass die verschiedenen Systeme miteinander vereinbar sind, dass die Erfahrungen und Verhaltensweisen, die sich Kinder und Jugendliche in einem System angeeignet haben, auch in anderen Systemen anwendbar sind.“¹¹⁸

Das bedeutet für Bildungseinrichtungen, dass akzeptierte und vermittelte Werte und Praktiken zum Großteil von den verschiedenen Institutionen gleichermaßen anerkannt werden müssen. Es besteht also die Notwendigkeit eines Austauschs zwischen Institutionsvertreter*innen verschiedener Bildungseinrichtungen. Innerhalb der Veröffentlichung der Bilanz und Perspektiven des Modellprogramms werden drei Schnittstellen des Bildungssystems beschrieben, die als besonders schwierig zu überwinden angesehen werden.¹¹⁹ Diese Übergänge sind der von der elementaren Bildung zur Schule, von der Grundschule in die Sekundarstufe und schließlich der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in ein berufsbildendes System bzw. in einen Beruf.¹²⁰ Jede neue Institution stellt höhere

¹¹⁴ Vgl.: Salem, Neumann 2013 S.16

¹¹⁵ Vgl.: Salem, Neumann 2013 S.26

¹¹⁶ Vgl.: Kapitel 4.1

¹¹⁷ Vgl.: Salem, Neumann 2013 S.18

¹¹⁸ Salem, Neumann 2013 S.18

¹¹⁹ Vgl.: Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci u.a.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann 2011 S.28

¹²⁰ Vgl.: Gogolin, Dirim 2011 S.28

Ansprüche an die Schüler*innen, die sich sowohl auf soziale als auch auf sprachliche Kompetenzen beziehen.

„Diese sprachlichen Anforderungen ändern sich häufig implizit. Und vor allem: Da mit dem Eintritt in die neue Schulstufe ohne weiteres vorausgesetzt wird, dass bestimmte sprachliche Hürden genommen sind, finden gerade in den Übergängen häufig Brüche in der Sprachbildung statt.“¹²¹

Es wird also beschrieben, dass Schüler*innen häufig nicht auf die neuen Anforderungen vorbereitet sind beziehungsweise dass ihnen diese oft nicht im vollen Ausmaß bewusst sind. Dadurch ergeben sich Schwierigkeiten der Sprachentwicklung sowie eine starke Inhomogenität des Sprachstandes der Lerngruppe.

Da diese Arbeit sich vor allem mit der Nachmittagsbetreuung an allgemeinbildenden höheren Schulen beschäftigt, soll auch an dieser Stelle besonders der Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich beleuchtet werden. Wie sich im Laufe meiner persönlichen Erfahrung in der Nachmittagsbetreuung gezeigt hat, nehmen vor allem Schüler*innen der ersten Klasse der Sekundarstufe I das Angebot einer Nachmittagsbetreuung in Anspruch. Diese Kinder haben besagten Übergang zu diesem Zeitpunkt gerade erlebt, weshalb die Umstände, welche diese Schnittstelle zu einer Schwierigkeit machen, an dieser Stelle von besonderer Bedeutung sind. Auch in der Literatur wird beschrieben, dass dieser Übergang sich oft problematisch gestaltet.¹²²

„Hier wird die starke Abhängigkeit der Bildungsverläufe von der sozialen Herkunft für viele Kinder entscheidend wirksam, da das deutsche Bildungssystem vor allem „Mobilität nach unten“, also in schlechter beleumundete Bildungsgänge erlaubt und nur wenig in die andere Richtung eröffnet.“¹²³

Aber nicht nur innerhalb des deutschen, sondern auch im österreichischen Bildungssystem hängen soziales Kapital und Bildungslaufbahn eng zusammen. Innerhalb des österreichischen Bildungssystems müssen Schüler*innen nach der Absolvierung der Grundschule entscheiden, ob sie den Besuch einer Mittelschule oder einer höheren Schule wählen.¹²⁴ Während die Mittelschule für alle Schüler*innen frei zugänglich ist, ist der Besuch einer höheren Schule, wie beispielsweise einer AHS, mit der Voraussetzung eines zu erbringenden

¹²¹ Gogolin, Lange 2010 S.22

¹²² Vgl.: Gogolin, Dirim 2011 S.31

¹²³ Gogolin, Dirim 2011 S.30

¹²⁴ Vgl.: Wohllhart, David; Böhm, Jan, u.a.: Die österreichische Volksschule. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand u.a. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam 2016 S.17-58 S.36

Notendurchschnitts gekoppelt. „Rund ein Drittel der Schüler/innen tritt im Bundesdurchschnitt nach der 4. Klasse Volksschule in eine AHS über, wobei die Schulwahl stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt.“¹²⁵ Das bedeutet also, dass sich rund zwei Drittel der österreichischen Schüler*innen nach der Volksschule für eine weitere Bildungslaufbahn im Rahmen einer für alle zugänglichen Mittelschule entscheiden, wobei Faktoren wie der Bildungsgrad der Eltern und andere sozialökonomische Faktoren auf diese Entscheidung Einfluss nehmen. Entsprechend der automatisch stattfindenden Auslese der Kinder sind die Anforderungen an Schüler*innen, die sich für einen Besuch der AHS entscheiden, besonders hoch.

Als Schwierigkeit am Übergang der Schnittstelle Grundschule und Sekundarstufe gilt auch die Pluralität der Schulformen der Sekundarstufe I. Innerhalb des deutschsprachigen Bildungssystems sehen sich Schüler*innen sehr früh mit der Aufgabe konfrontiert, sich für eine Möglichkeit, ihre weitere Bildungslaufbahn zu gestalten, zu entscheiden.

„Aufgrund der divergierenden Wertigkeiten der Bildungsabschlüsse, die an den verschiedenen Schulformen erlangt werden können und die den weiteren Bildungsweg determinieren, erfolgt eine frühe Selektion und ist mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine zentrale „Weichenstellung“ im Hinblick auf die Bildungslaufbahnen der Schüler/innen verbunden.“¹²⁶

In Österreich ist es also Usus, sich sehr früh für eine Bildungslaufbahn entscheiden zu müssen, was bedeutet, dass Schüler*innen und deren Eltern sich entsprechend früh mit der Gestaltung ihrer Zukunft auseinandersetzen müssen. Diese Entscheidungen hängen stark von sozialen Faktoren ab. Augenscheinlich wird an dieser Stelle, dass es sich beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe um einen intensiven Einschnitt in die Biografie von Schüler*innen handelt. Eine Unterstützung der Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt sollte nicht ausschließlich auf psychologischer Basis stattfinden. Auch die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen betreffend ist eine Unterstützung und Begleitung der Kinder während der Bildungsübergänge sinnvoll und notwendig. Dieser Umstand wird durch das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung unterstrichen.¹²⁷

Das Modellprogramm FÖRMIG hat nicht nur Probleme ermittelt, sondern auch Vorschläge unterbreitet, wie an besagten bildungsbiografischen Schnittstellen sprachsensibel gearbeitet

¹²⁵ Wohllhart, Böhm 2016 S.36

¹²⁶ Wohllhart, Böhm 2016 S.35

¹²⁷ Vgl.: Gogolin, Lange 2010 S.27

werden kann. In Deutschland wurden kleinräumige Arbeitskreise gebildet, die gemeinsam an Projekten zur Optimierung ihrer Sprachförderung arbeiteten.¹²⁸

4.2.2 Horizontale Schnittstellen

Zusätzlich zu der Dimension der vertikalen Schnittstellen der Sprachbildung gibt es im Laufe von Bildungsbiografien außerdem horizontale Verbindungsstellen, die das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung berücksichtigt. Bei diesen handelt es sich um Verbindungsstellen, die eine Durchgängigkeit über die Grenzen des Sprachunterrichts hinweg gewährleisten sollen.

„Horizontale Verbindungsstellen beschreiben (a) die Beziehung zwischen den Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule (Sprachbildung in allen Fächern) sowie (b) zwischen den Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lehr-Lern-Situationen (z.B. Einbezug der Eltern, Sprachbildung in Ganztagsangeboten) und (c) zwischen unterschiedlichen Sprachen (Erst-, Zweit- und Fremdsprachen)“¹²⁹

Gogolin und Lange beschreiben also, dass sich sprachensible und sprachbildende Arbeit nicht auf den Sprachunterricht bzw. einzelne Unterrichtsbereiche beschränken darf, sondern, dass sie sich über den gesamten Lebensbereich der Lernenden erstrecken soll. Dazu zählen unterrichtsübergreifende Situationen sowie solche, die sich außerhalb des Unterrichts, in der Freizeitgestaltung sowie in Ganztagsangeboten und Familienkontexten ereignen. Die Durchgängigkeit der Sprachbildung soll also nicht nur durch eine Kontinuität über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg, sondern auch durch eine Vernetzung von Sprachkontexten innerhalb verschiedener Bildungsstationen von Lerner*innen realisiert werden. Besagte Dimension der Durchgängigkeit wird notwendig, da ein Bewusstsein dafür besteht, dass Sach- und Sprachenlernen nicht getrennt voneinander ablaufen kann und dass verschiedene Sprachen, über die Kinder verfügen, einen Einfluss auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen haben.¹³⁰

Das Modellprogramm FÖRMIG hat sich an dieser Stelle Modelle aus dem englischsprachigen Raum als Vorbild gewählt, wie beispielsweise das Projekt „language across the curriculum“,

¹²⁸ Vgl.: Gogolin, Lange 2010 S.27

¹²⁹ Gogolin, Lange 2011 S.119

¹³⁰ Vgl.: Salem, Neumann 2013 S.17

das sich schon des Längeren mit sprachlicher Förderung über curriculare Grenzen hinweg beschäftigt.¹³¹

„Die [These] beruht auf der Annahme, dass die Entwicklung und Bildung sprachlicher Fähigkeiten umso aussichtsreicher ist, je besser die verschiedenen Bereiche institutionellen sprachlichen Lernens, an denen Kinder und Jugendliche teilhaben, aufeinander abgestimmt sind.“¹³²

Es ist also notwendig, dass nicht nur verschiedene Institutionen kooperieren, sondern auch, dass es innerhalb der Institutionen eine reichhaltige Kommunikation und Abstimmung zwischen den Mitarbeiter*innen gibt, um Lernende bestmöglich zu fördern. Besonders in der Sekundarstufe ist diese Anforderung nicht leicht umzusetzen. Während in der Primarstufe oft eine einzelne Lehrperson für den Großteil des Unterrichts zuständig ist, bilden in der Sekundarstufe eine Vielzahl an Lehrkräften den Lehrkörper einer Klasse. Abgesehen davon rundet ein reichhaltiges Angebot von Frei- und Wahlgegenständen das Unterrichtsangebot in höheren Schulen ab. Auch hierbei sind verschiedene Lehrpersonen für die Vermittlung der Bildungsinhalte verantwortlich. Hinzu kommen Betreuer*innen, denen die Aufsicht in der Nachmittagsbetreuung obliegt. Es wird also deutlich, dass die intrainstitutionelle Kommunikation in der Sekundarstufe kein einfaches Unterfangen ist, da eine Vielzahl an Personen an dem Prozess beteiligt sein muss.

Da Lehrpersonen neben ihren Unterrichtszeiten auch noch Vor- und Nachbereitungsaufgaben zu bewältigen haben, sind es oft fehlende zeitliche Ressourcen, die sich hinderlich auf gewinnbringende Kooperationsformen auswirken.¹³³ Die im Rahmen des FÖRMIG-Programms durchgeführten Studien unterlegen, dass solche fehlenden Zeitressourcen sich in weiterer Weise auf die Zusammenarbeit innerhalb der Bildungseinrichtungen auswirken: „Einhellig spricht jedoch aus den Länderberichten der Tenor, dass unzureichende zeitliche Ressourcen nicht nur die praktische Kooperationsmöglichkeiten erschweren, sondern auch die Motivation der Beteiligten und die Bereitschaft zur Mitarbeit dämpfen.“¹³⁴ Da das Engagement zur Teambildung essentiell für eine gelungene Kommunikation ist, sind Mittel zur Motivation der Arbeitsgruppe notwendig. Der Erfahrung des FÖRMIG-Programms zufolge, sind Anordnungen der Führungsposition zur Zusammenarbeit nur eingeschränkt wirkungsvoll.¹³⁵ „Erfolgversprechend ist hingegen- so auch die Erfahrung in FÖRMIG - mit bereitwilligen und

¹³¹ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.117

¹³² Gogolin, Dirim 2011 S.34

¹³³ Vgl.: Gogolin, Dirim 2011 S.34

¹³⁴ Gogolin, Dirim 2011 S.35

¹³⁵ Vgl.: Gogolin, Dirim 2011 S.35

engagierten Einzelpersonen zu beginnen, die ihr Engagement in das Kollegium tragen und sukzessive zurückhaltende Kolleg(inn)en für die Sache interessieren.“¹³⁶ Innerhalb höherer Bildungseinrichtung ist es üblich, dass verschiedene Kolleg*innen für unterschiedliche Ressorts, wie zum Beispiel die Bibliothek oder das Thema „Digitale Grundbildung“, zuständig sind und im Rahmen von Fortbildungsmöglichkeiten oder Konferenzen ihr angeeignetes Wissen an das Kollegium weitergeben. Ein Vorschlag könnte also sein, einen oder mehrere Kolleg*innen als Verantwortliche für das Ressort Durchgängige Sprachbildung auszuwählen, die sich mit den Grundlagen der Thematik auseinandersetzen und das Kollegium in die Materie einführen. Im Fall des FÖRMIG-Modells wurden eigene Möglichkeiten zur Realisierung geschaffen. „Zur Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzepts wurde eine Teil- oder Fachkonferenz „Sprache/Sprachförderung“ gegründet, an der Vertreter(innen) der Fächer sowie die Schulleitung teilnahmen.“¹³⁷ Den Einbezug der Schulleitung in die Kommunikation bezüglich einer durchgängigen Sprachförderung stellt ebenfalls ein wertvolles Instrument zur Kontinuität eines solchen Programms dar. Dadurch können das Empfinden von Relevanz und daher auch die Motivation des verantwortlichen Teams gestärkt werden.

4.2.3 Die Nachmittagsbetreuung als Schnittstelle

Eine Durchgängigkeit von Sprachbildung ist also äußerst relevant für die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen. Nun stellt sich die Frage, an welche Position die Nachmittagsbetreuung im Rahmen dieser Diskussion zu stellen ist.

Bei Nachmittagsbetreuungen an allgemeinbildenden höheren Schulen handelt es sich um Einrichtungen, deren Inanspruchnahme, sofern es sich um eine ungebundene Form der Tagesbetreuung handelt, grundsätzlich freiwillig ist.¹³⁸ Das bedeutet, dass der Einfluss einer solchen Einrichtung nicht in der Bildungsbiografie einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers eine Rolle spielt. Für jene Schüler*innen allerdings, die auch nur einen Tag pro Woche für die Tagesbetreuung angemeldet sind, stellt die Tagesbetreuung einen Raum dar, in dem sich die sprachlichen Kompetenzen entwickeln können und in dem diese im besten Fall explizit gefördert werden. Das Angebot stellt also einen Bereich dar, der innerhalb des Konzepts Durchgängige Sprachbildung berücksichtigt werden sollte. Als Einrichtung, die an der horizontalen Achse der Bildungslaufbahn von Schüler*innen liegt, ist es essenziell, dass eine

¹³⁶ Gogolin, Dirim 2011 S.35

¹³⁷ Gogolin, Dirim 2011 S.36

¹³⁸ Vgl.: Hörll, Konrad 2012 S.269

intrainstitutionelle Kommunikation stattfindet, an der in der Nachmittagsbetreuung tätige Aufsichts-, Betreuungs- und Lehrpersonen aktiv teilnehmen. Eine globale Kommunikation innerhalb einer Bildungseinrichtung ist wesentlicher Bestandteil der sprachlichen Fördermaßnahmen, die zur Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schüler*innen führen sollen. Hinzu kommt, dass im Bereich der Tagesbetreuung ein sprachsensibler Umgang mit der Umgebungssprache Deutsch stattfinden muss. Ansprechpersonen der Schüler*innen müssen sich über ihre Rolle als Sprachvermittler*innen und Sprachvorbilder klar werden und dementsprechend verfahren. Wie so ein Umgang im Zusammenhang mit dem Konzept der Durchgängigen Sprachbildung auszusehen hat, wurde vor allem für den Unterricht anhand von sechs Qualitätsmerkmalen beschrieben.¹³⁹ Inwiefern solche Merkmale auch für die Nachmittagsbetreuung relevant sein können, soll im Folgenden geklärt werden.

4.3 Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung

Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung beschreibt also die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Umgangs mit sprachlicher Heterogenität, um Schüler*innen den Zugang zu Sprachregistern, deren Beherrschung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie unumgänglich ist, zu erleichtern. Die Durchgängigkeit des Konzepts ist notwendig, um globale Sprachförderung zu erreichen.¹⁴⁰ Es müssen also Bedingungen geschaffen werden, die auch außerhalb des sprachunterrichtlichen Kontextes zu einer sprachbildenden Atmosphäre beitragen können. Im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG wurden zu diesem Zweck Qualitätsmerkmale entwickelt, die Lehrkräften dabei helfen sollen, Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern umzusetzen.¹⁴¹ „Die Qualitätsmerkmale benennen Eigenschaften, die bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts sinnvoll und notwendig sind.“¹⁴² Wie im dritten Band der FÖRMIG-Material-Reihe beschrieben wird, handelt es sich bei besagten Merkmalen um Ziele, deren Erreichen einen sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern gewährleistet.¹⁴³ Auffällig ist hierbei, dass sich besagte Merkmale ausschließlich auf den Unterricht konzentrieren und innerschulische, aber außerunterrichtliche Kontexte, wie die Nachmittagsbetreuung, vernachlässigen. An dieser Stelle sollen einige der genannten Merkmale beleuchtet werden, um zu untersuchen, ob Elemente der genannten Eigenschaften

¹³⁹ Vgl.: Gogolin, Lange 2011

¹⁴⁰ Vgl.: Kapitel 4.2

¹⁴¹ Vgl.: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster. Waxmann 2011 S.7

¹⁴² Gogolin, Lange 2011 S.8

¹⁴³ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.8

für eine Tagesbetreuung gültig sind oder für die Umsetzung in solchen Umgebungen adaptiert werden können.

Das erste Merkmal lautet: „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.“¹⁴⁴ Das bedeutet, dass für eine erfolgreiche Aneignung des Registers Bildungssprache, dieses eindeutig von dem Register Alltagssprache distanziert werden muss. Schüler*innen müssen eindeutig zwischen den beiden Registern unterscheiden können. Für die Nachmittagsbetreuung ist dieses Merkmal nicht uneingeschränkt umsetzbar. Bei diesem Ziel geht es vor allem darum, sprachliche Anforderungen transparent zu machen und Aufgabenstellungen zu thematisieren.¹⁴⁵ Innerhalb der Nachmittagsbetreuung können solche Ziele innerhalb von individuellen oder organisierten Lernzeiten verfolgt werden, wobei die Umsetzung sich schwieriger als im Unterricht gestaltet, da in ungebundenen Organisationsformen nicht die gesamte Lerngruppe erreicht werden kann.

Das zweite beschriebene Qualitätsmerkmal könnte innerhalb der Nachmittagsbetreuung leichter umgesetzt werden bzw. kann die Umsetzung des Merkmals durch die Hilfe von Tageseinrichtungen unterstützt werden. Bei diesem geht es um die Diagnose der unterschiedlichen Sprachstände und Entwicklungsprozesse einzelner Schüler*innen.¹⁴⁶ „Die Lehrkräfte ermitteln zu Schuljahresbeginn den individuellen Entwicklungsbedarf ausgewählter Schülerinnen und Schüler“¹⁴⁷ und sie „[...] diagnostizieren und dokumentieren prozessbegleitend und kriteriengestützt die Sprachentwicklung [...]“¹⁴⁸ dieser. Es geht also gewissermaßen um die Dokumentation der Sprachentwicklung der Schüler*innen. Ein Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonal ist sinnvoll, um eine Durchgängigkeit in der Sprachbildung zu erreichen. Bei Kindern und Jugendlichen, die mehrere Tage pro Woche in einer ganztägigen Einrichtung verbringen, kann der Austausch der betreuenden Parteien über den Sprachstand und die Sprachentwicklung der Schüler*innen ein Mittel, um die Sprachentwicklung gezielt zu diagnostizieren und zu fördern, darstellen. So kann diese auf verschiedenen Ebenen betrachtet und beurteilt werden.

¹⁴⁴ Gogolin, Lange 2011 S.8

¹⁴⁵ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.14

¹⁴⁶ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.16

¹⁴⁷ Gogolin, Lange 2011 S.16

¹⁴⁸ Gogolin, Lange 2011 S.16

Das dritte Qualitätsmerkmal - „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese“¹⁴⁹ - ist eigentlich für die konkrete Umsetzung im Unterricht konzipiert worden, bei dem die Lehrkräfte besagte Mittel an konkrete Unterrichtssituationen anpassen. Einige dieser Mittel können auch in etwaigen Sprachförderstunden, die man in der Nachmittagsbetreuung umsetzen kann, eingesetzt werden. Einige Elemente der systematischen Wortschatzarbeit können Raum in Förderstunden innerhalb der Nachmittagsbetreuung finden. Andere Möglichkeiten sind auch in Lern- oder sogar Freizeitstunden umsetzbar. Dass die Lehrperson als Sprachvorbild auftritt, ist in jedem Förderkontext unumgänglich. „Die Lehrkräfte setzen ihre Sprache bewusst ein und achten auf angemessene Sprechweise und Geschwindigkeit“¹⁵⁰, ist eine Anforderung an Lehrer*innen und Betreuer*innen, die im gesamten Schulalltag von höchster Relevanz ist.

Chancen für Schüler*innen zu schaffen, ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln und anzuwenden, ist der Kern des vierten, innerhalb des FÖRMIG-Materials beschriebenen Qualitätsmerkmals für Sprachbildung im Unterricht.¹⁵¹ Es geht darum, Situationen zu schaffen, in denen sich Sprecher*innen als kompetent im Umgang mit der Unterrichtssprache wahrnehmen. Verschiedene Herkunftssprachen spielen hierbei eine Rolle und sind sogar erwünscht. „Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit und werden ermuntert, ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse einzusetzen, um sprachenvergleichende Übungen und Reflexionen durchzuführen.“¹⁵² Es besteht demnach nicht die Pflicht, sich strikt an die Unterrichts- bzw. Umgebungssprache Deutsch zu halten. Dabei ist es aber essentiell, dass Vereinbarungen getroffen werden, in welchen Situationen auf das Deutsche und in welchen auf andere Erstsprachen zurückgegriffen werden darf.¹⁵³ Aufgrund der heterogenen Gruppenzusammensetzung innerhalb der Tagesbetreuung an höheren Schulen sind auch hier vielfältige Herkunftssprachen anzutreffen. Es erscheint sinnvoll, auch in dieser Umgebung sensibel mit verschiedenen Erstsprachen umzugehen und deren Verwendung nicht zu untersagen. Auch hier können in Lern- oder Coachingstunden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen thematisiert werden und daher die heterogene Sprachlandschaft eine wertvolle Ressource darstellen. Schüler*innen können einander die unterschiedlichen Sprachen näherbringen. Besonders intensiv ist zu beobachten, dass die Schüler*innen „[...] die (sozialen) Wirkungen, die etwas Gesagtes haben kann – abgesehen

¹⁴⁹ Gogolin, Lange 2011 S.9

¹⁵⁰ Gogolin, Lange 2011 S.18

¹⁵¹ Gogolin, Lange 2011 S.22

¹⁵² Gogolin, Lange 2011 S.22

¹⁵³ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.22

davon, wie es betont wird und in welcher Melodie es besprochen wird“¹⁵⁴, erfahren. Aufgrund persönlicher Erfahrungen, die in der Nachmittagsbetreuung gesammelt werden konnte, konnte beobachtet werden, dass Gespräche über Merkmale unterschiedlicher Sprachen unter den Schüler*innen durchaus stattfinden. Es werden unter anderem Betonung und Aussprache, aber auch nonverbale Ausdrücke thematisiert und damit Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen angestellt. Zusätzlich ist es sinnvoll, Expert*innen zu Rate zu ziehen, die sich mit der sprachlichen Heterogenität in der Nachmittagsbetreuung befassen und Situationen schaffen, in denen Sprachvergleiche und damit einhergehend auch umfassende Sprachförderung stattfinden können.

Innerhalb des vierten beschriebenen Merkmals, durch das Schüler*innen Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen erfahren sollen, spielt auch die rezeptive Sprachhandlung Lesen eine zentrale Rolle. Die Aufgabe der Lehrpersonen sei es, die Lesemotivation der Schüler*innen und auch die konsumierte Lesemenge dieser zu steigern.¹⁵⁵ Durch Lesestunden, -Wettbewerbe oder ganze Lesekonzepte kann das Interesse von Schüler*innen an Texten gefördert werden. Solche Konzepte können problemlos auch in die Nachmittagsbetreuung ausgelagert werden, wo sie in Form von Lesestunden, Leseclubs oder Ähnlichem verwirklicht werden können. Hierbei muss allerdings sensibel mit der Lesemotivation der Schüler*innen umgegangen werden. Es muss zwischen intrinsischer und extrinsischer Lesemotivation unterschieden werden. „Die intrinsische Motivation stellt die reine Form einer selbstbestimmten Tätigkeit dar, die aus einer inneren Zufriedenheit durchgeführt wird.“¹⁵⁶ Es geht hierbei also um eine von innen heraus motivierte Tätigkeit, deren Ziele Lustgewinn, Erweiterung der Kompetenzen oder soziale Eingebundenheit sind.¹⁵⁷ „Eine solche Leselust stellt sich allerdings nicht von alleine ein, sondern wird in sozialen Kontexten erlernt und eingeübt.“¹⁵⁸ Es müssen also Bedingungen für die Möglichkeit solcher Kontexte geschaffen werden. Beachtet werden muss auch die schmale Grenze von intrinsischer und extrinsischer Motivation, also Lesemotivation, die von außen an die Lesenden herangetragen wird, in Form von beispielsweise Belohnungen, Noten oder Ähnlichem. Bei dieser Motivation besteht die Gefahr der Einstellung eines Gefühls der Fremdbestimmtheit, das die eigene Lesemotivation hemmen kann.¹⁵⁹ Es besteht also auch in der Nachmittagsbetreuung die

¹⁵⁴ Gogolin, Lange 2011 S.23

¹⁵⁵ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.23

¹⁵⁶ Stalder, Ursula Maria: Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013 S.52

¹⁵⁷ Vgl.: Stalder 2013 S.52

¹⁵⁸ Stalder 2013 S.52

¹⁵⁹ Vgl.: Stalder 2013 S.53

Notwendigkeit eines sensiblen Umgangs mit dem Leseverhalten der Schüler*innen. Da es dort allerdings nicht um die Verteilung von Noten geht, handelt es sich dabei um einen Raum, in dem man durchaus versuchen kann, die intrinsische Lesemotivation der Schüler*innen zu steigern. Auch bei dieser Aufgabe ist die Zusammenarbeit zwischen Nachmittagsbetreuer*innen und Fachlehrer*innen von Vorteil.

Da sich das fünfte Qualitätsmerkmal für Durchgängige Sprachbildung im Unterricht vor allem mit der Zurverfügungstellung differenzierter Aufgabenstellungen befasst¹⁶⁰, erscheint die Umsetzung in der Nachmittagsbetreuung schwierig und soll demnach an dieser Stelle nicht näher betrachtet werden. Das sechste beschriebene Kriterium ist hingegen zum Teil auch in Ganztagesangeboten umsetzbar. „Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.“¹⁶¹ Hierbei geht es also um die Reflexion und Beurteilung von sprachlichen Entwicklungen. Es ist erforderlich, dass Lehrkräfte und Schüler*innen eine positive Haltung gegenüber Fehlern entwickeln und diese wie Meilensteine in der Sprachentwicklung anerkennen, kritisieren und reflektieren.¹⁶² In außerunterrichtlichen Situationen kann dies vor allem auf der gesprochenen Ebene vollzogen werden. Während in Unterrichtssituationen schriftliche Texte von Schüler*innen beurteilt werden können, spielen am Nachmittag vor allem gesprochene Dialoge eine Rolle. Durch die soziale Form der Ganztagesbetreuung, in der Schüler*innen viel Zeit miteinander interagierend verbringen, kann vor allem die schüler*innenzentrierte Haltung zu diesem Kriterium betrachtet werden. Diese lautet: „Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, auf die richtige und angemessene sprachliche Form zu achten und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in unterstützender Weise zu korrigieren.“¹⁶³ Es geht also auch um die sprachliche Selbstregulation von Schüler*innen. Um eine unterstützende Weise bei der gegenseitigen Korrektur zu gewährleisten, ist eine Thematisierung unumgänglich. Diese sollte sinnvollerweise im Regelunterricht durchgeführt werden, da so eine Erreichung sämtlicher Schüler*innen gewährleistet wird. Sie kann additiv in Lernstunden während der Nachmittagsbetreuung vertieft bzw. geübt werden.

Es ist also erkennbar, dass die Qualitätsmerkmale für den Unterricht natürlich am besten in dem dafür vorgesehenen Rahmen angewendet werden. Einige Elemente davon können allerdings auch in der Nachmittagsbetreuung von Bedeutung sein. Die Auseinandersetzung mit diesen und

¹⁶⁰ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.24

¹⁶¹ Gogolin, Lange 2011 S.25

¹⁶² Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.25

¹⁶³ Gogolin, Lange 2011 S.25

vor allem der Austausch zwischen Lehrkräften und Betreuungspersonen scheint ein sinnvoller Schritt zur Erreichung bildungssprachlicher Ziele zu sein.

5. Sprachförderung und Sprachvorbilder in Ganztageseinrichtungen

Eine Durchgängigkeit in der Sprachförderung ist also wesentlich, um Schüler*innen bestmöglich bei der Bewältigung von Bildungsaufgaben zu unterstützen. Ebenso spielt der Einbezug von Ganztageseinrichtungen in die Sprachbildung eine große Rolle, da diese zu einer globalen Sprachentwicklung führen und damit ein Instrument für Sprachförderung im Schulbereich darstellen kann. Mit der Förderung der deutschen Unterrichtssprache bei mehrsprachigen Schüler*innen geht ebenfalls eine Auseinandersetzung mit Interkulturalität einher. In Ganztageseinrichtungen finden Interaktion sowie Kommunikation zwischen Schüler*innen mit vielfältigen Erstsprachen und Kulturen statt. Es kommt automatisch zu einer Auseinandersetzung miteinander und damit einhergehend zu interkulturellem Handeln in Form eines spielerischen Umgangs.¹⁶⁴

„Das pädagogische Personal - also Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer - begleitet dieses spielerische Tun prozesshaft, unterstützt und fördert, wo es angemessen ist, insbesondere jedoch da, wo sich die Chance ergibt, in multikulturellen Konstellationen voneinander zu lernen. Sind die Kinder per se Botschafter ihrer Nation bzw. Kultur, so sind die pädagogischen Fachkräfte die Koordinatoren im Rahmen der Vermittlung der Kulturen.“¹⁶⁵

In erster Linie gestaltet sich die Aufgabe des pädagogischen Personals also nicht in einer direkten Konfrontation der Schüler*innen mit der Umgebungssprache Deutsch, sondern es sollte sich vor allem in der Rolle von Vermittler*innen sehen, die einen interkulturellen Austausch zwischen Schüler*innen leiten und beobachten sowie bei Bedarf in den Prozess eingreifen können. Um eine solche interkulturelle Interaktion gewährleisten zu können, ist es erforderlich, eine gemeinsame sprachliche Basis zu schaffen. Die Förderung der Zweitsprache ist also ein wesentlicher Beitrag zu einer interkulturellen Bildung, dem auch in der Nachmittagsbetreuung nachgegangen werden muss. Auch die verschiedenen Herkunftssprachen der Schüler*innen sollen in einer wertschätzenden Weise in den Interaktionsrahmen einfließen können, die Förderung der Umgangssprache des Zuwanderungslandes spielt in der interkulturellen Pädagogik jedoch eine entscheidende

¹⁶⁴ Vgl.: Berghoff, Wilfried; Mayer-Koenig, Birgit: Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch. Handbuch zur interkulturellen Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider Verlag 2003 S.5

¹⁶⁵ Berghoff, Mayer-Koenig 2003 S.5

Rolle.¹⁶⁶ „Sie ist die Basis, auf der die Dialoge in einer multikulturellen Gesellschaft stattfinden und - um es noch einmal zu wiederholen - Voraussetzung für Toleranz und Demokratiefähigkeit.“¹⁶⁷

Um eine Förderung der Zielsprache zu gewährleisten, muss diese zuerst charakterisiert werden. Im Falle der Förderung der deutschen Sprache an einer Wiener Schule stehen daher die österreichische Ausprägung der deutschen Standardsprache sowie deren unterschiedliche Varietäten im Mittelpunkt der Untersuchung.

5.1 Das gesprochene Deutsch an österreichischen Schulen

Da sich die Ganztagesbetreuung vor allem als Medium versteht, in dem die Anwendung gesprochener Sprache gegenüber der geschriebenen Sprache überwiegt, ist ein Blick auf die Realisierung des Deutschen unumgänglich. Ganztageseinrichtungen gestalten sich vor allem als Raum des gesprochenen Wortes, da eine vielfältige Kommunikation unter Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen stattfindet. Schriftlicher Sprachgebrauch spielt nur in vereinzelten Stunden, wie Hausaufgaben- oder Kreativstunden, eine Rolle. Da es sich bei den Betreuungsstunden um einen Rahmen handelt, in dem das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung zusätzlich zur Realisierung im Regelunterricht umgesetzt werden kann, erscheint es sinnvoll, einen Blick auf die sprachlichen Gegebenheiten an österreichischen Schulen zu werfen und diese Elemente mit dem Sprachbewusstsein der Aufsichtspersonen, der an der im Zentrum der Forschung stehenden Schule in Verbindung zu bringen.

Da Sprache ein identitätsstiftendes Moment in der Selbstwirksamkeit von Menschen darstellt, ist eine umfassende Sprachreflexion von großer Wichtigkeit. Die (Selbst-)Wahrnehmung der Sprecher*innen des österreichischen Deutschs sehen sich in dieser Hinsicht mit einem Problem der Varietät des Österreichischen konfrontiert, das zu einem Minderwertigkeitsgefühl gegenüber der bundesdeutschen Sprachpraxis oder sogar einer schizoiden Einstellung gegenüber dem eigenen Sprachgebrauch führen kann.¹⁶⁸

„Es gibt in diesem Zusammenhang sogar Hinweise in der Literatur darauf, dass selbst unter PädagogInnen, die als wichtige normsetzende Instanz die Standardnorm in Schulen

¹⁶⁶ Vgl.: Berghoff, Mayer-Koenig 2003 S.5

¹⁶⁷ Berghoff, Mayer-Koenig 2003 S.5

¹⁶⁸ Vgl.: De Cillia, Fink 2013 S.34

vermitteln, Unklarheit und Unwissen bezüglich der plurizentrischen Variation des Deutschen und deren Umsetzung im Unterricht besteht.“¹⁶⁹

Damit wird also erläutert, dass die Pädagog*innen, die auch für die Aufsicht in Ganztageseinrichtungen zuständig sind, einerseits eine zentrale Rolle in der Sprachvermittlung spielen, gleichzeitig jedoch mit Problemen der österreichischen Sprachidentität konfrontiert werden. Um Deutsch als Zweitsprache Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie Deutsch als Bildungssprache allen Schüler*innen zu vermitteln, muss also eine Sensibilisierung der Lernenden für die fluiden sprachlichen Varietäten stattfinden und ein Bewusstsein für die Vielfältigkeit der Sprache geschaffen werden.¹⁷⁰ Nicht nur für die Vermittlung von Deutsch im Unterricht ist dieses Unterfangen von Bedeutung, sondern auch für den durch die Umgebung der Ganztageseinrichtungen gestützten, ungesteuerten Erwerb der Sprache ist ein solches Bewusstsein relevant. Grund für die Unsicherheiten von Lehrpersonen kann man zum Teil in der Ausbildung von Pädagog*innen finden.

„Im Laufe ihrer Ausbildung würden die angehenden LehrerInnen mit dem Thema der österreichischen Standardsprache und den Varietäten der deutschen Sprache (außer in den Fächern DaF und DaZ) kaum in Berührung kommen, sodass unter österreichischen PädagogInnen vermutlich kaum fundiertes Wissen über die Plurizentrik des Deutschen vorhanden ist, was von den Experten einstimmig als Defizit gewertet wird.“¹⁷¹

Da sich die Umsetzung der Sprachförderung vor allem durch ihre Durchgängigkeit in allen Fächern auszeichnen soll, ist eine Behandlung der österreichischen Plurizentrik lediglich in den Fachbereichen DaF und DaZ keineswegs ausreichend. Betrachtet man die schon beschriebenen Qualitätsmerkmale für Durchgängige Sprachbildung, so wird deutlich, dass einige der Ziele, wie beispielsweise die explizite Thematisierung verschiedener Sprachregister sowie die Abgrenzung von Bildungs- und Alltagssprache¹⁷², nicht ohne ein Wissen über die verschiedenen Ausprägungen und Eigenschaften der Unterrichtssprache erreicht werden können. Auch im Lehrplan sind Elemente wie die Varietätenfrage des österreichischen Deutschs und die Sensibilisierung für sprachliche Normen nicht verankert, was laut Expert*innenmeinung ein Defizit in der Bildungslandschaft darstellt.¹⁷³ Da ein solches Wissen allerdings einen Beitrag zum umfassenden Spracherwerb leistet, stellt sich die Frage, inwiefern ein Bewusstsein für diese Relevanz im Aufsichtskörper von Ganztageseinrichtungen vorhanden ist. Die mangelnde Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten des österreichischen Deutschs

¹⁶⁹ De Cillia, Fink 2013 S.34

¹⁷⁰ Vgl.: De Cillia, Fink 2013 S.34

¹⁷¹ De Cillia, Fink 2013 S.36

¹⁷² Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.8

¹⁷³ Vgl.: De Cillia, Fink 2013 S.36

führt in weiterer Folge zu Unsicherheiten der Beurteilung sprachlicher Äußerungen, da wegen der vorhandenen Plurizentrik kaum auf eine Orientierung an einer Norm zurückgegriffen werden kann.¹⁷⁴ Eine solche Unsicherheit zieht auch Folgen für die Umsetzung der Durchgängigen Sprachbildung innerhalb von Ganztageseinrichtungen nach sich, da auch hier, wie schon beschrieben, die Qualität von Sprachhandlungen überprüft und bewertet werden soll¹⁷⁵, was sich durch eine fehlende Bewertungsnorm als schwieriges Unterfangen herausstellen kann. Diese mangelnde Bewertungsnorm rührt auch daher, dass es Unsicherheiten von Sprecher*innen gegenüber der österreichischen Ausprägung des Deutschen und dessen Korrektheit gibt.¹⁷⁶ In der Forschung ist von Minderwertigkeitsgefühlen von österreichischen Sprecher*innen gegenüber der bundesdeutschen Ausprägung die Rede.

„Das weist auf die Bringschuld des Schulsystems hin, einen reflexiven und bewussteren Umgang mit sprachlichen Unterschieden innerhalb der Varietäten zu vermitteln und die sprachliche Wahrnehmung zu schärfen, und um letztlich auch ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit der staatsbezogenen Standardvarietäten der deutschen Sprache und einen selbstbewussten Umgang mit der österreichischen Varietät zu schaffen.“¹⁷⁷

Fink, Ransmayr und De Cillia beschreiben damit in ihrer Publikation, dass es die Aufgabe des Schulsystems sei, ein sprachliches Selbstbewusstsein zu vermitteln und in diesem Sinne unterschiedliche sowohl staatsübergreifende als auch staatsinterne Ausprägungen der deutschen Sprache zu thematisieren. Eine solche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Varietäten ist für ein umfassendes Sprachbewusstsein und damit einhergehend für eine globale Sprachförderung notwendig. Da auch die Nachmittagsbetreuung einen Beitrag zur Förderung der Sprachkenntnisse von Schüler*innen leisten soll, ist das Bewusstsein von Lehrer*innen und Betreuer*innen bezüglich der Varietäten des österreichischen Deutschs sowie die Frage, ob eine Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs innerhalb wie außerhalb des schulischen Alltags sowie im Umgang mit Schüler*innen stattfindet von Interesse. Es sind also sowohl der eigene Sprachgebrauch von Lehr- und Betreuungspersonen als auch der Umgang mit sprachlichen Äußerungen von Schüler*innen für das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung interessant.

¹⁷⁴ Vgl.: Fink, Ilona Elisabeth; Ransmayr, Jutta; De Cillia, Rudolf. »Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.« Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. ÖDaF-Mitteilungen: Band 33, Brückenbögen und Tragwerksstrukturen in der DaF/DaZ-Landschaft in Österreich. 2017 S.79-96 S.80

¹⁷⁵ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.25

¹⁷⁶ Vgl.: Fink u.a. 2017 S.93

¹⁷⁷ Fink u.a. 2017 S.93 ff.

5.2 Sprachförderung und Sprachvorbilder

Der Mangel an sprachlichem Selbstbewusstsein von Sprecher*innen mit deutscher Erstsprache kann sich als Hindernis in der Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen herausstellen und die Sprachvermittlung für Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache hemmen. Berghoff und Mayer-Koenig beschreiben in diesem Zusammenhang, dass für eine gelungene Sprachförderung verschiedene Aspekte notwendig sind. Erforderliche Kriterien sind beispielsweise die eigene Sprachsicherheit von Erzieher*innen und Lehrer*innen sowie Wissen über Aufbau und Vermittlung der Sprache.¹⁷⁸ Außerdem seien „der Blick für sprachfördernde Situationen“¹⁷⁹, „strukturiertes Denken, Planen und Dokumentieren und Evaluieren“¹⁸⁰ sowie „die Bereitschaft, sich auch mit anderen Sprachen zu beschäftigen“¹⁸¹ Elemente, die für eine gelungene Sprachförderung gewährleistet werden müssen. Wirft man einen Blick auf diese hier beschriebenen Aspekte, so werden die Parallelen zu den im FÖRMIG-Material beschriebenen Qualitätsmerkmalen zur Sprachförderung im Unterricht sichtbar. Auch hier wird die Notwendigkeit einer Struktur innerhalb der Sprachförderung geschildert und die Bereitschaft zur Evaluation hervorgehoben.¹⁸² Beschrieben wird die Anforderung an eine sprachensible Planung der Förderung sowie die Notwendigkeit des Austausches von Lehr- und Aufsichtspersonen über den Sprachstand der Schüler*innen.¹⁸³ Auch die Bereitschaft, sich mit anderen Erstsprachen als Deutsch auseinanderzusetzen, wie sie bei Berghoff beschrieben wird, wird innerhalb der Qualitätsmerkmale für Durchgängige Sprachbildung reflektiert. Deutlich wird das beispielsweise innerhalb des Vorschlages, dass Lehrer*innen „[...] den Schülerinnen und Schülern Hilfsmittel auch in den Herkunftssprachen zur selbständigen Erweiterung ihres Wortschatzes zur Verfügung“¹⁸⁴ stellen. Innerhalb der Fachliteratur werden also ähnliche Elemente, die zu einer zureichenden Sprachförderung beitragen sollen, erläutert. Es ist daher ein notwendiger Schritt, Nachmittagsbetreuer*innen für solche Erfordernisse zu sensibilisieren, um zu einer Atmosphäre, die Sprachförderung begünstigt, auch in der Ganztageseinrichtung beizutragen.

Ein weiterer Faktor, der die Sprachförderung beeinflusst und in der Literatur zu finden ist, ist die Bereitschaft zur Sprachförderung seitens der Lehr- und Aufsichtspersonen. „Als Erzieher/-

¹⁷⁸ Vgl.: Berghoff, Mayer-Koenig 2003 S.45

¹⁷⁹ Berghoff, Mayer-Koenig 2003 S.45

¹⁸⁰ Berghoff, Mayer-Koenig 2003 S.45

¹⁸¹ Berghoff, Mayer-Koenig 2003 S.45

¹⁸² Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.14

¹⁸³ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.16

¹⁸⁴ Gogolin, Lange 2011 S.18

in oder Lehrer/-in muss ich mich bewusst dazu entscheiden zweitsprachfördernd tätig zu werden, um dieses Ziel auch authentisch anstreben zu können, denn erst durch eine Authentizität wird es gelingen, Kontakt zu dem Kind bzw. den Kindern aufbauen zu können.“¹⁸⁵ Die Motivation, sprachfördernd zu arbeiten, ist also ein zentraler Faktor, um Sprachförderung erfolgreich betreiben zu können.

II. Empirische Erhebung

6. Forschungsinteresse

Eine umfassende Sprachförderung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich über die gesamte Bildungsbiografie von Schüler*innen erstreckt und über den Vormittagsunterricht hinaus realisiert wird.¹⁸⁶ Das bedeutet, dass auch in Ganztagessystemen, in ihren verschiedenen Organisationsmöglichkeiten, ein Anspruch besteht, sprachbildende Arbeit zu leisten. Dass die Erweiterung von Sprachförderung für alle Schüler*innen auf die Nachmittagsbetreuung ein sinnvolles Instrument zur Umsetzung vom Konzept Durchgängige Sprachbildung darstellen kann, wird durch die Tatsache gerechtfertigt, dass Nachmittagsbetreuungen für etliche Schüler*innen einen Raum darstellen, in dem sie einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen. Ganztageseinrichtungen haben also Einfluss auf die sprachliche sowie soziale Entwicklung von Schüler*innen. Das Interesse der im Folgenden beschriebenen Forschung gilt nun der Realisierung der angebotenen Nachmittagsbetreuung an einer ausgewählten Schule. Dabei steht vor allem die Frage nach dem Wissen von Lehrer*innen und Betreuer*innen bezüglich sprachförderlicher Konzepte im Zentrum des Interesses und damit einhergehend die Umsetzung von Sprachförderung innerhalb der Nachmittagsbetreuung. Ziel der Untersuchung ist die Abbildung des Ist-Zustandes von Sprachbewusstsein und Sprachförderung im Ganztagessystem einer AHS. Grund für die Auswahl der Forschungsfrage ist die Überlegung, aus den Forschungsergebnissen Schlüsse bezüglich der Gegebenheiten in Ganztagessystemen ziehen und gegebenenfalls Verbesserungen im Sinne einer Sprachförderung für Schüler*innen, die eine Nachmittagsbetreuung besuchen, in die Wege leiten zu können.

¹⁸⁵ Berhoff, Mayer-Koenig 2003 S.45

¹⁸⁶ Vgl.: Kapitel 4.2

7. Forschungsumgebung

Um den Rahmen der Untersuchung vollständig beleuchten zu können, muss an dieser Stelle ein Blick auf die Forschungsumgebung geworfen werden. Da sich die Arbeit mit Gegebenheiten innerhalb der Nachmittagsbetreuung beschäftigt, die ausschließlich für Schüler*innen der Unterstufe angeboten wird, soll die Schule insgesamt beschrieben, in weiterer Folge aber besonderes Augenmerk auf die Strukturierung der Unterstufe gelegt werden, da insbesondere dieser Bereich für die Forschung relevant erscheint. Informationen bezüglich der Oberstufenführung der Schule werden im Rahmen dieser Arbeit weitestgehend vernachlässigt.

7.1 Die Schule

Bei der Schule, an der die Forschung zum Thema Sprachförderung betrieben wurde, handelt es sich um eine allgemeinbildende höhere Schule, die sich im vierzehnten Wiener Gemeindebezirk befindet. Die Bildungseinrichtung hebt sich durch einige Besonderheiten von anderen Schulen in der Umgebung ab. Zunächst handelt es sich um eine neue Schule. Der Bau des Gebäudes wurde erst im Jänner 2018 abgeschlossen und der Schulbetrieb im September 2018 aufgenommen.¹⁸⁷ Die Untersuchung der Nachmittagsbetreuung dieser Schule ist daher vor allem deswegen interessant, da es sich bei dem System um eine neue Einrichtung handelt und daher Raum für Innovationen besteht. An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass es sich beim Lehrer*innen-Team der Schule nicht um einen komplett neu zusammengestellten Lehrkörper handelt, sondern dass ein Großteil des Kollegiums aus einer nahegelegenen AHS an den neuen Standort gewechselt hat und durch wenige neue Kolleg*innen ergänzt wurde. Während also das Schulgebäude und -System ein gänzlich neues ist, handelt es sich beim Lehrkörper um ein Kollegium, das ähnlich schon zuvor bestanden hat.

Auch die Schulform hebt sich durch Besonderheiten von anderen Schultypen ab. Die Schule „[...] ist eine allgemeinbildende höhere Schule, welche die Schulzweige Realgymnasium und Realgymnasium für LeistungssportlerInnen mit Abschluss der Matura anbietet“¹⁸⁸. Neben einem herkömmlichen Realgymnasium gibt es also auch ein Angebot für Leistungssportler*innen, das Schüler*innen, die einem Sportverein angehören, die Gelegenheit bietet, Trainings- und Wettkampfzeiten mit dem Schulalltag zu verbinden. Das Angebot kann

¹⁸⁷ Vgl.: AHS-Wien West: <https://www.ahs-wienwest.at/ahs14/index.php/ueber-uns/schule-neu-denken/bauinfo/16-zeitplan>. [Letzter Aufruf: 20.01.2019]

¹⁸⁸ AHS-Wien West: <https://www.ahs-wienwest.at/ahs14/index.php>. [Letzter Aufruf: 20.01.2019]

sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe in Anspruch genommen werden, die Aufnahme unterliegt allerdings unterschiedlichen Einschränkungen, wie beispielsweise eines sportmotorischen Tests sowie dem Vorlegen einer sportlichen Expertise des Sportpartners, wie des aktuellen Spotverbandes.¹⁸⁹ Der Leistungssportzweig unterscheidet sich in der Unterstufe von den regulären Unterrichtsklassen vorwiegend durch die Unterrichtszeiten und die Realisierung des Turnunterrichts. Der Unterricht beider Systeme erfolgt allerdings nach dem Modell der neuen Wiener Mittelschule.¹⁹⁰

Damit wird bereits auf ein weiteres Merkmal, das die Schule von anderen Bildungseinrichtungen in der Umgebung abhebt, hingewiesen. Beim Schultyp handelt es sich offiziell um eine allgemeinbildende höhere Schule, deren Unterstufe allerdings nach den Regeln der neuen Wiener Mittelschule geführt wird. Der Unterricht erfolgt jedoch nach dem AHS-Lehrplan.¹⁹¹ Das bedeutet, dass sich der Unterricht zwar am Lehrplan der AHS orientiert, sich allerdings durch verschiedene Faktoren von dem einer herkömmlichen AHS-Unterstufe unterscheidet. Teil dieser Besonderheiten sind die zusätzlichen Lerncoaching-Stunden, die von den Klassenvorständ*innen gehalten werden und auf die Förderung von Kompetenzen in den Bereichen Selbstorganisation und Sozialkompetenz abzielen.¹⁹² Außerdem werden in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch Teamteaching und Kleingruppenarbeiten in unterschiedlichen Leistungsgruppen durchgeführt, um individuell auf die Schüler*innen und deren Leistungsstand eingehen zu können.¹⁹³ Weitere Merkmale, die sich durch die Charakterisierung als Wiener Mittelschule ergeben, sind die Schwerpunktsetzung im Bereich Englisch als Arbeitssprache und die Förderung von E-Learning und im Zuge dessen die Ausbildung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien sowie die Entwicklung von Wissen bezüglich eines verantwortungsvollen Umgangs mit Online-Ressourcen.¹⁹⁴

Durch diese Umsetzung des Schultyps ergeben sich auch rechtliche Grundlagen, die weder uneingeschränkt auf das Modell der Wiener Mittelschule noch auf eine herkömmliche AHS angewendet werden können. Es handelt sich dabei um Mischformen rechtlicher Gegebenheiten. Die Aufnahme in die Schule unterliegt nicht der Einschränkung der AHS-Reife.¹⁹⁵ Mit AHS-Reife ist die Eignung von Schüler*innen gemeint, die sie dazu befähigt, eine weiterführende

¹⁸⁹ Vgl.: SLSZ-Wien West: <http://www.slsz-wienwest.at/slsz/index.php/urg/anmeldung-urg>. [Letzter Aufruf: 20.01.2019]

¹⁹⁰ Vgl.: AHS Wien-West

¹⁹¹ Vgl.: AHS Wien-West

¹⁹² Vgl.: AHS Wien-West

¹⁹³ Vgl.: AHS Wien-West

¹⁹⁴ Vgl.: AHS Wien-West

¹⁹⁵ Vgl.: AHS Wien-West

höhere Schule, ohne das Ablegen einer Aufnahmeprüfung, zu besuchen. Diese Eignung zeichnet sich durch die Mindestanforderungen von zumindest der Schulnote „Gut“ im Jahreszeugnis der Gegenstände Deutsch, Lesen und Mathematik sowie einem positiven Abschluss aller anderen Pflichtgegenstände aus.¹⁹⁶

„Bei „Befriedigend“ in einem oder mehreren oben genannten Pflichtgegenständen kann die Schulkonferenz der Volksschule trotzdem die Eignung für die AHS aussprechen, wenn auf Grund der sonstigen Leistungen zu erwarten ist, dass die Schülerin/der Schüler den Anforderungen entsprechen wird.“¹⁹⁷

Das bedeutet also, dass für das Erteilen einer AHS-Reife nicht allein die Schulnoten, sondern eine ganzheitliche Entwicklung von Schüler*innen berücksichtigt wird. Nachdem am ausgewählten Schulstandort die Notwendigkeit einer solchen AHS-Reife für die Aufnahme entfällt, liegt nahe, dass das Leistungsniveau der Schüler*innen geringer anzusehen ist als in anderen allgemeinbildenden höheren Schulen. Dieser Faktor würde auch Konsequenzen für die Umsetzung von Unterricht und Ganztageseinrichtungen an der Schule nach sich ziehen. Gesprächen mit der Direktion konnte allerdings entnommen werden, dass sich die Schule einer großen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen erfreut und somit durchaus eine Auswahl von Schüler*innen selbständig treffen kann. Daher wird ein vergleichsweise hohes Leistungsniveau der Schüler*innen vorausgesetzt und angestrebt.

Auch in der Leistungsbeurteilung ergeben sich durch die spezielle Form der Schulführung Besonderheiten. Ab der 3. Klasse, also der 7. Schulstufe, kann auf zwei verschiedene Wege eine Beurteilung vorgenommen werden. Zum einen kann in den Schularbeitsgegenständen eine vertiefende Beurteilung stattfinden. Hierbei handelt es sich um eine Beurteilung auf AHS-Niveau. Sollte dieses Niveau von Schüler*innen nicht erreicht werden können, kann eine grundlegende Beurteilung stattfinden.¹⁹⁸ Das direkte Aufsteigen in die AHS-Oberstufe kann nur durch eine positive vertiefende Beurteilung erreicht werden.¹⁹⁹ An Standorten, die als Wiener Mittelschule geführt werden, soll zusätzlich zu der herkömmlichen Leistungsbeurteilung in Form von Schulnoten eine alternative Leistungsbeurteilung möglich sein. Zu diesem Zweck wurden so genannte KEL-Präsentationen, also Kinder-Eltern-Lehrer-Präsentationen, entwickelt, in deren Rahmen Schüler*innen jeweils zu Semesterende im Unterricht erarbeitete Inhalte sowie in der dritten und vierten Klasse kleine Vor-vor-

¹⁹⁶ Vgl.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/schulinfo/aufnahme_ahs.html [Letzter Aufruf: 21.01.2019]

¹⁹⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

¹⁹⁸ Vgl.: AHS Wien-West

¹⁹⁹ Vgl.: AHS Wien-West

wissenschaftliche Arbeiten präsentieren sollen.²⁰⁰ „Diese Präsentationen finden jeweils vor einer Kommission bestehend aus KlassenlehrerInnen, Eltern und SchülerInnen aus unteren Klassen statt, die den Vortragenden Feedback geben.“²⁰¹ Es wird also innerhalb dieses Modells der Schule schon in der Unterstufe Wert darauf gelegt, dass Schüler*innen wissenschaftliche Arbeitsweisen kennenlernen und in Präsentations-Kompetenzen geschult werden.

Obwohl sich die Schule also als eine Wiener Mittelschule in der Unterstufe deklariert, wird dort trotzdem nach Vorgaben eines AHS-Lehrplans unterrichtet und nach Angaben der Mitarbeiter*innen wird die Schule als eine AHS geführt und betrachtet. Der Leistungsanspruch an die Schüler*innen unterscheidet sich also nicht von dem anderer allgemeinbildender höherer Schulen, was bedeutet, dass das Leistungsniveau sich von dem Niveau anderer Standorte der Wiener Mittelschule abheben sollte.

7.2 Schulstandort und Einzugsgebiet

Das Schulgebäude der ausgewählten Schule befindet sich in Penzing, dem vierzehnten Wiener Gemeindebezirk. Interessant ist allerdings, dass die Straße, in der das Gebäude liegt, die Grenze zwischen dem vierzehnten und den sechzehnten Gemeindebezirk markiert. Die Schule befindet sich also zwischen Penzing und Ottakring und weitet dementsprechend das Einzugsgebiet auf beide Bezirke aus. Im engeren Umkreis der Schule befinden sich zwei weitere allgemeinbildende höhere Schulen, mit denen der Standort sich das Einzugsgebiet teilt, sowie fünf Mittelschulen mit unterschiedlichen Unterrichtsschwerpunkten.²⁰² All diese Bildungseinrichtungen befinden sich im Umkreis von maximal zwei Kilometer voneinander entfernt und stellen somit das Angebot für Schüler*innen der Umgebung dar. Das Einzugsgebiet der Schule setzt sich also überwiegend aus den Bezirken Penzing und Ottakring zusammen. Um das Publikum an Schüler*innen der Schule abbilden zu können, soll an dieser Stelle die Zusammensetzung der in den beiden Bezirken wohnhaften Bevölkerung beleuchtet werden.

Der vierzehnte Wiener Gemeindebezirk Penzing liegt im Westen der Stadt und zählt zu einem der größten Bezirke Wiens. Ein recht niedriger Anteil an Verkehrs- und Bauflächen macht Penzing zu einem der grünen und damit auch wenig besiedelten Bezirke Wiens.²⁰³

²⁰⁰ Vgl.: AHS Wien-West

²⁰¹ AHS Wien-West

²⁰² Vgl.: Stadt Wien: <https://www.wien.gv.at/stadtplan/> [Letzter Aufruf: 26.01.2019]

²⁰³ Vgl.: Taxacher, Ina; Lebhart, Gustav: Wien – Bezirke im Fokus. Statistiken und Kennzahlen. Online Broschüre. Hrsg. Magistrat der Stadt Wien, MA 23. Wien 2016 S.58

Bemerkenswert ist auch, dass Penzing zu einem eher wohlhabenden Stadtteil Wiens zählt, da das Durchschnittseinkommen der Bewohner*innen etwas höher als in anderen Bezirken liegt. „22.233 Euro Jahresverdienst kommt 106% eines mittleren Wiener Einkommens gleich“²⁰⁴, wird in der Statistik zum Bezirk beschrieben. Dementsprechend ist auch die Arbeitslosenzahl in diesem Stadtbereich mit 5,4% der Bevölkerung eher gering, während 45,5% der Bewohner*innen erwerbstätig sind.²⁰⁵ Schüler*innen, die aus dem vierzehnten Gemeindebezirk stammen und die Schule besuchen, kommen also zu einem großen Teil aus Familienstrukturen, die als tendenziell wohlhabend oder gutsituiert bezeichnet werden können.

Da der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen direkten Einfluss auf deren Schulerfolg und Bildungslaufbahn hat, sollen an dieser Stelle auch diesbezüglich Daten besprochen werden. „Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischen Status oder Bildungsniveau haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der aktuellen Schule erfolgreich zu sein.“²⁰⁶ Der Bildungserfolg von Schüler*innen korreliert also mit dem Bildungsniveau und dem beruflichen Status der Eltern. Das Bildungsniveau Penzings soll mittels der prozentualen Verteilung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der 25- bis 64-Jährigen dargestellt werden und verteilt sich wie folgt: 21% der Penzinger*innen haben die Pflichtschule, 22,5% eine Lehre absolviert. 11,8% der Bevölkerung Penzings haben eine BMS absolviert und 10% haben eine AHS besucht, während 8,6% eine BHS abgeschlossen haben. Rund 26,2% der in Penzing Lebenden sind Absolvent*innen einer Hochschule oder eines Kollegs.²⁰⁷

Die Zusammensetzung der Bevölkerung des vierzehnten Gemeindebezirks verändert sich wie in den anderen Bezirken stetig. „Die Einwohnerentwicklung ist stark von der Zuwanderung aus dem übrigen Bundesgebiet sowie aus dem Ausland abhängig und trägt sehr zum Bevölkerungswachstum bei.“²⁰⁸ Penzing ist ein beliebter Zielort für Migration und Binnenmigration. Um die sprachliche Situation in Penzing und damit auch für das Einzugsgebiet der Schule, an der die Untersuchung dieser Arbeit stattfinden soll, abzubilden, soll auch ein Blick auf die Verteilung von Nationalitäten bzw. Geburtsorten der Bewohner*innen Penzings geworfen werden. Laut Erhebungen leben in Penzing 63.933

²⁰⁴ Taxacher, Lebhart 2016 S.59

²⁰⁵ Taxacher, Lebhart 2016 S.59

²⁰⁶ Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Bruneforth, Michael: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Bruneforth, Michael und Lassnigg, Lorenz (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam 2012 S.15-31 S.22

²⁰⁷ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.59

²⁰⁸ Taxacher, Lebhart 2016 S.59

Menschen, deren Geburtsort in Österreich liegt, während 10.563 Menschen in einem anderen der EU zugehörigen Land und 14.807 Menschen in einem Land, das nicht zur EU-Gemeinschaft gehört, geboren sind.²⁰⁹ Ähnlich verteilen sich die Zahlen zum Migrationshintergrund der Einwohner*innen Penzings. Während, laut Angaben zum Bezirk, 61.130 Menschen keinen Migrationshintergrund haben, weisen 12.251 Menschen einen Migrationshintergrund aus EU-Ländern und 15.922 Menschen einen Migrationshintergrund aus Regionen außerhalb der Europäischen Union auf.²¹⁰ Den Daten der von der MA 23 erstellten Broschüre zu den Bezirken Wiens ist also zu entnehmen, dass Penzing einen vergleichsweise geringen Anteil an Menschen mit anderer Nationalität als Österreich oder einem Migrationshintergrund beherbergt.²¹¹

Der zweite Gemeindebezirk Wiens, der das Einzugsgebiet darstellt und damit Einfluss auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft der AHS hat, ist der sechzehnte Bezirk, Ottakring. Penzings Nachbarbezirk nimmt mit nur 2% der Stadtfläche den elften Platz im Bezirksvergleich ein und ist damit deutlich kleiner als Penzing.²¹² Durch die dichte Besiedelung des Bezirks, handelt es sich trotzdem um einen der bevölkerungsreichsten Bezirke Wiens. „Über die Hälfte des Bezirks wird von Bauflächen beansprucht, knapp 86% davon sind wiederum dem Wohnbau gewidmet.“²¹³ Damit gibt es nur vier Bezirke in Wien, die besiedelter sind als Ottakring.²¹⁴

Das Bevölkerungsprofil Ottakrings wird vor allem durch Zuwanderung aus dem Ausland geprägt.²¹⁵ „Der Anteil der im Ausland geborenen Bevölkerung liegt bereits heute mit 39% über dem Wiendurchschnitt und dürfte noch deutlich ansteigen (2034: 42%).“²¹⁶ Bei der Bevölkerungsstruktur Ottakrings handelt es sich also um eine heterogene Zusammensetzung an Herkunftsländern. Daher zeichnet sich Ottakring auch durch eine Vielfalt an Erstsprachen der Bewohner*innen aus. In Zahlen bedeutet das, dass 56.421 Menschen in Ottakring keinen Migrationshintergrund haben, während 16.433 Bewohner*innen einen Migrationshintergrund aus einem Herkunftsland der EU und 27.884 Bewohner*innen einen Migrationshintergrund aus Bereichen außerhalb der EU haben.²¹⁷

Die Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse der Bevölkerung unterscheidet sich geringfügig von der Penzings. 29,4% der 25- bis 64-Jährigen haben eine Pflichtschule, 22%

²⁰⁹ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.60

²¹⁰ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.60

²¹¹ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.60

²¹² Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.66

²¹³ Taxacher, Lebhart 2016 S.66

²¹⁴ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.66

²¹⁵ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016. S.66

²¹⁶ Taxacher, Lebhart 2016. S.66

²¹⁷ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.68

eine Lehre abgeschlossen. 9,8% haben eine BMS, 9,2% eine AHS und 7,2% haben eine BHS besucht. 22,3% haben einen Hochschullehrgang oder ein Kolleg abgeschlossen.²¹⁸ Der Erwerbsstatus der Bevölkerung Ottakrings setzt sich aus 45,2% Erwerbstätigen und 6,5% Arbeitslosen zusammen.²¹⁹ Sowohl der Anteil an Erwerbstätigen als auch das Bildungsniveau Ottakrings liegt etwas unter den Werten Penzings.

Die Zusammensetzung der Schüler*innen stimmt weitgehend mit den beschriebenen Werten überein. Sprachlich gesehen ergibt sich innerhalb der Schüler*innenschaft ein buntes Bild, das durch die verschiedenen Erstsprachen der Kinder geprägt wird. Laut Aussagen der Direktion handelt es sich bei etwa 40% der Schüler*innen um Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.²²⁰ Welche anderen Erstsprachen als Deutsch vertreten sind, soll an späterer Stelle besprochen werden.

7.3 Fördermaßnahmen und Angebot der Schule

Um der Herausforderung Mehrsprachigkeit und dem Anspruch eines AHS-Niveaus gerecht werden zu können, bietet die Schule ein breites Angebot an Förderkursen an, die die Schüler*innen zusätzlich zum Regelunterricht besuchen können. Teil dieses Angebots sind beispielsweise eine Übung mit dem Titel „Mathematik Übungen“ sowie einige Angebote, die sich mit der Verbesserung der Deutschkenntnisse der Schüler*innen beschäftigen.²²¹ Beispielsweise sollen Kurse mit dem Titel „Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Kein Hindernis, sondern Chance!“ „[...] jene Schüler/innen unterstützen, welche parallel zum Regelunterricht Deutsch eine Förderung brauchen“²²². Interessant an diesem Angebot ist, dass nicht nur Kinder, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erwerben, sondern auch Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, die Schwierigkeiten haben, die Anforderungen des Deutschunterrichts zu bewältigen, an solchen Kursen teilnehmen können. Das Angebot der Fördermaßnahmen wird durch Kurse für Kinder mit Legasthenie sowie durch Leseförderung und einen Leseclub ergänzt, in denen sowohl Schüler*innen, deren Lesekompetenz noch nicht dem angeforderten Niveau entspricht, als auch solche, die als gute und vor allem motivierte Leser*innen beschrieben werden, Förderung erfahren.²²³ Im Rahmen des Förderangebots kann so, außerhalb des Regelunterrichts, gezielt an den individuellen Schwächen und Stärken der Schüler*innen

²¹⁸ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.67

²¹⁹ Vgl.: Taxacher, Lebhart 2016 S.67

²²⁰ Vgl.: Interview 1 2018

²²¹ Vgl.: AHS Wien-West

²²² AHS Wien-West

²²³ Vgl.: AHS Wien-West

gearbeitet werden. Zu Schulbeginn und auch im Laufe des Schuljahres finden Einstufungen des Leistungsbereichs der Schüler*innen statt, in deren Folge ausgewählten Schüler*innen die Teilnahme an diversen Kursen empfohlen und nahegelegt wird.²²⁴ Die Kurse sind kostenlos und stellen ein Service der Schule dar. Interessant ist allerdings, dass auf der Homepage der Schule kein Angebot zu muttersprachlichem Unterricht zu finden ist. Im Gespräch mit der Direktion konnte erhoben werden, dass muttersprachlicher Unterricht an der Schule gehalten, allerdings extern organisiert wird. Die Schule organisiert und hält also keinen muttersprachlichen Unterricht in anderen Sprachen als Deutsch ab.

7.4 Die Nachmittagsbetreuung

Da das Untersuchungsinteresse vor allem der Ganztageseinrichtung der Schule gilt, soll an dieser Stelle die Nachmittagsbetreuung beleuchtet werden. Die Nachmittagsbetreuung ist ein Service der Schule, das Kinder der ersten bis vierten Klasse in Anspruch nehmen können. Die Idee des Angebotes ist, dass Schüler*innen, die nach dem Regelunterricht aus verschiedenen Gründen nicht nach Hause gehen können, den Nachmittag unter Aufsicht in der Schule verbringen können. Die Ganztageseinrichtung knüpft also nahtlos an den Regelunterricht an. Um die Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen zu können, muss ein finanzieller Beitrag geleistet werden, der sich durch die Anzahl der besuchten Tage pro Woche errechnen lässt. Bei Bedarf kann unter Nachweis der Einkommensbescheide der Eltern um einen Erlass bzw. eine Ermäßigung des Betreuungsbeitrages bei der Bildungsdirektion für Wien angesucht werden.²²⁵ Ansonsten unterliegt die Teilnahme am Ganztagesangebot keinen weiteren Einschränkungen. Jede Schülerin und jeder Schüler der Unterstufe kann die Nachmittagsbetreuung besuchen, ungeachtet ihrer Zugehörigkeit des Sportzweiges oder des Realgymnasiums.

Es handelt sich bei der beobachteten Ganztageseinrichtung um eine offen geführte Form der Nachmittagsbetreuung.²²⁶ Die Teilnahme ist daher freiwillig. Die Betreuung kann an jedem Tag, an dem die Schule geöffnet hat, bis 17.40 Uhr besucht werden. Der Tagesablauf der Ganztageseinrichtung orientiert sich an einer Rhythmisierung, die täglich eingehalten wird. Nachdem die Schüler*innen die Möglichkeit haben, ein warmes Mittagessen zu konsumieren, werden Lernstunden angeboten, in denen Hausübungen gemacht oder für Schularbeiten oder Tests gelernt wird.²²⁷ Besagte Lernstunden werden zum Teil von Lehrer*innen gehalten, die

²²⁴ Vgl.: Interview 2 2018

²²⁵ Vgl.: AHS Wien-West

²²⁶ Vgl.: Kapitel 3.4.2

²²⁷ Vgl.: Interview 1-5

auch im Regelunterricht für die unterschiedlichen Klassen verantwortlich sind.²²⁸ Das Angebot der Ganztageseinrichtung wird durch sportliche Betätigungen, wie Turnstunden, kreative Einheiten oder Freizeitstunden, in denen es den Schüler*innen möglich ist, ihre Zeit individuell zu gestalten, abgerundet. Die zuvor beschriebenen Bausteine, aus denen sich Ganztagesbetreuungen zusammensetzen, werden also zum Teil realisiert. Während Freizeit und individuelle Lernzeit Anwendung finden, wird die gegenstandsbezogene Lernzeit nur eingeschränkt oder gar nicht umgesetzt.²²⁹

Besonders beliebt ist die Nachmittagsbetreuung bei Schüler*innen, die einen oder mehrere der bereits beschriebenen Kurse besuchen. In solchen Fällen stellt sie eine Möglichkeit der Überbrückung der Zeit zwischen Regelunterricht und Zusatzkursen dar. Aufgrund dieses Umstands ist eine Vernetzung der Betreuung und des Förderunterrichts sinnvoll. Inwiefern dies tatsächlich umgesetzt wird und inwieweit Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung realisiert wird, soll im Folgenden dargestellt werden.

8. Forschungsmethode

Um zu untersuchen, ob im Rahmen der Ganztageseinrichtung an der ausgewählten Schule Sprachförderung in verschiedenen Formen stattfindet, sollen Daten mittels verschiedener Methoden erhoben werden. Im Rahmen einer solchen Untersuchung, muss zunächst die Frage gestellt werden, ob sich qualitative oder quantitative Forschungsansätze für die Erhebung der ausgearbeiteten Fragestellung besser eignen. Verschiedene Aspekte, die eine qualitative Forschung beschreiben, legen nahe, dass ein solches Erhebungsverfahren angemessen für diese Forschungsarbeit ist. So beschreibt Breuer zum Beispiel: „Das Forschungsinteresse, das einem qualitativen Forschungsstil zugrunde liegt, richtet sich auf „natürliche“ - besser: alltags- bzw. lebensweltliche - Phänomene, Probleme und Prozesse sowie deren Ausdruck in den Sichtweisen, Aushandlungs- und Präsentationsformen der involvierten Akteure.“²³⁰ Das Forschungsinteresse gilt Prozessen und Phänomenen, die innerhalb des Schulalltags ablaufen. Außerdem soll die Forschungsfrage mit Hilfe der Eindrücke von in diesen Alltag eingebundenen Personen behandelt werden. Daher können die angestrebten Daten mittels eines qualitativen Forschungsdesigns bestmöglich erhoben werden. Um zu einem Eindruck des Ist-

²²⁸ Vgl.: Interview 5 2019

²²⁹ Vgl.: Kapitel 3.5

²³⁰ Breuer; Franz: Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2010 S. 35-50 S.37

Zustands bezüglich Sprachförderung in Ganztageseinrichtungen am Beispiel der ausgewählten Schule zu gelangen, wurde also der Schluss gezogen, dass Gespräche mit Personen, die in diesem Feld tätig sind, am besten für das Erreichen des Forschungsziels geeignet sind. Bei der ersten Forschungsmethode handelt es sich also um Interviews.

Zunächst soll daher durch Interviews der Erfahrungshorizont von Personen, die in einer Ganztageseinrichtung tätig sind, abgebildet und damit einhergehend der Ablauf innerhalb der Einrichtung sowie Elemente der Sprachförderung, wie sie in der Nachmittagsbetreuung umgesetzt werden, skizziert werden. Um qualitativ zureichende Ergebnisse aus den Interviews extrahieren zu können, wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der die Befragung strukturieren soll.

„Er ist das Instrument der Datenerhebung, aber sogleich auch das Ergebnis einer Übersetzung unseres Forschungsproblems und unserer theoretischen Annahmen, in konkrete Interviewfragen, die im Hinblick auf die Erfahrungswelt der Experten nachvollziehbar und beantwortbar sind.“²³¹

Das bedeutet, dass die Aufgabe des Interviewleitfadens nicht nur eine Strukturierung der Datenerhebung ist, sondern es sollen mit seiner Hilfe auch die Inhalte, mit denen es sich auseinanderzusetzen gilt, so dargestellt werden, dass sie in kompakter Form gesammelt und offene Fragen dadurch beantwortet werden können. Dabei wurde beim Erstellen des Leitfadens Wert auf einen fluiden Ablauf des Interviews und Fragen, die eine entspannte und persönliche Atmosphäre suggerieren, gelegt.

Um die Thesen, die mittels der Interviews erhoben wurden, zu bestätigen oder gegebenenfalls zu widerlegen, wurden in weiterer Folge Beobachtungen der Gegebenheiten in der Nachmittagsbetreuung durchgeführt. Sinnvoll erscheint der Einsatz dieses Forschungsverfahrens in Addition zu dem Führen von Interviews, da dadurch etwaige sprachförderliche Gegebenheiten in der Tageseinrichtung jenseits des subjektiven Horizonts der Interviewpartner*innen erfahren werden können.

„Der Vorteil von wissenschaftlichen Beobachtungen besteht gegenüber Befragungen vor allem darin, dass die Handlungen und Interaktionen - jenseits von Selbsteinschätzungen - in den natürlichen, unverfälschten Lebenswelten und Realsituationen erfasst werden können.“²³²

²³¹ Kaiser, Robert: Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014 S.53

²³² Zierer, Klaus; Speck, Karsten; Moschner, Barbara: Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. München: Ernst Reinhardt Verlag 2013 S.79

Es handelt sich bei Beobachtungen also um ein geeignetes Instrument, sprachförderliche Gegebenheiten in der Nachmittagsbetreuung möglichst objektiv zu erkennen und abzubilden. Erfolgreiche Beobachtungen zeichnen sich durch unterschiedliche Kriterien aus, die sie vom üblichen Wahrnehmen abgrenzen. Eines dieser Kriterien ist die so genannte Selektion, die sich darauf bezieht aus einem gesamten Beobachtungskontext Elemente auszuwählen, die es zu beobachten gilt.²³³ In diesem Fall sind das sprachförderliche Maßnahmen im Rahmen einer Tageseinrichtung in einer allgemeinbildenden höheren Schule. Die Klassifikation beschreibt die „Zuordnung von Zeichen und Symbolen zu Ereignis- oder Merkmalsklassen in der Protokollierung der Beobachtung“²³⁴. Es handelt sich bei diesem Merkmal also um eine systematische Zusammenfassung von signifikanten Beobachtungen in Kategorien. Die Protokollierung der Beobachtungen erfolgt in diesem Fall nicht mithilfe eines Beobachtungsbogens, sondern orientiert sich an für die Thematik relevanten Kriterienklassen, wie sie in der folgenden Abbildung (Abb.1) dargestellt werden.

²³³ Vgl.: Gniewosz, Burkhard: Beobachtung. In: Reinders, Heinz, u.a. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011 S.99-109 S.100

²³⁴ Vgl.: Gniewosz 2011 S.101



Abbildung 1: Evaluationskriterien

Wie durch die Abbildung ersichtlich wird, handelt es sich bei den Inhalten der Beobachtungen um ein Themenfeld, das sich in fünf Kategorien aufgliedert. Diese Kategorien werden durch verschiedene Kriterien und Merkmale in ihre Einzelteile zerlegt, so dass anhand unterschiedlicher Evaluationskriterien eine möglichst umfassende Beschreibung der beobachteten Inhalte stattfinden kann. Besagte Evaluationskriterien befinden sich in der letzten Ebene des abgebildeten Code-Trees. Es handelt sich dabei um die kleinsten Teile der zu beobachtenden Merkmale, die auf sprachförderliche Inhalte abzielen sollen. Eine Beschreibung der jeweiligen Klassen und Kategorien soll an dieser Stelle nicht stattfinden, sondern im Rahmen der Darstellungen der Inhalte von Interviews und Beobachtungen erläutert werden. Es handelt sich beim Beobachtungsverfahren also um eine halbstandardisierte Beobachtung. Das bedeutet, dass bereits Beobachtungskategorien für eine Protokollierung festgelegt wurden, an denen sich das Verfahren orientiert.²³⁵

Die Beobachtungsform entspricht einer offenen Form der Beobachtung. Die beobachteten Personen wurden zuvor über die Beobachtung und deren Inhalte aufgeklärt und sind sich dessen bewusst, dass sie Teil einer Beobachtung sind. Bestärkt wird dieses Wissen durch die Rolle der Beobachterin, die als vollständige Beobachterin agiert. „Nimmt der Forscher die Rolle der vollständigen Beobachterin ein, ist der Forscher zwar am Ort der Beobachtung anwesend, allerdings passiv. Er interagiert nicht mit den Beteiligten.“²³⁶ Die Beobachterin ist also im Geschehen der Nachmittagsbetreuung anwesend, vermeidet allerdings Interaktionen sowohl mit Schüler*innen als auch mit dem Betreuungspersonal. Während der Beobachtung der Lern- und Hausaufgabenstunden befindet sich die Beobachtende im Klassenraum, greift allerdings zu keinem Zeitpunkt ins Geschehen ein.

Die zeitlichen und räumlichen Bedingungen, in denen die Beobachtungen stattfinden, werden im späteren Verlauf der Arbeit, im Rahmen der Darstellung der beobachteten Inhalte, erläutert.

8.1 Die Interviews

Die Auswahl der Interviewpartner*innen beschränkte sich auf Personen, die an der ausgewählten Schule im Bereich der Nachmittagsbetreuung einer Tätigkeit in unterschiedlichem Stundenausmaß nachgehen. Da sich ein Experteninterview dadurch auszeichnet, dass „[...] es auf einen exponierten Personenkreis zielt, der im Hinblick auf das

²³⁵ Vgl.: Gniewosz 2011 S.103

²³⁶ Gniewosz 2011 S.102

jeweilige Forschungsinteresse spezifisches Wissen mitbringt“²³⁷, wurde eine Auswahl aus diesem Bereich getroffen, da sich die befragten Personen in ihrem beruflichen Alltag mit dem Forschungsthema konfrontiert sehen und auseinandersetzen und somit als Expert*innen auftreten. Durch das erworbene Wissen, das ihnen durch die Arbeit in besagtem Bereich zur Verfügung steht, sowie die Tatsache, dass sie sich durch dieses von anderen Personen im gleichen Betrieb abgrenzen, können die ausgewählten Personen als Expert*innen bezeichnet werden. „Adressaten von Experteninterviews sind demnach Funktionseliten innerhalb eines organisatorischen und institutionellen Kontextes.“²³⁸ Durch die Tätigkeit in der Ganztageseinrichtung zeichnen sich die Interviewpartner*innen als Elite in diesem Bereich aus. Um eine möglichst umfangreiche Beleuchtung des gegebenen Zustandes am beobachteten Standort zu gewährleisten, wurde bei der Auswahl der Interviewpartner*innen Wert auf Vielfältigkeit im Tätigkeits- und Aufgabenbereich der Betreuungspersonen gelegt.

Die Interviews wurden durchgehend in einem für die Interviewpartner*innen vertrauten Rahmen, nämlich in der Schule, in der sie tätig sind, geführt. Um eine möglichst entspannte Atmosphäre zu schaffen, wurden die Partner*innen schon im Vorfeld über die Thematik der Interviews und deren Rahmenbedingungen informiert. Die Dauer der Interviews variiert von Interview zu Interview.

8.1.1 Die Interviewpartner*innen

8.1.1.1 Interviewpartner 1

Das erste Interview wurde mit dem Direktor der ausgewählten Schule geführt. Die Auswahl dieses Experten erscheint besonders interessant, da so erhoben werden konnte, ob auch die höchsten Organe der Schule Einblick in und Interesse an der Ganztageseinrichtung der Schule haben. Es wurde also neben der Untersuchung der ausgewählten Evaluationskriterien auch beobachtet, ob und in welchem Ausmaß Wertschätzung seitens der Schulführung der Nachmittagsbetreuung zukommt.

Der Interviewpartner ist seit einem halben Jahr an der Schule als Direktor tätig, da die Schule erst seit Anfang des Schuljahres geöffnet hat. Zuvor war der Interviewte an einer anderen

²³⁷ Liebold, Renate; Trinczek Rainer: Experteninterview. In: Kühl, Stefan, u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009 S.33

²³⁸ Liebold, Trinczek 2009 S.34

Schule als Lehrer für Geschichte und Bewegung und Sport angestellt. Im Laufe des Forschungsgesprächs konnte erhoben werden, dass der Direktor der Schule selbst seit einigen Jahren in den Ganztageseinrichtungen der Schulen, in denen er beschäftigt war, Stunden übernommen hat.²³⁹ Im Ausmaß von einem Nachmittag übernimmt der Interviewpartner verschiedene Organisationsstunden, wie beispielsweise Bewegungs- und Lernstunden. Es besteht also ein Interesse am Ablauf der Tagesbetreuung seitens der Direktion.

Da der Interviewte etliche Jahre an einer allgemeinbildenden höheren Schule als Lehrer für Geschichte und Bewegung und Sport tätig war, absolvierte er ein Lehramtsstudium für diese beiden Fächer an einer Universität. Laut Aussagen des Interviewten wurde im Rahmen dieser Ausbildung kein Schwerpunkt auf Konzepte zur Sprachförderung oder zu Spracherwerbstheorien gelegt.²⁴⁰ Auch in Bezug auf die Tätigkeit in der Ganztageseinrichtung wurden keine speziellen Ausbildungen absolviert. Im Rahmen des vom Interviewten durchlaufenen Studiums wurde zwar eine pädagogische und didaktische Ausbildung absolviert, jedoch kein Schwerpunkt auf freizeitpädagogische Tätigkeiten gelegt.

In sprachlicher Hinsicht beschreibt sich der Interviewpartner selbst als Dialektsprecher.²⁴¹ Laut eigenen Angaben orientiert sich seine Sprache im privaten Bereich sowie in seiner Freizeit an einem Wiener Dialekt, während der Sprecher innerhalb des schulischen Rahmens Wert auf eine unmissverständliche Sprache legt und daher über die eigenen Sprachhandlungen reflektiert.²⁴²

8.1.1.2 Interviewpartnerin 2

Bei der zweiten interviewten Expertin handelt es sich um eine Lehrerin der Schule, die die Fächer Geografie und Wirtschaftskunde und Deutsch unterrichtet. Durch ihre Ausbildung für das Lehramt Deutsch ist sie vertraut mit Konzepten zur Sprachförderung und der Relevanz einer umfassenden Sprachbildung für Schüler*innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Zusätzlich zum Lehramtsstudium hat die interviewte Person einen Universitätslehrgang mit dem Titel „Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität Innsbruck durchlaufen.²⁴³ Durch die Absolvierung dieser Ausbildung ist sie dazu befähigt, sogenannte DaZ-, also Deutsch als Zweitsprache, Förderstunden zu halten. Neben den Unterrichts- und Förderstunden verbringt die Interviewte auch Arbeitszeit in der Ganztageseinrichtung der

²³⁹ Vgl.: Interview 1 2018

²⁴⁰ Vgl.: Interview 1 2018

²⁴¹ Vgl.: Interview 1 2018

²⁴² Vgl.: Interview 1 2018

²⁴³ Vgl.: Interview 2 2019

Schule, wo sie sowohl für die Aufsicht von Freizeit- als auch von Lernstunden verantwortlich ist. Mit zehn Schulstunden pro Woche ist die Mitarbeiterin an vier Nachmittagen pro Woche in der Ganztageseinrichtung und zählt damit zu jenen Kolleg*innen des Teams, die am meisten Zeit mit den Kindern in der Nachmittagsbetreuung verbringen.

Laut Angaben der Interviewpartnerin spricht diese im privaten Bereich vermehrt Dialekt.²⁴⁴ Es handelt sich dabei um einen Dialekt, der in Vorarlberg gesprochen wird, sowie Mischformen, die von den verschiedenen sprachlichen Registern, wie sie im Osten Österreichs zu finden sind, geprägt sind. Wie der erste Interviewpartner legt auch diese Kollegin Wert auf die Realisierung eines möglichst schriftnahen Deutsch innerhalb des Schulkontexts.

8.1.1.3 Interviewpartnerin 3

Die dritte interviewte Person ist in der Schule als Leiterin der Nachmittagsbetreuung angestellt. Sie ist für die gesamte Organisation und den Ablauf der Ganztageseinrichtung verantwortlich und ist neben dem organisatorischen Bereich auch als Betreuerin tätig. Der Bereich der Organisation lagert sich vermehrt aus dem praktischen Feld der Schule aus. Im Rahmen der Tätigkeit als Betreuerin ist die Kollegin für die Beaufsichtigung der Kinder innerhalb von Freizeitstunden und die Durchführung von Lernstunden zuständig. Die Interviewpartnerin ist mittlerweile seit sieben Jahren in Nachmittagsbetreuungen tätig und arbeitet im aktuellen Schuljahr an vier Tagen pro Woche für insgesamt 20 Schulstunden pro Woche in der Einrichtung. Damit ist sie eine der Betreuungspersonen, die in Relation zum restlichen Team am meisten Zeit in der Ganztageseinrichtung verbringen. Um für diese Stelle qualifiziert zu sein, hat die Befragte an der Universität Wien bis zum Bachelorabschluss Pädagogik studiert und im Anschluss einen Lehrgang für die Nachmittagsbetreuung an der Pädagogischen Hochschule Wien absolviert. Außerdem hat sie ein Kolleg für Modedesign und Textil besucht.²⁴⁵

Laut Angaben der befragten Person wurde in keiner der Ausbildungen ein Schwerpunkt auf Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache gelegt. Es besteht jedoch ein Bewusstsein über verschiedene Arten von Sprachförderung und der Relevanz dieser.²⁴⁶

Die Interviewpartnerin bezeichnet sich selbst nicht als Dialektsprecherin und verneint die Frage, ob sie in ihrem privaten Bereich anders spricht als in der Nachmittagsbetreuung.

²⁴⁴ Vgl.: Interview 2 2019

²⁴⁵ Vgl.: interview 3 2019

²⁴⁶ Vgl.: Interview 3 2019

Allerdings beschreibt auch sie, dass die Sprache innerhalb der Ganztageseinrichtung von den Lehrer*innen und Betreuer*innen reflektiert wird, da diese sich selbst als Sprachvorbilder für Schüler*innen wahrnehmen.²⁴⁷

8.1.1.4 Interviewpartnerin 4

Das vierte Interview wurde mit einer Mitarbeiterin geführt, die nur in geringem Stundenausmaß in der Nachmittagsbetreuung tätig ist. Die Interviewpartnerin ist an der Schule als Lehrerin für Mathematik und Bewegung und Sport tätig und somit nicht oder nur geringfügig mit verschiedenen Konzepten zur Sprachförderung vertraut. Auch der Einbezug einer solchen Perspektive scheint für diese Forschungsarbeit relevant zu sein, da in Ganztageseinrichtungen etliche Personen, die keine Ausbildungen mit einem Bezug zu sprachlicher Förderung absolviert haben, beschäftigt sind. Die Befragte ist lediglich einen Nachmittag pro Woche in der Tageseinrichtung tätig, im Ausmaß von drei Schulstunden. Wenn dieses Ausmaß auf den ersten Blick gering wirkt, so kann die Kollegin auch in diesem kurzen Zeitraum einen Bezug zu den Schüler*innen aufbauen und somit einen Einfluss auf diese haben.

Das Aufgabenfeld der Kollegin besteht aus der Beaufsichtigung des Mittagessens, einer Lernstunde sowie der Gestaltung einer Freizeitstunde, die oft in Form einer Sporteinheit realisiert wird. Die Interviewpartnerin erlebt die Schüler*innen also im gesamten Spektrum des ganztägigen Angebots und interagiert demnach in verschiedenen Kontexten mit ihnen.

Die Lehrerin bezeichnet sich selbst nicht als Dialektsprecherin und ist der Ansicht, dass das sprachliche Register, dessen sie sich im Rahmen der Schule bedient, sich nicht von dem, das in ihrem privaten Bereich Anwendung findet, unterscheidet.²⁴⁸

8.1.1.5 Interviewpartnerin 5

Die Mitarbeiterin, die im Rahmen des fünften Interviews zu ihrer Tätigkeit in der Schule befragt wurde, gab an, Lehrerin für Deutsch und Englisch zu sein. Im aktuellen Schuljahr unterrichtete sie allerdings nur Englischklassen. Zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit verbringt sie Zeit in der Ganztageseinrichtung der Schule, wo sie vor allem Schüler*innen bei der Erledigung ihrer Hausübungen während der Lernstunden unterstützt. Sie verbringt insgesamt vier Schulstunden pro Woche in der Nachmittagsbetreuung. Diese verteilen sich auf drei Nachmittage pro Woche.

²⁴⁷ Vgl.: Interview 3 2019

²⁴⁸ Vgl.: Interview 4 2019

Zur Lehrtätigkeit befähigt sie ihr an der Universität Wien abgeschlossenes Studium für das Lehramt für Deutsch und Englisch. Davor hat sie auch einen Bachelortitel für Deutsche Philologie an der Universität Wien erlangt. Im Rahmen dieser Ausbildungen wurde die Interviewte also des Öfteren mit den Themenschwerpunkten Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung konfrontiert. Die Kollegin hat im Rahmen ihres Studiums verschiedene Seminare und Vorlesungen zu diesen Themenbereichen absolviert und daher durchaus einen Schwerpunkt auf diese gelegt. Außerdem war sie in den vergangenen Jahren als Trainerin in Nachhilfeinstituten tätig.²⁴⁹

Zu ihrem eigenen Sprachgebrauch gibt die Interviewpartnerin an, dass sie privat einen Dialekt spricht, der grundsätzlich dem Kärntner Dialekt entspricht, allerdings durch verschiedene Einflüsse geprägt ist.²⁵⁰ Diesem Register entspricht die Sprache der Interviewpartnerin im privaten Bereich sowie innerhalb der Schule im Austausch mit dem Kollegium. Im Unterricht und im Umgang mit Schüler*innen in der Nachmittagsbetreuung versucht sie den Dialekt aus ihrem Sprachgebrauch zu tilgen und ihre Sprache an der Schrift zu orientieren. Allerdings gibt die Befragte an, dass sie in Situationen, in denen Emotionen eine Rolle spielen, häufig in den Dialekt switcht.²⁵¹

9. Die Ergebnisse der Interviews

Die Auswertung der Interviews orientiert sich an verschiedenen Evaluationskriterien, die auch Einfluss auf die Erstellung des Interviewleitfadens hatten.²⁵² Es handelt sich dabei um Kriterien, mittels derer der Sprachgebrauch, die sprachlichen Umstände und etwaige sprachförderliche Maßnahmen innerhalb der Ganztageseinrichtung abgebildet werden sollen. Die Evaluierung orientiert sich stark an den zuvor beschriebenen, theoretischen Inhalten zu Sprachförderung mit besonderer Berücksichtigung des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung. Die Qualitätsmerkmale für den Unterricht, wie sie für die Nachmittagsbetreuung adaptiert werden könnten, bilden ein Konstrukt, an dem sprachliche Gegebenheiten in der Ganztageseinrichtung gemessen werden sollen.

²⁴⁹ Vgl.: Interview 5 2019

²⁵⁰ Vgl.: Interview 5 2019

²⁵¹ Vgl.: Interview 5 2019

²⁵² Vgl.: Kapitel 8

9.1 Die Zusammensetzung der Schüler*innengruppe

Um eine Beobachtung des Sprachstandes einer Gruppe durchführen zu können, ist es zunächst notwendig, die Zusammensetzung dieser Gruppe in sprachlicher Hinsicht zu betrachten. Als Grundlage der Analyse der Gruppenzusammensetzung innerhalb der Nachmittagsbetreuung dienen die Einschätzungen der Interviewpartner*innen. Die Betrachtung der Zusammensetzung der Gruppe in Bezug auf ihre sprachlichen Merkmale ist interessant, da zum einen die Frage einer Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Nachmittagsbetreuung natürlich mit der Zusammensetzung der Gruppe zusammenhängt und zum anderen der Schuleintritt eine massive Erschütterung in der Biografie der Schüler*innen darstellt. Da die Nachmittagsbetreuung eine weitere soziale Gruppierung beinhaltet, in der die Schüler*innen sich orientieren müssen, stellt auch der Eintritt in eine solche Einrichtung eine Herausforderung für Kinder dar.

„Spielt das intersubjektive, körperlich-emotional grundierte Erleben beim Spracherwerb des Kindes eine entscheidende Rolle, so gilt dies im Grunde auch für die daran anschließenden Lebensphasen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sich soziale Netze ausweiten, komplexer und vielfältiger werden.“²⁵³

Das bedeutet, dass die sprachliche Entwicklung eines Kindes stark mit den sozialen Umgebungen zusammenhängt, in denen sich das Kind bewegt. Dass die Nachmittagsbetreuung ein soziales Netzwerk darstellt, in dem sich Kinder nach ihrem Eintritt neu orientieren müssen, ist eindeutig. Auch sprachlich stellt die Ganztageseinrichtung eine neue Umgebung dar, in deren Rahmen die Schüler*innen sich neu positionieren. So eine Positionierung stellt ein Kind vor verschiedene Herausforderungen. Es kann ein Moment der sprachlichen Irritation entstehen, in denen sich Kinder mit der eigenen Sprache erneut auseinandersetzen müssen. „Das kann sich als ein Gefühl manifestieren, *out of place*, deplatziert zu sein, sich mit der falschen Sprache am falschen Ort zu befinden.“²⁵⁴ Vor allem in Umgebungen, in denen die Erstsprache eines Kindes nicht oder nur selten vertreten ist bzw. Anwendung findet, besteht die Gefahr einer solchen Irritation. Daher erscheint die Frage nach der sprachlichen Zusammensetzung der Schüler*innengruppe sinnvoll.

Laut Aussage der Direktion beläuft sich der Anteil der Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf rund 40%.²⁵⁵ Dieser Prozentsatz bezieht sich allerdings auf die

²⁵³ Busch, Brigitta: Mehrsprachigkeit. 2.Aufl. Wien: Facultas 2017 S.51

²⁵⁴ Busch 2017 S. 51

²⁵⁵ Vgl.: Interview 1 2018

gesamte Schüler*innenschaft und nicht direkt auf die Gruppenzusammensetzung in der Nachmittagsbetreuung. Der Anteil der Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die die Nachmittagsbetreuung besuchen, wird allerdings von Interviewpartner 1 ähnlich eingeschätzt.²⁵⁶ Unter den Kolleg*innen des Teams der Ganztagesbetreuung gibt es keine Transparenz bezüglich der tatsächlichen Zahlen zur Zusammensetzung der Schüler*innengruppe in sprachlicher Hinsicht. Allerdings beschreiben die Kolleg*innen, dass sie den Anteil an Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch als in etwa gleichwertig wie im Rahmen des Regelunterrichts einschätzen. Interviewpartnerin 2 beschreibt, dass in den Kleingruppen, in denen Lernstunden gehalten werden, in etwa jedes dritte Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen ist.²⁵⁷ Interviewpartnerin 5 schätzt den Anteil an Schüler*innen mit deutscher Erstsprache etwas höher ein und beschreibt, dass im Unterricht am Vormittag ihrer Einschätzung nach nur jedes fünfte Kind eine andere Erstsprache als Deutsch spricht.²⁵⁸ Der Anteil kann in ihren Augen für die Nachmittagsbetreuung übernommen werden. „Also, wenn man das so in einen Vergleich packen kann, es sind jetzt da nicht plötzlich alle in der Nachmittagsbetreuung, die da jetzt nur DaZ-Training brauchen. Man kann eben auf die Einzelnen eingehen, es ist genug Zeit.“²⁵⁹ Die Lehrerin beschreibt also, dass der Anteil an Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch annähernd gleich hoch ist, wie während des Vormittagsunterrichts. Gleichzeitig beschreibt sie auch, dass Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch tendenziell Bedarf an Deutsch-Förderkursen haben und damit innerhalb der Lernstunden vermehrt Zeit für die Unterstützung dieser Schüler*innen aufgewendet werden muss. Im Vergleich zu anderen Schulen wird der Anteil an der Erstsprachenvielfalt der Schule als durchschnittlich hoch eingeschätzt.²⁶⁰ Der Anteil an Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Nachmittagsbetreuung stimmt nahezu mit den Daten zum Betreuungsanteil von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch der Statistik Austria überein, die beschreiben, dass 37% der betreuten Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen.²⁶¹

Ein interessanter Aspekt, der während einer Untersuchung zur Sprachlichkeit in der Ganztageseinrichtung nicht vernachlässigt werden darf, ist die Zusammensetzung der Erstsprachen im Schulkontext. Laut Kollegium handelt es sich hierbei um Sprachen wie

²⁵⁶ Vgl.: Interview 1 2018

²⁵⁷ Vgl.: Interview 2 2018

²⁵⁸ Vgl.: Interview 5 2018

²⁵⁹ Interview 5 2018

²⁶⁰ Vgl.: Interview 4 2018

²⁶¹ Vgl.: Kapitel 3.6

Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch, Polnisch, Rumänisch und Arabisch.²⁶² Auch die Erstsprachen Ungarisch und Englisch sind in der Nachmittagsbetreuung vertreten. Interviewpartnerin 2 beschreibt die Zusammensetzung als „[...] sehr unterschiedlich, sehr breit gefächert“²⁶³. Da die Schüler*innengruppe sprachlich gesehen also heterogen ist, liegt es nahe, dass Fördermaßnahmen in der Nachmittagsbetreuung als sinnvoll erachtet werden können. Auch der Umgang mit den verschiedenen Erstsprachen seitens der Lehrer*innen und Betreuer*innen stellt ein interessantes Kriterium in der Auseinandersetzung mit der Sprachlichkeit in der Nachmittagsbetreuung dar.

9.2 Umgang mit Erstsprachen

Der Zusammenhang zwischen der Beherrschung der Erstsprache und der Entwicklung der Zweitsprache ist ein viel diskutierter Aspekt in der Sprachenforschung. Einige Theorien vertreten den Standpunkt, dass das Beherrschen der Erstsprache die Entwicklung verschiedener Kompetenzen in der Zweitsprache beeinflusst.²⁶⁴ Eine solche Hypothese ist beispielsweise die von Cummins 1979 präsentierte Interdependenzhypothese, die beschreibt, dass der Erwerb und die Entwicklung der Erstsprache eine essenzielle Rolle für den Erwerb von Fremd- und Zweitsprachen darstellen, „[...] und zwar insofern, als die Förderung der Muttersprache eine wichtige Rolle spielt, und zwar insofern, als die Förderung der Muttersprache eine Bedingung für den erfolgreichen Erwerb der Fremdsprache darstellt.“²⁶⁵ Für eine erfolgreiche Sprachförderung im schulischen Rahmen würde das also bedeuten, dass eine Förderung der unterschiedlichen Erstsprachen stattfinden muss, um einen Bildungserfolg in der Zweit- bzw. Zielsprache erreichen zu können. Besagte Theorie besitzt zwar noch an Aktualität, allerdings ist sie nicht unumstritten. Obgleich diese bestimmte, von Cummins geprägte Hypothese nicht mehr uneingeschränkt anerkannt wird, so gibt es einige Studien, die interessante Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Förderung der Erstsprache und einer erfolgreichen Entwicklung der Zweitsprache präsentieren.²⁶⁶ Die Tendenz dieser Studien lautet: „Die schulische Förderung der Erstsprache wirkt sich im schlechtesten Fall neutral aus, hat also keine negativen Folgen für

²⁶² Vgl.: Interviews 1-5 2019

²⁶³ Interview 2 2019

²⁶⁴ Vgl: Doyuran, Bilhan: Türkische Migrantenkinder in Österreich: soziokulturelle Hintergründe ihrer Sprachlernschwierigkeiten. 1990 S.74

²⁶⁵ Osler, Leona Cecile: Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 13:1. 2008 S.8

²⁶⁶ Vgl.: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107. 2003 S.45

den Zweitsprachenerwerb. In der Regel jedoch wirkt sie sich positiv aus.“²⁶⁷ Es ist also belegt, dass die Förderung von Erstsprachen das Potenzial birgt, sich positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache und in weiterer Folge auch der Bildungssprache auszuwirken. Aber nicht nur sprachlich, sondern auch kognitiv können Vorteile verzeichnet werden. „Es ist jedoch in anderen Studien belegt, dass bei kompetent bilingualen Sprechern, die in beiden Sprachen stark sind, gewisse kognitive Vorteile vorzufinden sind“²⁶⁸, beschreibt Osler und weist damit ebenfalls auf die Wichtigkeit der Förderung beider Sprachen hin.

Das bedeutet in weiterer Folge, dass auf die verschiedenen Erstsprachen der Schüler*innen mit Wertschätzung eingegangen werden muss, wie auch Gogolin beschreibt:

„In leistungsfähigen Schulen sind positive Einstellungen zu einer Maßnahme und gemeinsam getragene Ziele, klare Strukturen und Unterstützung durch Schulleitung und Schulaufsicht sowie die Anerkennung der mitgebrachten Fähigkeiten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler vorfindlich.“²⁶⁹

Zu solchen Erfahrungen und Fähigkeiten, wie Gogolin sie bezeichnet, zählen natürlich auch jegliche sprachlichen Fähigkeiten, die schließlich zum Erfahrungs- und Fähigkeitenhorizont der Schüler*innen zählen. Folgt man diesen Thesen, so ist neben muttersprachlichem Unterricht, der direkt auf die Förderung der verschiedenen Erstsprachen abzielt, auch die Wertschätzung und keinesfalls das Verbot des Gebrauchs der Erstsprachen sinnvoll.

„Übertragen auf die spezifische Lage der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutet dies: Erfolg verspricht die Akzeptanz und Anerkennung ihrer besonderen Spracherfahrungen als Fähigkeiten und ein soziales Klima, in dem es wenig Diskriminierung, aber stattdessen viel Ermutigung gibt.“²⁷⁰

Gogolin beschreibt also, dass Ermutigung zur Verwendung sowie Ausbildung und Wertschätzung der Erstsprache etliche positive Resultate nach sich ziehen können.

Aus sozial- und sprachwissenschaftlicher Sicht ist es demnach sinnvoll, den verschiedenen Erstsprachen der Schüler*innen innerhalb des schulischen Kontextes Raum zur Entfaltung zur Verfügung zu stellen und den Gebrauch dieser zuzulassen. Den Interviews ist zu entnehmen, dass sämtliche Interviewpartner*innen dementsprechend handeln, sei es eher intuitiv veranlasst oder durch wissenschaftliche Theorien gestützt. Es besteht also ein breiter Fächer an Motiven dafür, wie auf die Nutzung der Erstsprachen der Schüler*innen von Lehrer*innen und

²⁶⁷ Gogolin, Neumann, Roth 2003 S.45

²⁶⁸ Osler 2008 S.7

²⁶⁹ Gogolin, Neumann, Roth 2003 S.46

²⁷⁰ Gogolin, Neumann, Roth 2003 S.46

Betreuer*innen reagiert wird. Bei der Frage, in welcher Form damit umgegangen wird, sind sich die Interviewpartner*innen allerdings einig. Interviewpartnerin 3 beschreibt, dass, wenn es vorkommt, dass Kinder untereinander in ihrer jeweiligen Erstsprache kommunizieren, es für sie sinnvoll erscheint, dies zuzulassen.²⁷¹ So beschreibt sie:

„Ich habe ein Problem damit, ihnen [den Schüler*innen] die Muttersprache zu verbieten in der Nachmittagsbetreuung, also das fände ich auch komisch. Schon allein auch deshalb, weil sie [...] zum Beispiel auch in einen Kurs an der Schule gehen, wo sie in einen muttersprachlichen Kurs gehen. Und ihnen das dann zu verbieten wäre total widersprüchlich [...].“²⁷²

Die Interviewpartnerin bezieht sich bei ihrer Entscheidung, wie sie mit den unterschiedlichen Erstsprachen der Schüler*innen umgeht, also vor allem auf die Tatsache, dass im Rahmen muttersprachlichen Unterrichts die jeweiligen Erstsprachen gefördert werden und somit ein Verbot des Gebrauchs diesem Unterricht zuwiderlaufen würde. Auch Interviewpartner 1 antwortet auf die Frage, wie er zu einem so genannten Erstsprachenverbot an der Schule steht, ähnlich:

„Nein, das gibt es nicht. Nein, das ist ja heute auch gerade im Radio diskutiert worden, dass man das eben in den Pausen verbieten will. Erstens einmal sehe ich die Notwendigkeit bei uns überhaupt nicht und ich denke, da hat ein Fachmann heute auch gesprochen, der hat gesagt, das ist ein völliger Blödsinn, man soll das durchaus zulassen.“²⁷³

Auch Interviewpartner 1 sieht also keine Notwendigkeit, sich gegen einen Gebrauch der Erstsprache im schulischen Kontext und daher auch in der Ganztageseinrichtung auszusprechen. Während Interviewpartnerin 3 allerdings eher intuitive Gründe dafür beschreibt, bezieht sich der Kollege auf Expertenmeinungen, die er in diesem Fall aus dem Radio bezogen hat. Eine dritte Motivation für diesen Umgang mit unterschiedlichen Erstsprachen beschreibt Interviewpartnerin 5, die sich im Rahmen ihres Studiums mit Theorien zum Spracherwerb auseinandergesetzt hat. „Ich habe das aber einfach auch für mich so beschlossen, dass es absolut kein Problem ist, weil einfach auch verschiedene Studien zeigen, man muss einfach eine Sprache können, um da auf diesem Wissen aufbauen zu können.“²⁷⁴ Die Interviewpartnerin bezieht sich also in diesem Fall auf die schon beschriebene Interdependenzhypothese, wie Cummins sie veröffentlicht hat, die beschreibt, dass die

²⁷¹ Vgl.: Interview 3 2019

²⁷² Interview 3 2019

²⁷³ Interview 1 2018

²⁷⁴ Interview 5 2019

Entwicklung einer Erstsprache eine Basis für den Erwerb weiterer Sprachen darstellt.²⁷⁵ Neben der sprachentheoretischen Überlegung beschreibt sie allerdings auch, dass die Beherrschung einer weiteren Sprache neben der Umgebungssprache der Schule eine wertvolle Ressource für die Gestaltung des Lebens darstellt: „[...] und ich finde, es ist auch was ganz Wertvolles, auch eine andere Sprache zu können, als die die in der Schule ist und da kann man auch später doch sehr darauf aufbauen.“²⁷⁶

Während also die Einstellung zum Gebrauch der Erstsprachen innerhalb der Nachmittagsbetreuung bei allen Interviewpartner*innen die annähernd selbe ist, unterscheiden sich die Motive für den Umgang damit hinsichtlich des Grades der wissenschaftlichen Fundierung. Tatsache ist allerdings, dass durch die Nachmittagsbetreuung ein Raum bereitgestellt wird, in dem Schüler*innen ihre jeweiligen Erstsprachen entfalten können.

Während es kein Erstsprachenverbot an der Schule und daher auch in der Nachmittagsbetreuung gibt, beschreiben die Interviewpartner*innen jedoch, dass sie trotzdem ein Bewusstsein dafür entwickelt haben, dass der Gebrauch einer Erstsprache, die sich von der Umgebungssprache unterscheidet, nur unter bestimmten Einschränkungen stattfinden darf. Unerwünscht ist der Gebrauch der Erstsprache dann, wenn dadurch gruppendynamische Probleme vermutet werden, wie die Interviewpartner*innen beschreiben:

„Zu Problemen könnte es vielleicht dann führen, wenn sie [die Schüler*innen] sich in einer Gruppe aufhalten und nur sie verstehen die Sprache und die anderen der Gruppe verstehen ihre Muttersprache nicht und dann ist es den anderen gegenüber unfair [...].“²⁷⁷

Ausgrenzung aufgrund der Sprache ist also ein Faktor, der dazu führen kann, dass eine Einschränkung des Gebrauchs der Erstsprachen, die nicht der Schulsprache entsprechen, verlangt wird. Auch die Vermutung von Streit oder Konflikten veranlasst die Interviewpartner*innen zu einer Unterbindung von Unterhaltungen in einer solchen Erstsprache. „Also höchstens, wenn jetzt einmal ein Fall ist, dass es wirklich lang andauert und ich einen Streit vermute oder irgendeinen Konflikt, ansonsten habe ich da jetzt nicht das Bedürfnis einschreiten zu müssen“²⁷⁸, beschreibt eine Kollegin. Interviewpartnerin 4 ist die einzige Kollegin, die erwähnt, dass sie den Schüler*innen im Sinne einer Förderung der Sprache Deutsch den Gebrauch dieser vorschlagen würde:

²⁷⁵ Vgl.: Osler 2008. S.8

²⁷⁶ Interview 5 2019

²⁷⁷ Vgl.: Interview 3 2019

²⁷⁸ Interview 2 2018

„[...] also, wenn ich merke, dass sie ständig in ihrer Muttersprache miteinander sprechen und sie sonst in Deutsch Probleme haben, dann würde ich sie vielleicht doch darauf ansprechen und fragen, ob sie nicht lieber Deutsch öfter üben möchten [...]“.“²⁷⁹

Es lässt sich also beschreiben, dass unter allen Betreuer*innen der Ganztageseinrichtung Überlegungen zum Gebrauch verschiedener Erstsprachen angestellt werden und dass das Team sich über den Umgang mit der Realisierung der Sprachen weitgehend einig ist. Gleichzeitig beschreiben auch alle Befragten, dass der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch in der Nachmittagsbetreuung an der ausgewählten Schule äußerst selten vorkommt und daher kaum eine Rolle spielt, wie es beispielsweise Interviewpartnerin 2 angibt: „[...] ich muss ehrlich sagen, es passiert ausgesprochen wenig, vor allem weil ich das Gefühl habe, dass Deutsch für sie einfach gemeinsame Sprache ist. Also ich erlebe es nicht oft.“²⁸⁰ Auch hier wird also ersichtlich, dass es sich bei der Schüler*innengruppe, die die Nachmittagsbetreuung besucht, um eine Gruppe mit unterschiedlichen Erstsprachen handelt, sodass automatisch Deutsch als eine gemeinsame Sprache gewählt wird, in der sich alle Schüler*innen miteinander austauschen können.

Wesentlich ist, dass es kein Verbot der Verwendung der Erstsprachen in der Nachmittagsbetreuung der Schule gibt und dass ein Bewusstsein über den Einfluss von Erstsprachen auf die Lebensumstände von Schüler*innen seitens des Lehr- und Betreuungskörpers besteht. Es werden außerdem Unterricht und Förderung in der Muttersprache anerkannt und wertgeschätzt, wenngleich sie auch nicht von der Schule selbst angeboten, sondern extern organisiert werden.

„Obwohl es Bildungsmodelle gibt, die von einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler_innen ausgehen, ist im Regelfall das Schulsystem nach wie vor monolingual ausgerichtet und tendiert dazu, lebensweltlich mehrsprachige Schüler_innen zu „monolingualisieren“, also auf eine (Bildungs-)Sprache zu reduzieren.“²⁸¹

, so beschreibt es Busch in ihrem Werk zu Mehrsprachigkeit und deutet damit auf eine Schwachstelle im Bildungsbereich hin. Auch innerhalb dieser Schule wird vor allem auf die Entwicklung eines bildungssprachlichen Registers in der Zielsprache Deutsch Wert gelegt und somit eine Literarisierung in dieser Sprache gefördert, während andere Erstsprachen vermeintlich vernachlässigt werden. Allerdings können diese Unzulänglichkeiten durch das Angebot von muttersprachlichem Unterricht kompensiert werden. Wertschätzung und

²⁷⁹ Vgl.: Interview 4 2019

²⁸⁰ Interview 2 2018

²⁸¹ Busch 2017 S.52

Anerkennung der geförderten Erstsprachen können zu einer gesteigerten Motivation der Entwicklung dieser beitragen und somit einer halben Literarisierung entgegenwirken.

9.3 Umgang mit Fehlern in der Zielsprache

Da die Nachmittagsbetreuung einen Raum darstellt, in dem etliche Sprecher*innen mit unterschiedlichen Erstsprachen aufeinandertreffen, entsteht ein breites Feld an mündlicher Kommunikation. Durch eine vermehrte mündliche Kommunikation unterlaufen Schüler*innen oft Fehler in der Zielsprache Deutsch. Als Fehler werden in diesem Fall von Lehr- und Betreuungspersonen wahrgenommene Abweichungen vom Sprachsystem, das im unterrichtlichen und nachmittäglichen Kontext als angemessen betrachtet wird, bezeichnet. Der Aufbau eines solchen Systems soll an dieser Stelle aufgrund der Kapazität dieser Arbeit nicht weiter beleuchtet werden, allerdings soll im Folgenden auf die Einstellung der Betreuungspersonen zu unterschiedlichen Sprachregistern in der Nachmittagsbetreuung eingegangen werden. Der reflektierte und wertschätzende Umgang mit Fehlern stellt ein Qualitätsmerkmal dar, das zu einer sprachförderlichen Atmosphäre beitragen kann.²⁸² Daher ist ein Blick auf den Umgang mit Fehlern innerhalb der mündlichen Kommunikation in der Nachmittagsbetreuung ein interessantes Merkmal zur Analyse sprachförderlicher Gegebenheiten im Ganztagesssystem. Es geht in diesem Fall also um mündliche Fehlerkorrektur. „Meist wird dabei eine (relativ spontane) lehrerseitige - zuweilen auch lernerseitige - unterschiedlich ausgeprägte Reaktion auf wahrgenommene Fehler verbunden.“²⁸³ Im Umgang mit Fehlern wird also reaktionär und in unterschiedlicher Art und Weise gehandelt. Interessant an dieser Stelle ist die Form, wie mit Fehlern umgegangen wird.

9.3.1 Fehlerkorrekturen von Seiten des Lehr- und Betreuungskörpers

Durch die Auswertung der Interviews mit den Expert*innen wurde ersichtlich, dass in der Nachmittagsbetreuung von sämtlichen Betreuer*innen auf sprachliche Fehler eingegangen wird. Dabei unterscheiden sich allerdings der Grad der Reflexion von mündlichen Korrekturen unter den Befragten voneinander und auch die Form, wie Korrekturen vorgenommen werden, variiert. Interviewpartnerin 4 beschreibt, dass sie den Schüler*innen bei Fehlern vor allem Versprachlichungsmuster anbietet, an denen diese sich orientieren können:

²⁸² Vgl.: Kapitel 4.3

²⁸³ Kleppin, Karin: Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6.völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen/Basel: Franke 2016 S.412-416 S.412

„Ich bessere sie aus, ich sage... Ich habe heute ein Beispiel gehabt. Eine Schülerin wollte einen Bleistift ausborgen und hat gesagt, „sie gibt es mir dann“. Und dann habe ich gesagt, es heißt eben nicht es, sondern ihn, der Bleistift. Und ich glaube, sie merken sich das schon.“²⁸⁴

Die Interviewpartnerin beschreibt, dass sie auf Fehler von Schüler*innen eingeht und ihnen gegebenenfalls Vorschläge liefert, wie Äußerungen in korrekter Weise getätigt werden können. Dabei ist zu beachten, dass solche Formen der Fremdkorrektur nicht unumstritten bezüglich ihrer Wirksamkeit sind. Murphy spricht in diesem Sinne von „spoonfeed the learner with the answer“, also den Lerner*innen Lösungsmöglichkeiten zu liefern, die sie unreflektiert übernehmen können.²⁸⁵ Allerdings gibt die Interviewpartnerin an, dass sie glaube, die Schüler*innen würden sich die angebotenen Sprachformen merken und somit würde ein Lernprozess stattfinden.²⁸⁶

Auch die weiteren Interviewpartner*innen beschreiben, dass sie fehlerhafte Äußerungen von Schüler*innen ausbessern. Interviewpartnerin 3 nimmt dazu nicht explizit Stellung, während Interviewpartnerin 2 und 5 sowohl ihre Motive für die Verbesserung der Schüler*innen, als auch die Art und Weise der Durchführung beschreiben, was auf die Wertung von Fehlerkorrekturen im gesprochenen Deutsch hindeutet. Interviewpartnerin 2 äußert sich zur Motivation der Korrektur beispielsweise wie folgt:

„Wenn Kinder, gerade bei Grammatikfehlern eben, da verbessere ich sie und zwar auch bewusst aus dem Grund, weil ich in Deutschkursen, die ich vor diesem Schuljahr jetzt schon gegeben habe, immer wieder darum gebeten wurde, besonders von erwachsenen Lernern, ich möge sie korrigieren. Es ist ihnen unangenehm, wenn sie jahrelang einen Fehler immer wiederholen und es ihnen niemand sagt.“²⁸⁷

Die Lehrperson beschreibt, dass sie aufgrund ihrer Erfahrung mit Zweitsprachlerner*innen die Angewohnheit entwickelt hat, auf grammatikalisch nicht korrekte Äußerungen zu reagieren. Sie beschreibt außerdem, dass sie nicht nur andere Sprachenlerner*innen, sondern auch sich selbst verbessert, in Fällen, in denen sie sich verspricht.²⁸⁸ Interviewpartnerin 5 erläutert, dass sie bei Korrekturen von Äußerungen von Schüler*innen situationsabhängig handelt. Auf die Frage, ob sie korrigierend auf fehlerhafte Äußerungen eingeht, antwortet sie: „Ja, das kommt ganz drauf an. Wenn der gerade in einem Streitgespräch ist [...], dann natürlich nicht, wenn

²⁸⁴ Interview 4 2019

²⁸⁵ Vgl.: Murphy, Dermot F.: Communication and Correction in the Classroom. In: ELT Journal 40 (2). 1986 S.146-151 S.148

²⁸⁶ Vgl.: Interview 4 2019

²⁸⁷ Interview 2 2018

²⁸⁸ Vgl.: Interview 2 2018

aber gerade Hausübung gemacht wird, dann schon.“²⁸⁹ Sie beschreibt also, dass sie nicht in jeder sprachlichen Situation korrigierend eingreift. Aber nicht nur zwischenmenschliche Handlungen, sondern auch verschiedene Aufgabenstellungen haben Einfluss auf das Korrekturverhalten der Lehrerin: „Wenn sie [die Schüler*innen] im Redefluss sind und ich schaue gerade auf etwas anderes, wie zum Beispiel, dass sie eine Sache nacherzählen können, dann [korrigiere ich] eher nicht.“²⁹⁰ Es finden also nicht uneingeschränkt Korrekturen von sprachlichen Äußerungen von Schüler*innen in der Nachmittagsbetreuung statt. Sie kommen jedoch häufig vor. Einschränkend darauf wirken Faktoren wie Situationsgegebenheiten und Aufgabenstellungen.

Die Art und Weise, wie auf fehlerhafte Äußerungen eingegangen wird, variiert hierbei nur in geringem Maß. Interviewpartnerin 2 beschreibt beispielsweise: „Aber ich habe mir das so angewöhnt, ich korrigiere schon viel hinein. Also ich lasse ausreden und wiederhole es dann in richtiger Form.“²⁹¹ Die Interviewpartnerin gibt an, dass sie selbst häufig auf Fehler eingeht, in der Form, wie sie auch schon Interviewpartnerin 4 beschrieben hat. Es handelt sich hierbei also um zur Verfügung gestellte, sprachlich korrekte Ausdrucksweisen, die die Lernenden übernehmen können. Interessant ist an dieser Stelle, dass Interviewpartnerin 2 Wert darauf legt, die Schüler*innen ausreden zu lassen und erst im Anschluss daran die korrekte sprachliche Form anbietet. Interviewpartnerin 5 geht in ihrer Methodik der Fehlerkorrektur ähnlich vor, wie die anderen Gesprächspartner*innen. Sie beschreibt, in Fällen, in denen sie korrigierend handeln möchte: „[...] dann versuche ich das halt zu wiederholen ins Richtige und manchmal sehe ich, sie verstehen nicht ganz, was ich meine und dann noch einmal darauf hinzuweisen.“²⁹² Auch diese Kollegin arbeitet vor allem mit der Methode, sprachlich korrekte Ausdrucksweisen anzubieten. Allerdings betont sie, dass der Korrekturprozess nach dem Eingriff nicht abgeschlossen sei. Für sie sei interessant, ob die Schüler*innen die Korrekturen verstehen und auch annehmen können. Sollte sie den Eindruck erlangen, dass das nicht der Fall ist, stellt sie weitere Hilfsmittel zur Verfügung und erläutert beispielsweise die sprachlichen Strukturen. So möchte die Gesprächspartnerin sicherstellen, dass die Korrekturmaßnahmen langfristige Ergebnisse im Sprachenlernen der Schüler*innen erzielen.

²⁸⁹ Interview 5 2019

²⁹⁰ Interview 5 2019

²⁹¹ Interview 2 2018

²⁹² Interview 5 2019

9.3.2 Fehlerkorrekturen seitens der Schüler*innenschaft

Im Sprachenlernprozess der Schüler*innen sind nicht nur Fehlerkorrekturen von Seiten des Lehr- und Betreuungskörpers interessant, sondern auch das Korrekturverhalten der Schüler*innen untereinander kann Einfluss auf das Sprachenlernen der Schüler*innen haben. Auch innerhalb des FÖRMIG-Materials wird der Einfluss von Korrekturverhalten auf die Sprachentwicklung der Schüler*innen beschrieben. Dass Schüler*innen die Möglichkeit haben über den eigenen aber auch fremden Sprachgebrauch zu reflektieren, ist Bestandteil eines Qualitätsmerkmals für Durchgängige Sprachbildung.²⁹³ „Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, auf die richtige und angemessene sprachliche Form zu achten und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in unterstützender Weise zu korrigieren.“²⁹⁴ Dass Korrekturen unter Schüler*innen stattfinden, beschreibt Interviewpartnerin 5: „Und die Schüler und Schülerinnen bessern sich vor allem bei Artikelfehler aus. Ja da auf jeden Fall. Das passiert nämlich manchmal und da wird schon ausgebessert.“²⁹⁵ Die Kollegin beschreibt also, dass Fehlerkorrekturen von Schüler*innen durchaus vorkommen und dass diese vermehrt bei unterschiedlichen Fehlern, wie Artikelfehlern, stattfinden. Das Korrekturverhalten wird von der Lehrerin allerdings kritisiert: „[Es wird ausgebessert.] Genau. und wie ich finde, ein bisschen schon gemein. Also da wird auch darüber gelacht, was ich natürlich versuche, zu unterbinden.“²⁹⁶ Es wird also beschrieben, dass zwar Fehlerkorrekturen stattfinden, allerdings nicht in der vorgeschlagenen wertschätzenden Art und Weise. Um ein konstruktives Fehlerverhalten erreichen zu können, muss dieses thematisiert und Korrekturformen vermittelt werden. Auch innerhalb der Nachmittagsbetreuung kann eine solche Thematisierung stattfinden oder aus dem Unterricht in den Nachmittag übernommen werden.

9.4 Förderangebote in der Nachmittagsbetreuung

Neben integrativen Methoden zur Förderung von Sprache in der Nachmittagsbetreuung spielen additive Angebote eine wesentliche Rolle zum Ausbau der Kompetenzen der Zielsprache. Es soll also untersucht werden, welche Angebote, die eine umfassende Sprachförderung betreffen, innerhalb der Nachmittagsbetreuung in Anspruch genommen werden können. Innerhalb des

²⁹³ Vgl.: Kapitel 4.3

²⁹⁴ Gogolin, Lange 2011 S.25

²⁹⁵ Interview 5 2019

²⁹⁶ Interview 5 2019

österreichischen Bildungssystems besteht ein Bewusstsein dafür, dass sprachliche Förderstunden ein notwendiges Instrument darstellen, um sprachliche Defizite auszugleichen.

„Nationale und internationale wissenschaftliche Befunde zeigen zudem, dass der Leistungsabstand zwischen Kindern mit Erstsprache Deutsch und Kindern mit einer anderen Erstsprache in Österreich besonders hoch ist und sich in den letzten zehn Jahren sogar noch vergrößert hat.“²⁹⁷

Es besteht also die Notwendigkeit, Schüler*innen mittels zusätzlicher Kurse in ihrer Zweit-, aber auch in der Erstsprache Deutsch zu fördern. Auch an der untersuchten Schule werden verschiedene Fördermaßnahmen angeboten.

9.4.1 DaZ-Förderung

Die Schule bietet jenseits des Vormittagsunterrichts Kurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten an.²⁹⁸ Ziel dieser Kurse ist die Förderung von Schüler*innen mit Leistungsdefiziten oder Begabungen. Die Teilnahme an den Kursen ist grundsätzlich freiwillig, allerdings werden am Schuljahresanfang Leistungen der Schüler*innen beurteilt und gegebenenfalls eine Teilnahme an unterschiedlichen Kursen nahegelegt.²⁹⁹ Teil dieses Angebots sind so genannte DaZ-Förderkurse, die allerdings nicht nur für Zweitsprachlerner*innen ausgelegt sind, sondern die von allen Schüler*innen besucht werden können. Dieser Umstand wird von Interviewpartnerin 2 beschrieben, die für die Organisation eines dieser Kurse verantwortlich ist: „Ich [...] habe einen DaZ-Förderkurs, Deutsch als Zweitsprache Förderkurs, in dem aber nicht nur Zweitsprachler-Kinder sitzen, sondern einzelne Deutsch-Muttersprachler auch [...].“³⁰⁰ An dieser Stelle wird also schon deutlich, dass eine Vernetzung der Fördermaßnahmen des Vormittagsunterrichts und der Nachmittagsbetreuung zwangsläufig stattfindet, da ein und dieselbe Lehrperson für alle Bereiche zuständig ist. Allerdings beschreibt die Kollegin auch, dass die Nachmittagsbetreuung und die besagten Förderkurse kein gemeinschaftliches Angebot darstellen, sondern voneinander separat organisiert und abgehalten werden:

„Es ist aber jetzt nicht so, dass die DaZ-Förderstunden beispielsweise Teil der Nachmittagsbetreuung sind, die gehen separat. Das ist ein separates Angebot, zumindest nehme ich das so wahr. Und innerhalb der Lernstunde, ja wird jetzt nicht explizit gesagt,

²⁹⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien 2018 S.6

²⁹⁸ Vgl.: Kapitel 7.3

²⁹⁹ Vgl.: S. 39 ff.

³⁰⁰ Interview 2 2018

da gibt es jetzt ein Sprachtraining oder eine Sprachförderung, sondern da wird dann einfach wirklich bei Bedarf da geholfen, wo es halt Hilfe braucht, so gut es halt geht.“³⁰¹

Die Kollegin beschreibt also, dass zwar Förderstunden stattfinden, diese allerdings nicht Teil der Nachmittagsbetreuung sind. Explizite Sprachförderung findet in der Nachmittagsbetreuung nur innerhalb der Lernstunden statt, sofern unmittelbarer Bedarf besteht. Interviewpartnerin 5 bestätigt, dass Sprachförderstunden abseits der Nachmittagsbetreuung angeboten und durchgeführt werden. Allerdings erläutert sie ebenfalls, dass eine enge Vernetzung zwischen der Nachmittagsbetreuung und solchen Förderstunden besteht³⁰², da die meisten Schüler*innen, die für solche Kurse angemeldet sind, zur Überbrückung der Zeit zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht in der Tageseinrichtung angemeldet sind. Auch Interviewpartner 1 antwortet auf die Frage, ob Sprachförderung in Form eines Kurses in der Nachmittagsbetreuung angeboten wird, ähnlich:

„Meiner Meinung nach nicht. Über die Schule wird sie angeboten, meiner Meinung nach. Also es gibt verschiedene Möglichkeiten da, aber das ist eigentlich nicht innerhalb der Nachmittagsbetreuung. Es gehen aber Kinder hin, die in der Nachmittagsbetreuung sind und dann dort sozusagen ein Freifach oder eine unverbindliche Übung in diesem Rahmen besuchen.“³⁰³

Die drei Kolleg*innen sind also der Ansicht, dass die Nachmittagsbetreuung und sprachlicher Förderunterricht zwar getrennt voneinander ablaufen, allerdings eng miteinander zusammenarbeiten. Interviewpartnerin 4 nimmt das Angebot hingegen als ein Paket wahr. Auf die Frage, welche Angebote in der Nachmittagsbetreuung existieren, beschreibt sie, dass diese Kurse Teil des Angebots seien. „DaF/DaZ, also Deutsch als Zweitsprache und als Fremdsprache, und Matheübungen und sonst Deutschförderung, Legasthenie, sportliche Schwerpunkte auch.“³⁰⁴ Diese Kollegin macht also keine Unterscheidung zwischen Nachmittagsbetreuung und Förderkursen, sondern beschreibt das Angebot als komplettes Paket.

Lediglich Interviewpartnerin 3 erklärt, dass es innerhalb der Nachmittagsbetreuung ein spezielles Angebot zur Förderung der Sprache Deutsch gibt. Die Förderangebote, die jenseits der Nachmittagsbetreuung stattfinden, bezeichnet sie auch als separat organisiert, jedoch als stark mit der Nachmittagsbetreuung verbunden:

³⁰¹ Interview 2 2018

³⁰² Vgl.: Interview 5 2019

³⁰³ Interview 1 2018

³⁰⁴ Interview 4 2019

„Wir haben sehr viele Kurse, die jetzt nicht eindeutig der Nachmittagsbetreuung zuordbar sind, aber die am Nachmittag stattfinden und wir in enger Verknüpfung miteinander arbeiten. Also das sind Leseclub, Leseförderung, DaZ, da gibt es ganz viele Kurse, mehrmals die Woche.“³⁰⁵

Die Interviewpartnerin erwähnt jedoch als einzige der Interviewten, dass es innerhalb der Nachmittagsbetreuung eine wöchentliche Stunde gibt, die der Förderung der deutschen Sprache gilt.

„Also neben den Kreativstunden und den Sportstunden und den Bastelstunden und den Musikstunden haben wir auch eine Stunde, in der Deutsch kreativ aufgearbeitet wird, also da werden Spiele und besondere Aktivitäten gemacht, von einer Kollegin, die darauf abzielen, Sprache zu fördern.“³⁰⁶

Die Leitung der Nachmittagsbetreuung beschreibt also, dass neben den kreativen und sportlichen Angeboten, die innerhalb der Nachmittagsbetreuung stattfinden, auch eine sprachförderliche Einheit abgehalten wird, in der Schüler*innen Deutsch kreativ erfahren können. Die Teilnahme an diesen Stunden ist freiwillig und unverbindlich. In besagten Einheiten wird Sprache vor allem durch unterschiedliche Spiele erfahren. Interessant ist jedoch, dass lediglich eine Interviewpartnerin eine solche Stunde beschreibt, weshalb die Popularität dieser Art der Freizeitgestaltung in Frage gestellt werden muss.

Insgesamt finden also von der Schule organisierte Sprachförderungen statt, die allerdings keinen Teil der Nachmittagsbetreuung bilden. Lediglich eine der Interviewpartner*innen beschreibt eine Stunde mit sprachförderlichem Schwerpunkt, die innerhalb der Nachmittagsbetreuung stattfindet.

9.4.2 Lesen in der Nachmittagsbetreuung

Neben Fördermaßnahmen mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache existieren auch Angebote, die auf die Förderung von Lesekompetenzen abzielen. Interviewpartner 1 beschreibt die Umsetzung von Leseförderung an der Schule als sehr umfangreich:

„Wir haben sogar sehr viele Stunden in diese Leseförderung hineingepumpt, ich glaube, es sind insgesamt acht Stunden, also vier Doppelstunden. Es gibt quasi jeden Tag fast eine Möglichkeit zu lesen und da haben sich die Kolleg*innen, die das machen, ein Konzept überlegt. Das Konzept funktioniert in etwa so, dass man gesagt hat, es muss etwas geben für eher schwächere Leser, das heißt, da eine Förderung anzubieten, aber

³⁰⁵ Interview 3 2019

³⁰⁶ Interview 3 2019

auch eine Förderung für besonders gute Leser. Also es gibt sozusagen zwei unterschiedliche Arten und Schienen.“³⁰⁷

Der Aussage ist also zu entnehmen, dass dem Lesen an der Schule eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. Es sollen Schüler*innen in ihren verschiedenen Phasen der Leseentwicklung abgeholt werden. Zusätzlich zu diesen Leseclubs gibt es additive Angebote, an denen alle Schüler*innen verpflichtend teilnehmen müssen. Zu diesen zählen Lesenächte, wie die Interviewpartnerinnen 4 und 5 beschreiben: „Und Lesenächte, ja da findet jetzt dann bald eine statt, im Februar nach den Ferien und das wird nach einem bestimmten Thema abgehandelt, eben nach einem Harry-Potter-Thema.“³⁰⁸ Interviewpartnerin 4 beschreibt das Leseverhalten in der Schule sogar noch weitreichender:

„Ja es gibt einen Leseclub in der Bibliothek und ich glaube, es wird auch eine Lesenacht geben. Und sie sollen ja sowieso immer ein Buch in der Schule haben, falls eine Supplierstunde ist, oder Unterricht ausfällt und fremdsuppliert wird [...].“³⁰⁹

Abgesehen von Veranstaltungen, die das Lesen explizit thematisieren, wird also auch Wert darauf gelegt, Schüler*innen in ihrer Freizeit zum Lesen zu motivieren, wie es auch Interviewpartnerin 3 beschreibt: „[...] also wir sind eine lesende Schule, das heißt, allein da findet schon Förderung grundsätzlich statt, dass wir versuchen den Kindern zu vermitteln, Lesen in ihren Alltag zu integrieren.“³¹⁰

Das Lesen nimmt in der Schule also einen hohen Stellenwert ein. Angebote wie Leseclubs und Leseförderung werden in der Regel ähnlich wie DaZ-Förderkurse abseits der Nachmittagsbetreuung organisiert und abgehalten. Auch hier ist die Anmeldung grundsätzlich freiwillig, allerdings wird den Schüler*innen, bei denen ein Bedarf an Förderung festgestellt wird, nahegelegt, die Förderangebote zu besuchen. Während diese Angebote kaum mit der Nachmittagsbetreuung verknüpft sind, drückt sich das Prinzip der „lesenden Schule“ auch innerhalb der Tageseinrichtung aus, indem Schüler*innen dazu angehalten werden, Bücher unter ihren Schulsachen zu haben und diese innerhalb der Lernstunden zu lesen.

³⁰⁷ Interview 1 2018

³⁰⁸ Interview 5 2019

³⁰⁹ Interview 4 2019

³¹⁰ Interview 3 2019

9.4.3 Schreiben in der Nachmittagsbetreuung

Während Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Leseförderung an der Schule aktiv betrieben werden, gibt es keinen Kurs, der explizit das Schreiben von Texten thematisiert. Ein Kurs, der sich allerdings mit dem Thema Schreiben beschäftigt, ist eine Fördermaßnahme, die sich mit einer Art von Legasthenie auseinandersetzt. „[...] Es gibt auch eine Legasthenie-Förderstunde für LRS, genau, das habe ich noch nicht erwähnt.“³¹¹ Interviewpartnerin 2 beschreibt, dass es sich hierbei um ein Angebot handelt, das sich gezielt an Kinder mit der Diagnose einer Lese-Rechtschreib-Schwäche richtet. Ein Angebot für die gesamte Schüler*innenschaft im Bereich Schreiben gibt es allerdings nicht. Da Schreiben ein wichtiger sprachlicher Prozess ist, der gleichermaßen gefördert werden muss, stellt sich die Frage, ob die Nachmittagsbetreuung Raum für die Entwicklung von Schreibkompetenzen zur Verfügung stellt. Interviewpartnerin 3 beschreibt, dass Förderung von Schreiben in der Nachmittagsbetreuung in unterschiedlicher Form stattfindet:

„Also es gibt auf jeden Fall immer wieder Projekte, wie zum Beispiel zu Weihnachten, wo beschlossen wurde, dass alle Erstklässler Weihnachtsgeschichten schreiben, die dann auch gegen freiwillige Spende am Weihnachtsmarkt angeboten wurden. Und das ist sehr gut aufgenommen worden zum Beispiel.“³¹²

Dieses Projekt wurde sowohl im Unterricht als auch in der Nachmittagsbetreuung durchgeführt. Besonders im Rahmen der Lernstunden wurden die Schüler*innen zum Schreiben und Fortsetzen ihrer Weihnachtsgeschichten angehalten. Durch den Verkauf der Geschichten wurde den Schüler*innen eine Wertschätzung ihrer kreativen Schreibarbeiten suggeriert.

Neben solchen Projekten wurden allerdings keine weiteren Maßnahmen im Bereich Schreiben erwähnt. Eine Kollegin erklärt, dass eine gezielte Förderung innerhalb der Nachmittagsbetreuung sehr schwierig umzusetzen sei:

„Ich weiß schon auch, dass zum Beispiel die anderen Kollegen und Kolleginnen sagen, „Ja schreib halt noch ein bisschen was, weil du hast jetzt demnächst Schularbeit“. Und ja, das mach ich auch manchmal, aber ich muss dazu sagen, es ist eher schwierig. Es fehlt jetzt nicht an den Ressourcen, aber die Kinder sind halt einfach wirklich fertig und gerade jetzt sind halt hauptsächlich erste Klassen da, die bräuchten dann teilweise noch ihren Mittagsschlaf, da ist es gut, wenn sie die Hausübung machen, aber es ist dann schwierig,

³¹¹ Interview 2 2018

³¹² Interview 3 2019

sie dann dazu zu begeistern, wenigstens nur hundert Wörter zu schreiben, das klingt dann so irrsinnig viel für sie.“³¹³

Der Interviewpartnerin ist also bewusst, dass es ein wichtiger Baustein von Sprachförderung ist, die Kinder zum Schreiben zu motivieren. Vor allem im Sinne des Lernens für Schularbeiten hält sie die Schüler*innen dazu an, Texte zu verfassen. Gleichzeitig beschreibt sie allerdings, dass die Schüler*innen mit dem Pensum des Vormittagsunterrichts stark gefordert sind und es daher sehr schwierig ist, die Kinder am Nachmittag zum Ausbau ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen zu motivieren.

9.5 Sprachstandsdiagnostik und Vernetzung der Lehrpersonen

Im Bereich der gesondert angebotenen Fördermaßnahmen finden Leistungsdiagnosen statt, um einschätzen zu können, ob und bei welchen Schüler*innen ein Bedarf an zusätzlicher Förderung besteht.³¹⁴ Solche Diagnosen und der Austausch des Betreuungs- und Lehrpersonals stellen Vernetzungen der Bildungsinstitution dar. Im Sinne einer Durchgängigen Sprachbildung ist die Vernetzung der horizontalen Schnittstellen innerhalb der Bildungsbiografie von Schüler*innen von großem Interesse, um die Schüler*innen von allen Seiten und zu sämtlichen Zeitpunkten an ihren jeweiligen Bildungsfortschritten abzuholen. Es ist also interessant, ob innerhalb des Rahmens der Ganztageseinrichtung eine Diagnose des Sprachstandes der Schüler*innen stattfindet und ob diesbezüglich eine Kommunikation unter den Betreuer*innen und Lehrpersonen existiert.

9.5.1 Sprachstandsdiagnostik

Unter den Interviewpartner*innen lässt sich eine Art Verunsicherung bezüglich der Existenz von Sprachstandsdiagnosen feststellen. Während Interviewpartnerin 4 lediglich mitteilt, dass sie nicht wisse, ob solche Diagnosen an der Schule stattfinden³¹⁵, berichtet Interviewpartnerin 5, dass es normalerweise nicht üblich ist, Sprachstandsdiagnosen mit Schüler*innen, die einem ordentlichen Status zugeordnet sind, durchzuführen:

„[...] weil meines Wissens nach, ist das so, dass nur bei außerordentlichen Schülern so eine Sprachstandsbeobachtung stattfinden muss. Also, wo sind die Schüler und Schülerinnen und wo werden sie dann eingestuft? Bei normalen, die in der Volksschule ganz normal eingestuft sind, also halt Deutsch als Erstsprache haben, oder so wie Deutsch

³¹³ Interview 5 2019

³¹⁴ Vgl.: Kapitel 7.3

³¹⁵ Interview 4 2019

als Erstsprache unterrichtet werden, da muss das normalerweise auch gar nicht stattfinden.“³¹⁶

Die Interviewpartnerin beschreibt, dass in Fällen von ordentlichen Schüler*innen keine expliziten Sprachstandsbeobachtungen stattfinden. Ausschließlich in Fällen einer gesonderten Beurteilung von Kindern findet ein sprachliches Einstufungsverfahren statt, das jedoch nicht im Rahmen der Nachmittagsbetreuung durchgeführt wird.

Interviewpartnerin 2 ist in diesem Zusammenhang anderer Ansicht und beschreibt, dass Einstufungsverfahren zu Beginn der Sekundarstufe stattfinden: „Üblicherweise wird das in den ersten Klassen zu Beginn des Schuljahres gemacht, ja. Einfach in Form eines Diktats und in Form einer Leseüberprüfung.“³¹⁷ Es handelt sich dabei also um ein Verfahren, mittels dessen Lehrpersonen den Sprach- und Kompetenzstand der Schüler*innen einschätzen können, um Unterricht und Beurteilungen auf diese abstimmen zu können. Diese Einstufungen werden allerdings nicht in der Nachmittagsbetreuung, sondern im Rahmen des Regelunterrichts umgesetzt. Interviewpartnerin 3 unterstützt diese Theorie und behandelt gleichzeitig die Frage, inwieweit eine sprachliche Einschätzung der Schüler*innen innerhalb der Nachmittagsbetreuung stattfindet:

„Also zwischen Nachmittag und Vormittag, also zwischen Nachmittagsbetreuung und Vormittagsunterricht würde ich jetzt eher sagen, dass es Gespräche sind. Aber ich habe sehr wohl mitbekommen, dass es, glaube ich, Einstufungstests gibt, beim Lesen zum Beispiel, ich vermute, das wird in Schrift auch passieren, das weiß ich aber nicht ganz genau.“³¹⁸

Während die Kollegin also mitteilt, dass es im Rahmen des Regelunterrichts Spracheinstufungstests gibt, beschreibt sie gleichzeitig, dass innerhalb der Nachmittagsbetreuung Gespräche über die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen geführt werden, allerdings keine standardisierten Verfahren zur Erhebung der sprachlichen Leistungen stattfinden. Damit beschreibt sie direkt einen weiteren Faktor, der für eine erfolgreiche Sprachförderung innerhalb der Nachmittagsbetreuung mitverantwortlich sein kann. Ein Austausch unter den Betreuer*innen und zwischen Betreuer*innen und Lehrpersonal der Schüler*innen kann zu einer umfassenden Sprachbildung führen, indem auf mögliche Stärken oder Defizite von Schüler*innen eingegangen werden kann.

³¹⁶ Interview 5 2019

³¹⁷ Interview 2 2018

³¹⁸ Interview 3 2019

9.5.2 Der Austausch von Lehr- und Betreuungskörper

Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung zeichnet sich durch eine umfassende sprachliche Förderung, die sich auf sämtliche Bereiche des Sprachenlernens im Leben von Schüler*innen erstreckt, aus.³¹⁹

„Sprachliche Bildung bezieht sich auf die gesamte Bildungsbiografie eines Kindes und Jugendlichen. Dabei muss es zu Kooperationen und Brückenschlägen zwischen verschiedenen Beteiligten kommen - es sind unterschiedliche vertikale und horizontale Verbindungsstellen zu berücksichtigen.“³²⁰

Die Nachmittagsbetreuung spielt eine Rolle im Sprachenlernen der Schüler*innen und stellt eine horizontale Schnittstelle in der Bildungsbiografie der Lernenden dar.³²¹ Da eine Vernetzung solcher Schnittstellen notwendig ist, soll an dieser Stelle die Verbindung zwischen den Zuständigen der verschiedenen innerschulischen Instanzen beleuchtet werden.

Interviewpartnerin 3 hat mit ihrer Aussage zum Thema Sprachstandsdiagnose schon vorweggenommen, dass Gespräche innerhalb des Lehr- und Betreuungskörpers stattfinden. Des Weiteren beschreibt sie die Situation explizit:

„Also es ist grundsätzlich so, dass die Rücksprache zwischen uns am Nachmittag und zwischen sämtlichen Klassenlehrern, Klassenvorständen sehr eng ist und ich habe eher den Eindruck, dass jene Kinder, die Schwierigkeiten haben, sowieso schon im Vorfeld abgefangen wurden, von Klassenlehrern, Klassenvorständen und bereits in Fördermaßnahmen drinnen sind. Also in DaZ oder Lesetraining oder Ähnlichem. Aber auch in der Nachmittagsbetreuung, in den Lernstunden, haben wir theoretisch die Möglichkeit, also wir haben immer wieder Schwerpunkt-Lernstunden, wo dann auch Fachlehrer drinnen sitzen und dann kann man auch mal mit denen Rücksprache halten.“³²²

Sie beschreibt also, dass innerhalb der Bildungseinrichtung eine enge Kooperation zwischen Lehr- und Betreuungspersonen besteht, die den Zweck verfolgt, Schüler*innen durch umfassende Einschätzungen in additive Fördermaßnahmen einzugliedern. Sie erläutert außerdem, dass häufig Situationen genutzt werden, die sich in der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Betreuungspersonen ergeben, um sich über die Lernstände der Schüler*innen auszutauschen. Interviewpartnerin 4 bestätigt, dass Gespräche über die Lernstände der Schüler*innen in der Nachmittagsbetreuung angestrebt werden.³²³ Interviewpartner 1 erläutert

³¹⁹ Vgl.: Kapitel 4.2

³²⁰ Gogolin, Lange 2011 S.118

³²¹ Vgl.: Kapitel 4.2.3

³²² Interview 2 2018

³²³ Vgl.: Interview 4 2019

hingegen, dass er selbst den Austausch mit Kolleg*innen bezüglich des Sprachstandes nicht direkt sucht, ein solcher jedoch existiert. Allerdings beschreibt er außerdem, dass weniger der Sprachstand der Schüler*innen per se, sondern vor allem Verhaltensweisen und Leistungen von Schüler*innen im Zentrum solcher Gespräche stehen:

„Also ich muss ganz ehrlich gestehen, ich hätte den Austausch noch nicht oft angestrebt, das passiert eigentlich nicht. Aber was ich höre und glaube, ist, dass es einen Austausch gibt zwischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, Klassenvorständen der einzelnen Klassen und der Nachmittagsbetreuung. Also das höre ich schon immer wieder, dass da schon gesagt wird, „Bitte schauts einmal ganz speziell auf dieses Kind“. Das hat aber jetzt nicht unbedingt mit Sprachförderung zu tun, sondern ein Kind ist schwach, ein Kind tut sich schwer, bitte schaut, dass da die Hausübung wirklich gut gemacht wird.“³²⁴

Der Kollege weist also darauf hin, dass das Ziel solcher Unterredungen nicht unbedingt eine direkte Sprachförderung, sondern eine umfassende Leistungssteigerung und Einschätzung der Schüler*innen ist. Auch Interviewpartnerin 5 bestätigt, dass sich der Austausch bezüglich der Schüler*innen nicht auf deren Sprachstand beschränkt, sondern ihren gesamten Leistungs-, aber auch Verhaltensbereich betrifft. Außerdem beschreibt die Lehrerin, dass die Motive, weshalb sie mit Kolleg*innen über die Kinder spricht, vielseitig sind:

„Also, wenn sie [die Schüler*innen] entweder ganz gut sind oder wenn sie sich ganz schwertun, einfach auch. Also wenn sie ganz gut sind, dann trage ich das auch ganz gerne weiter, einfach, dass meine Kollegen und Kolleginnen sehen, das kommt gut an, was sie im Unterricht machen. Und wenn sie sich schwertun einfach, um nachzufragen: „Hey, hat der ein Nachmittagstief oder ist das jetzt ein Scherz oder tun die sich wirklich so schwer?“ Und dann kann ich natürlich auch viel mehr darauf eingehen. Oder ich frage dann auch: „Wie funktioniert denn das bei dir da normalerweise? Wie gehst du auf den oder auf die Schüler, Schülerinnen dann ein?“³²⁵

Die Kollegin sucht also ganz gezielt Gespräche mit dem Kollegium, um diesem einerseits Feedback zu Unterrichtsmethoden und -Tätigkeiten zu vermitteln und andererseits, um Schüler*innen jenseits des Unterrichts einschätzen zu können, da es sich dabei um eine andere Situation als innerhalb des Regelunterrichts handelt. Interessant ist auch, dass sie den Austausch als eine Möglichkeit sieht, ihre eigenen Kompetenzen mit den Verhaltensweisen und Methoden der Kolleg*innen zu vergleichen und gegebenenfalls auszuweiten. Diese Gespräche beziehen sich in diesem Fall vermehrt auf das Verhalten und die Leistungen der Schüler*innen innerhalb

³²⁴ Interview 1 2018

³²⁵ Interview 5 2019

der Lernstunden, da die Kollegin ihre meiste Zeit der Nachmittagsbetreuung mit der Beaufsichtigung dieser verbringt.

Auch Interviewpartnerin 2 sucht den Austausch mit Kolleg*innen vor allem dann, wenn sich Leistungsveränderungen bei Schüler*innen feststellen lassen:

„Der Austausch ist schon vorhanden, schon groß auch, vor allem wenn man Verbesserungen oder Verschlechterungen feststellt, sprechen wir darüber. Wir beraten natürlich auch darüber, was könnte man machen eben. Oder manchmal bemerkt man ein Problem auch recht spät und fragt dann halt, ist dir das auch schon aufgefallen?“³²⁶

Durch die Erläuterung dieser Kollegin wird also deutlich, dass sie den Austausch vor allem anstrebt, um ihre Erfahrungen mit denen anderer Lehrer*innen zu vergleichen und gegebenenfalls auf Schwächen von Schüler*innen eingehen zu können. Des Weiteren beschreibt sie ein Beispiel, wie eine solche Veränderung der Schüler*innenleistung aussehen kann, das allerdings aus dem Regelunterricht und nicht aus dem Bereich der Nachmittagsbetreuung stammt.³²⁷

Zusammenfassend lässt sich also beschreiben, dass dem mündlichen Austausch zwischen Lehr- und Betreuungskörper innerhalb des Kollegiums ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Alle Kolleg*innen stellen fest, dass Gespräche, Schüler*innen und deren Leistungen betreffend, stattfinden und dass diese zu einer gezielten Förderung der Kinder beitragen können. Dabei variieren die Motivation, solche Gespräche zu führen, und der Inhalt dieser. Zum Teil findet ein Austausch bezüglich des generellen Verhaltens und Wohlbefindens der Schüler*innen statt. Andererseits werden diese Gespräche als eine Gelegenheit wahrgenommen, über den Leistungsstand der Schüler*innen zu reflektieren. Solch ein Austausch kann als Ansatzpunkt zu einer gezielten Förderung von Schüler*innen dienen. Es findet dementsprechend eine Verbindung über die Grenzen verschiedener horizontaler Schnittstellen innerhalb der Institution, die zu einer umfassenden Sprachbildung beitragen kann, statt.

9.6 Sprachregister in der Nachmittagsbetreuung

Essenziell für eine Sprachbildung von Schüler*innen sind neben gezielten Fördermaßnahmen auch implizite Mechanismen, wie beispielsweise die sprachliche Vorbildhaltung von Lehr- und

³²⁶ Interview 2 2018

³²⁷ Vgl.: Interview 2 2018

Betreuungspersonen sowie das Wissen um einen Pluralismus in der sprachlichen Registerlandschaft der Sprache Deutsch. Verschiedene Register, die im österreichischen Deutsch Anwendung finden, können zu einer Verunsicherung unter Deutschlernenden sowie Lehrenden führen.³²⁸ Daher ist eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachgebrauch und auch verschiedenen sprachlichen Registern, die für eine erfolgreiche Bildungsbiografie der Schüler*innen ausschlaggebend sind, unumgänglich, um Sprachenlerner*innen bestmöglich zu fördern. Es ist also interessant, inwiefern Mitarbeiter*innen der Nachmittagsbetreuung den eigenen Sprachgebrauch reflektieren und ob eine Adaptierung dieses innerhalb der Bildungseinrichtung stattfindet. Außerdem ist neben den sprachlichen Registern, deren sich das Kollegium im Austausch mit der Schüler*innenschaft bedient, ein spezielles sprachliches Register für einen Bildungserfolg unabkömmlich. Das Register Bildungssprache wurde durch das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung weitgehend charakterisiert und ist ein Baustein, der zu einer erfolgreichen Absolvierung der institutionellen Ausbildung benötigt wird.³²⁹ Daher soll auch die Förderung bzw. das Wissen über ein solches sprachliches Repertoire an dieser Stelle beleuchtet werden.

9.6.1 Der Sprachgebrauch der Lehr- und Betreuungspersonen

Lehrkräfte fungieren in ihrer Tätigkeit in vielfältiger Weise als Vorbilder für Schüler*innen. Sowohl in erzieherischer Funktion als auch in Lernsituationen können die Schüler*innen die Lehrpersonen als Modelle wahrnehmen, an denen sie ihr eigenes Verhalten orientieren. Aber auch sprachlich spielt die Vorbildfunktion von Lehrpersonen eine Rolle, da Schüler*innen, vor allem wenn sie neben dem Vormittagsunterricht an einer ganztägigen Einrichtung angemeldet sind, einen beachtlichen Zeitraum mit Lehrpersonen interagieren. Die sprachliche Umgebung, die dadurch erschaffen wird, beeinflusst den Erfahrungsraum von Schüler*innen und es findet automatisch eine Auseinandersetzung mit der Umgebungssprache statt. Dabei wird Gesagtes zum Teil bewusst verarbeitet, aber auch unbewusst auf den Spracherwerb der Kinder eingewirkt. Daher sind der Sprachgebrauch sowie die Reflexion der eigenen Sprachhaltung seitens Lehrpersonen interessante Faktoren in der Betrachtung von ganztägiger Sprachförderung. Innerhalb der deutschen Sprachlandschaft existiert eine breite Vielfalt an sprachlichen Registern, die sich durch regionale Prägungen unterscheiden und zu einer Verunsicherung der Sprecher*innen führen können.³³⁰ So eine Verunsicherung des Lehr- und

³²⁸ Vgl.: Kapitel 5.1

³²⁹ Vgl.: Kapitel 4.1

³³⁰ Vgl.: Kapitel 5.1

Betreuungspersonals, das eigentlich als normsetzende Instanz von Sprache fungieren sollte, kann negative Konsequenzen im Bereich sprachlicher Bildung nach sich ziehen.³³¹ Es soll daher ermittelt werden, ob sich der Sprachgebrauch des Betreuungs- und Lehrkörpers in der Schule von dem des privaten Bereichs unterscheidet und auch die Einschätzungen des Personals des eigenen Sprachgebrauchs sollen abgelichtet werden. Interessant sind diese Elemente, da sie sich direkt auf die Vorbildwirkung von Lehr- und Betreuer*innen auswirken und Unsicherheiten bezüglich des eigenen Sprachregisters zu einer mangelnden Bewertungsnorm und damit zu einem unzulänglichen Umgang mit Sprachhandlungen von Schüler*innen führen können.³³²

Die erste Betrachtung, die an dieser Stelle angestellt werden soll, betrifft Interviewpartnerin 4, die als Lehrerin für Mathematik und Physik nur in äußerst geringem Maße mit Konzepten der Sprachförderung und Überlegungen zu sprachlichen Varietäten vertraut ist. Die Interviewte gibt an, dass sie weder im privaten Bereich noch in ihrem Arbeitsumfeld einen Dialekt spricht und dass sich ihr Sprachgebrauch grundsätzlich in beiden Bereichen nicht voneinander unterscheidet. Allerdings beschreibt sie, dass sie grundsätzlich ihren Sprachgebrauch reflektiert. Die Frage, inwiefern sie auf ihre Sprache achtet, beantwortet sie folgendermaßen:

„Dass ich grammatikalisch richtig spreche, also es zumindest versuche, soweit es mir bewusst ist und Begriffe verwende, die die Kinder verstehen, also weniger Fremdwörter oder sie zumindest erkläre.“³³³

Obwohl die Interviewte also erklärt, dass sich ihr Sprachgebrauch innerhalb des Schulkontextes nicht von dem des privaten Bereichs unterscheidet, gibt sie doch an, dass sie auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler*innen eingeht, um Missverständnisse oder Unklarheiten zu vermeiden. Die Vermeidung solcher sprachlichen Barrieren scheint für mehrere Lehrpersonen ein Motiv für einen reflektierten Umgang mit Sprache zu sein. Auch Interviewpartnerin 3 beschreibt, dass ein gewählter Umgang mit der deutschen Sprache im schulischen Kontext eine entscheidende Rolle spielt.

„Also wir bemühen uns natürlich im Team alle nach der Schrift, also Hochdeutsch mit ihnen [den Schüler*innen] zu reden. Da das eben glaube ich, das wäre, ich weiß gar nicht, aber vermutlich fällt sowas schon in so eine indirekte Sprachförderung? Also das Vorleben von Sprache? Wir fordern Kinder auch dazu auf, sich angemessen im Sprachgebrauch mit uns zu unterhalten.“³³⁴

³³¹ Vgl.: Kapitel 5.1

³³² Vgl.: Kapitel 5.1

³³³ Interview 4 2019

³³⁴ Interview 3 2019

In weiterer Folge des Interviews beschreibt die Kollegin außerdem, dass sie innerhalb des privaten Bereichs nicht anders als in der Schule und auch keinen Dialekt spreche. Allerdings wird durch die angeführte Äußerung deutlich, dass sie sich einer sprachlichen Vorbildfunktion bewusst ist und sie versucht, diesem Wissen entsprechend zu handeln. Außerdem wird erkennbar, dass durchaus Überlegungen bezüglich des Sprachgebrauchs innerhalb der Schule stattfinden, was darauf hinweist, dass sich das sprachliche Register, das in der Schule angewendet wird, von dem, dessen sich im privaten Bereich bedient wird, unterscheidet.

Im Gegensatz zu diesen beiden Statements beschreiben die anderen Interviewpartner*innen, dass es zu Sprachveränderungen innerhalb des beruflichen Kontextes kommt und dass besonders auf eine gewählte Form der Ausdrucksweise Wert gelegt wird. Interviewpartner 1 beschreibt beispielsweise, dass die Kolleg*innen vorwiegend in Hochsprache sprechen, während nur er selbst sich hie und da verschiedener dialektaler Äußerungen bedient.³³⁵ Der Interviewte spricht nach eigenen Angaben einen Wiener Dialekt, den er innerhalb des schulischen Kontexts allerdings weitestgehend aus seinem Sprachschatz zu tilgen versucht.

„Der Großteil des Unterrichts ist natürlich in einer gewissen Weise Hochsprache, das sind ja nur Ausnahmen, wenn man da einmal kurz eine Laissez-faire-Zeit in einer Stunde ... Also das geht mir als Lehrer auch so, das betrifft auch die Nachmittagsbetreuung, da ist dann mal kurz mehr Dialekt zugelassen und dann ist wieder eher Hochsprache, würde ich sagen.“³³⁶

Der Interviewte legt Wert auf einen hochsprachlichen Sprachgebrauch innerhalb des Unterrichts und auch innerhalb der Ganztageseinrichtung, der lediglich in Phasen der weniger angespannten Atmosphäre durchbrochen wird. Er gibt an, dass vor allem in lockerer Atmosphäre, wie beispielsweise humorösen Situationen, der dialektale Sprachgebrauch Anwendung findet. Es wird also deutlich, dass der Interviewpartner sich über den Einfluss der sprachlichen Äußerungen auf Unterrichts- und Betreuungssituationen bewusst ist und über die eigene Sprache reflektiert.

Ebenso reagieren weitere Interviewpartner*innen, deren alltagssprachliches Register dialektal geprägt ist. Vor allem Interviewpartnerin 5 erläutert, dass dialektale Äußerungen in der Schule oft zu Unklarheiten führen, was eine Störung der Kommunikation nach sich ziehen kann.

„Also die Kinder merken schon, dass ich nicht aus Wien bin, sondern von wo anders und haben mich das auch immer wieder gefragt, gerade am Anfang. Ich versuche aber

³³⁵ Vgl.: Interview 1 2018

³³⁶ Interview 1 2018

natürlich so gut wie möglich, also in Englisch auf Englisch zu sprechen, so gut sie das verstehen und sonst in der Standardsprache. Also Dialekt, merke ich, irritiert oder bringt oft nicht das gewünschte Ergebnis in Wien. Am Land wäre das vielleicht anders, aber hier geht das halt nicht. Und vor allem, ich werde halt auch nicht immer verstanden.“³³⁷

Die Interviewpartnerin erklärt, dass ihr privater Sprachgebrauch sich von dem innerhalb der schulischen Situation grundlegend unterscheidet. Sprachlich orientiert sie sich an den Rahmenbedingungen und spricht daher im Englischunterricht vermehrt in dieser Zielsprache und in deutschsprachigen Unterrichtsgegenständen sowie innerhalb der Ganztageseinrichtung in einer gewählten Standardsprache, da Missverständnisse und Unklarheiten so weitgehend vermieden werden können. Der Lehrerin ist bewusst, dass sprachliche Varietäten existieren und in unterschiedlicher Weise auf Hörer*innen wirken. Deutlich wird das auch in der Beschreibung ihres privaten Sprachgebrauchs, indem sie erklärt, dass sie zwar einen Kärntner Dialekt spricht, durch verschiedene regionale Einschläge ihre sprachliche Realisierung jedoch oft als steirisch klingend beschrieben wird. Sie sieht ihren Dialekt also als eine Mischform an, was darauf hinweist, dass sie über die Vielfalt in der Sprachenlandschaft Österreichs Bescheid weiß. Aber auch diese Kollegin gibt an, dass sie innerhalb ihres Arbeitsbereichs nicht gänzlich auf den Dialekt verzichtet. Mit dem Kollegium spricht sie wie im privaten Bereich. Außerdem adaptiert sie ihren Sprachgebrauch, wie Interviewpartner 1, situationsabhängig. Auf die Frage, ob sie auch im schulischen Bereich hin und wieder auf den Dialekt zurückgreift, antwortet sie zum Beispiel:

„Ja absolut, also wenn ich mich ärgere, dann lass ich das auch zu. Oder wenn ich einen Scherz mache, dann lass ich das auch zu und ich versuche auch manchmal witzige, nette Wörter einfließen zu lassen, damit sie das auch ein bisschen mitkriegen. Ja, wurscht ob das jetzt Wiener Kinder sind oder von irgendwo anders. Einfach um witzige Wörter auch miteinfließen zu lassen.“³³⁸

Die Kollegin instrumentalisiert also einerseits den Dialekt ganz bewusst, setzt ihn aber andererseits zum Teil auch ungesteuert in schulischen Kontexten ein. Vor allem in emotionsgeladenen Situationen bedient sie sich oft einer dialektalen Varietät der Sprache.³³⁹ Sie sei aber in der Lage, gezielt sprachliche Register zu verschiedenen Zwecken einzusetzen: „Also natürlich kommt es [der Dialekt] auch manchmal so durch, aber mittlerweile kann ich das auch ganz gut steuern.“³⁴⁰ Die Kollegin erläutert damit, dass sie ihren Sprachgebrauch im

³³⁷ Interview 5 2019

³³⁸ Interview 5 2019

³³⁹ Vgl.: Interview 5 2019

³⁴⁰ Interview 5 2019

Unterricht ganz bewusst steuert und dass dies eine Fähigkeit ist, die sie sich im Laufe ihres Berufs angeeignet hat.

Auch Interviewpartnerin 2 gibt an, dass sie in ihrem privaten Rahmen eine Mischform des Dialekts realisiert:

„Ich spreche Vorarlberger Dialekt, aber auch sehr viele Mischformen, die ich mir über die Jahre angeeignet habe, da ich ja in Ostösterreich eher wohne. Ich würde sogar behaupten, dass ich im privaten Umfeld fast nie Schriftsprache oder Standardsprache spreche. Das ist immer eine Art Dialekt, Umgangssprache.“³⁴¹

Die Kollegin ist sich also ebenfalls einer Pluralität innerhalb der sprachlichen Varietätenlandschaft der deutschen Sprache bewusst und beschreibt, dass sie sich vor allem sprachlicher Mischformen bedient. Als standardnahe bezeichnet sie ihre Sprache lediglich innerhalb des schulischen Rahmens. Es findet allerdings durchaus eine Unterscheidung zwischen ihrer sprachlichen Realisierung im Rahmen des Vormittagsunterrichts und der Nachmittagsbetreuung statt.

„In der Nachmittagsbetreuung spreche ich wahrscheinlich weniger konsequent Schriftsprache, da es ein persönlicheres Verhältnis zu den Schülern ist, aber grundsätzlich versuche ich natürlich Standard zu sprechen, also Standardsprache.“³⁴²

Die Kollegin konzentriert sich in der Schule also darauf, sich möglichst eines standardsprachlichen Registers zu bedienen. Auch hierbei sind vor allem Motive der Vermeidung von Unklarheiten zentral. Außerdem gibt sie an, dass sich die sprachliche Varietät an der Situation und vor allem an dem Verhältnis zwischen den Kommunikationsparteien orientiert. Im Falle eines persönlicheren Verhältnisses lässt die Sprecherin vermehrt eine dialektale Färbung ihrer Sprache zu. Es wird also deutlich, dass auch in diesem Fall die Wahl des sprachlichen Registers mit emotionalen bzw. zwischenmenschlichen Faktoren zusammenhängt, wie die Interviewpartnerin bestätigt. Sie beschreibt, dass sie auch ungesteuert dialektale Äußerungen realisiert:

„[...] es sind meistens nicht Lernsituationen, sondern es sind dann diese zwischenmenschlichen Interaktionen, wie man sagt. Wenn man zum Beispiel schimpfen muss oder wenn man jemanden tröstet. Also das sind eher diese Momente, wenn ich in den Dialekt falle.“³⁴³

³⁴¹ Interview 2 2018

³⁴² Interview 2 2018

³⁴³ Interview 2 2018

Es wird also auch in diesem Fall klar, dass der Gebrauch eines Dialektes bzw. einer Umgangssprache mit dem emotionalen Gehalt von Situationen zusammenhängt. Alle Interviewpartner*innen, die sich als Dialektsprecher*innen bezeichneten, bestätigten diese These und beschreiben, dass es sich bei der Ganztageseinrichtung um einen Rahmen handelt, in dem eine weniger strikte Haltung gegenüber standardsprachlichen Realisierungen möglich ist, als sie es sich innerhalb des Unterrichts gestatten würden. Die anderen Interviewpartner*innen beschreiben, dass sie in jedem Fall auf ihre Sprache im Umgang mit Schüler*innen achten, wobei sie keine Unterscheidung zwischen Unterricht und Nachmittagsbetreuung vornehmen. Wichtig ist ihnen, dass eine Kommunikationsbasis besteht, durch die eine lückenlose Verständigung gewährleistet werden kann. Deutlich wird auch, dass alle Betreuer*innen, die im Rahmen dieser Untersuchung befragt wurden, ihrem Sprachgebrauch in der Nachmittagsbetreuung reflektiert gegenüberstehen.

9.6.2 Förderung der Bildungssprache

Ein sprachliches Register, das vor allem durch das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung an Gewicht gewonnen hat und dessen Beherrschung für eine erfolgreiche Absolvierung der Bildungslaufbahn unumgänglich ist, ist das der Bildungssprache. Hierbei handelt es sich um die sprachliche Form, in der Unterricht in der Regel gestaltet wird.³⁴⁴ Das Besondere an der Bildungssprache ist, dass sie sich mit Fortschreiten der Bildungsbiografie immer weiter vom alltagssprachlichen Repertoire abstrahiert.³⁴⁵ Bei der Bildungssprache handelt es sich um ein Medium mit dessen Hilfe komplexe und abstrakte Inhalte dargestellt und ausgedrückt werden können.³⁴⁶ „Greifbar wird Bildungssprache in schultypischen Diskursen, wie Lehr-Lern-Dialogen, dem Lösen von Aufgaben, der Aufnahme und Verarbeitung von Inhalten oder bei der Abfrage von Wissen“³⁴⁷, beschreiben Gogolin und Lange. Auch die sprachliche Realisierung von Schulaufgaben, wie sie beispielsweise in Schul- und Lehrbüchern zu finden sind, entspricht dem Register Bildungssprache. Damit ergeben sich einige Schwierigkeiten beim Lösen von Aufgaben, die sich auf sprachliche Hindernisse zurückführen lassen. Innerhalb des FÖRMIG-Materials wird beschrieben, dass unterschiedliche Faktoren das Verstehen von Text- und anderen Aufgaben erschweren.³⁴⁸ Abstrakte Inhalte oder solche, die sich der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schüler*innen entziehen, stellen Herausforderungen für

³⁴⁴ Vgl.: Kapitel 4.1

³⁴⁵ Vgl.: Gogolin, Lange 2014 S.9

³⁴⁶ Vgl.: Gogolin, Lange 2014 S.9

³⁴⁷ Gogolin, Lange 2014 S.9

³⁴⁸ Vgl.: Gogolin, Lange 2014 S.10

Lernende dar. Da der Gebrauch der Bildungssprache vor allem innerhalb des Bildungssystems vorausgesetzt wird, liegt die Verantwortung diese zu vermitteln vor allem bei den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen.³⁴⁹ Die Nachmittagsbetreuung kann sich dabei ihrer Verantwortung nicht entziehen und sollte dem Anspruch der Förderung der Bildungssprache bestmöglich nachkommen.

Da sich die Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Rahmen des Ganztagesystems vom Sprachgebrauch, wie er im Regelunterricht realisiert wird, unterscheidet³⁵⁰, liegt die Vermutung nahe, dass es sich hierbei nur bedingt um bildungssprachliche Kommunikation handelt. Eine große Rolle spielt das Register Bildungssprache allerdings auch im Umgang mit Schulaufgaben, die im Rahmen der Hausübungs- und Lernstunden gelöst werden müssen. Einige Betreuungspersonen erkennen diese Schwierigkeiten und beschreiben den Umgang damit.

Interviewpartner 1 beschreibt beispielsweise, dass Kinder, die sich mündlich schon gut in der Unterrichtssprache ausdrücken können, bei der Entschlüsselung schulischer Anforderungen teilweise an ihre sprachlichen Grenzen stoßen. Er erkennt also, dass sich die sprachlichen Anforderungen bei Schulaufgaben von denen in Alltagssprachlichen Situationen abheben.

„[...] in diesen sogenannten Hausübungs-/Lernstunden kommt es natürlich vor. Wir haben natürlich ein paar wenige syrische Flüchtlingskinder, aber natürlich auch anderer Nationalitäten, wo man weiß, die haben zum Beispiel noch nicht ganz so lange Deutsch gelernt und können das aber eigentlich schon, ich sag mal, sprachlich gut umsetzen und natürlich fällt es ihnen schwer, dann eine Deutschhausübung zu machen. Ein Märchen zu schreiben oder halt sonst irgendwas, was dann halt Hausübung ist.“³⁵¹

Der Interviewpartner erkennt, dass Aufgabenstellungen einem anderen Grad der Komplexität entsprechen als mündliche Kommunikation, wie sie im Normalfall in der Nachmittagsbetreuung realisiert wird. Er gibt in diesem Beispiel an, dass ihm bewusst ist, dass verschiedene Textsorten einen Problembereich für Schüler*innen darstellen können. Es ist also wichtig, die Kinder auf einen Umgang mit diesen vorzubereiten und die Besonderheiten unterschiedlicher Textsorten zu erläutern.

„Ich meine, wenn ich gefragt werde, und das werde ich natürlich in diesen Lernstunden, kann ich mich natürlich dann kurz dazusetzen, versuche dann, das zu erklären, etwas ein bisschen dem Kind näherzubringen. Da geht es oft um Dinge des Verständnisses, die

³⁴⁹ Vgl.: Kapitel 4.1

³⁵⁰ Vgl.: Kapitel 9.6.1

³⁵¹ Interview 1 2018

verstehen manchmal ganz einfach manche speziellen Worte nicht, die haben sie ja noch nie gehört [...].“³⁵²

Indem der Interviewpartner versucht, die Aufgabenstellungen in gewisser Weise zu zerlegen und damit verständlich zu machen, geht er auf mögliche sprachliche Defizite ein, die hinderlich bei der Hausaufgabenenerledigung wirken. Es geht also in gewisser Weise um eine Übersetzung der Bildungssprache in ein Alltagssprachliches Repertoire. Der Betreuer erläutert außerdem, dass die Grenzen des Verständnisses der Schüler*innen auch bei Textaufgaben im Unterrichtsfach Mathematik erreicht werden.

„Das passiert aber übrigens nicht nur bei der Deutschhausübung, sondern auch bei der Mathehausübung, da kann dann dasselbe rauskommen, wenn da ein Textbeispiel ist, dann verstehen sie das nicht. Da kann ich natürlich helfen, also das schaff ich gerade noch, für die Erst- und Zweitklässler. Da setz ich mich ganz einfach dazu. Ist jetzt aber so, dass das oft nur ein paar Minuten sind, weil ja ungefähr, weiß jetzt nicht. Bis zu 19 Kinder sitzen dann in so einer Hausübungsstunde. Aber meistens ist das schon so, dass die meisten selbstständig Hausübung machen, also man kann sich dann schon paar Minuten dazu setzen.“³⁵³

Der Kollege erkennt, dass es sich bei den Schwierigkeiten mit Hausübungen, wegen deren die Schüler*innen ihn um Hilfe bitten, weniger um die tatsächlichen Aufgabenstellungen handelt, sondern vielmehr um Verständnisprobleme innerhalb der Übungsangaben. Damit ist das Problem der Komplexität der Bildungssprache, mit dem zweisprachige Schüler*innen konfrontiert werden, wie es innerhalb des FÖRMIG-Materials beschrieben wurde, zusammengefasst dargestellt.³⁵⁴ Zwar wird der Begriff Bildungssprache nicht verwendet, allerdings ist ein Verständnis für die Komplexität des sprachlichen Registers, in dem schulische Aufgaben gestellt werden, deutlich erkennbar.

Auch Interviewpartnerin 5 beschreibt ähnliche Erfahrungen im Umgang mit Aufgabenstellungen. Auch sie erläutert, dass sie die Erfahrung gemacht hat, dass Schüler*innen oft am Verständnis der Angaben von Aufgaben scheitern:

„Weil eben manche Kinder, die dann vielleicht Deutsch nicht als Erstsprache haben, die brauchen dann in Mathe vielleicht nicht unbedingt eine Erklärung, wie man jetzt multipliziert, sondern einfach mal die Angabe auseinandernehmen.“³⁵⁵

³⁵² Interview 1 2018

³⁵³ Interview 1 2018

³⁵⁴ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.112

³⁵⁵ Interview 5 2019

Die Kollegin beschreibt, dass die Schwierigkeit bei unterschiedlichen Aufgaben nicht bei der Lösung der eigentlichen Inhalte, wie Rechenoperationen, liegt, sondern bei der Entschlüsselung von Angaben, wie beispielsweise bei Textaufgaben in Mathematik. Besonders betroffen sind laut Interviewpartnerin 5 Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Sie erwähnt außerdem, dass sie innerhalb der Lernstunden die Schüler*innen einzuschätzen gelernt hat und dadurch gezielt auf Schüler*innen eingehen kann, bei denen sie solche Probleme vermutet und beobachtet:

„Genau, da gibt es eh immer wieder so zwei bestimmte Schüler, die sich eben mit der Angabe schwertun. Auch in Deutsch, wenn es zum Synonyme finden ist: was heißt eigentlich das erste Wort? Und wie kann man das halt zerlegen in einem anderen Sprachgebrauch. Da gehe ich halt darauf ein.“³⁵⁶

Es sind also auch die komplexen Angaben und Operatoren in anderen Schulfächern als Mathematik, wie beispielsweise Deutsch, die eine Hürde bei der Erledigung von Schulaufgaben darstellen. Die Kollegin geht sprachsensibel auf die Angabe der Beispiele ein, indem sie versucht, das Vorhandene in ein für die Schüler*innen verständlicheres Sprachregister zu übersetzen oder sie dazu anzuleiten, dies mittels Hilfestellungen selbständig zu tun. Damit wird ein Schritt in Richtung einer Förderung der Bildungssprache unternommen, da durch eine Übersetzung das Register Bildungssprache von dem der Alltagssprache distanziert wird und die Schüler*innen so Unterschiede zwischen den beiden Repertoires erkennen können.³⁵⁷

Durch die Äußerungen der Befragten wird also deutlich, dass auch in der Nachmittagsbetreuung ein Bewusstsein dafür besteht, dass sich bildungssprachliche Anforderungen auf die Schüler*innenleistung auswirken. Auch wenn der Begriff Bildungssprache innerhalb der Interviews nicht angeführt wird, handelt es sich um ein Verständnis, das die Betreuungspersonen dazu veranlasst, auf Schwierigkeiten in diesem Bereich sensibel einzugehen. Das erste Qualitätsmerkmal für Durchgängige Sprachbildung verlangt einen ähnlichen Umgang mit der Herausforderung Bildungssprache. Sprachliche Anforderungen sollen von Lehrpersonen transparent gemacht und Aufgabenstellungen thematisiert werden, um Schüler*innen zu unterstützen.³⁵⁸ Die durchgeführten Beobachtungen sollen Aufschluss darüber liefern, ob die Handlungen der Lehrer*innen und Betreuer*innen mit ihren Einschätzungen, wie sie sie im Rahmen der Interviews beschrieben haben, kongruent ablaufen.

³⁵⁶ Interview 5 2019

³⁵⁷ Vgl.: Kapitel 4.3

³⁵⁸ Vgl.: Kapitel 4.3

10. Beobachtung der Nachmittagsbetreuung

Um eine umfassende Beschreibung der ausgewählten Tageseinrichtung zu erlangen, sollen durch die Interviews erhobene Daten mithilfe von Beobachtungen, die sich mit der Realisierung der Ganztageseinrichtung auseinandersetzen, gestützt werden. Das Ziel der Beobachtung ist zu erheben, ob beobachtete Inhalte mit den Angaben der Interviewpartner*innen übereinstimmen und infolgedessen eine möglichst umfassende Abbildung der Tageseinrichtung zu konstruieren.

10.1 Rahmenbedingungen

Die Beobachtungen der Gegebenheiten in der Nachmittagsbetreuung verfolgen den Zweck, sprachförderliche Elemente innerhalb der Ganztageseinrichtung zu erkennen und mit den in den Interviews erhobenen Informationen abzugleichen. Die Beobachtung wurde an der gleichen Schule, an der sämtliche Interviewpartner*innen tätig sind, durchgeführt und besagte Interviewpartner*innen konnten während ihrer Tätigkeiten beobachtet werden. Die Beschreibung der beobachteten Phänomene orientiert sich nicht an einem Beobachtungsbogen, sondern an Faktoren zur Sprachförderung, die als Evaluationskriterien ausgewählt wurden.³⁵⁹

Die Beobachtungen wurden an drei Tagen zu je drei Stunden in der Nachmittagsbetreuung durchgeführt. Dabei wurden unterschiedliche Elemente des Ablaufes der Nachmittagsbetreuung untersucht. Es wurden im unterschiedlichen Maße Freizeit- und Lernstunden analysiert, wobei die Anzahl der beobachteten Lernstunden über der Zahl der beobachteten Freizeitstunden liegt, da während der Erhebung ersichtlich wurde, dass sprachförderliche Faktoren vermehrt im Rahmen von Lehr- und Hausaufgabenstunden auftreten.

Um ein umfassendes Bild der beobachteten Stunden darstellen zu können, sollen an dieser Stelle die verschiedenen Elemente der Ganztageseinrichtung kurz beschrieben werden.

10.1.1 Die Lernstunde

Im Rahmen der Lernstunde oder, wie sie in der Fachliteratur beschrieben wird, individuellen Lernzeit³⁶⁰ werden die Schüler*innen dazu angehalten, Hausaufgaben zu erledigen, für Schularbeiten oder Tests zu lernen oder zu lesen. Wie es vom österreichischen Bildungssystem

³⁵⁹ Vgl.: Kapitel 8

³⁶⁰ Vgl.: Kapitel 3.5

vorgesehen ist, werden die Nachmittagsbetreuungen von Lehr- und Betreuungspersonen abgehalten.³⁶¹ In der beobachteten Ganztageseinrichtung ist es vorgesehen, dass jede Schülerin und jeder Schüler, die oder der am Nachmittag in der Betreuung angemeldet ist, verpflichtend an einer Lernstunde teilnimmt. Weitere Lernstunden können im Laufe des Nachmittags auf freiwilliger Basis besucht werden. Die verpflichtenden Lernstunden werden in der Regel in Kleingruppen abgehalten, wobei Schüler*innen einer Klasse gemeinsam eine Gruppe bilden. Innerhalb der Lernzeit kommen also rund 10 bis 15 Schüler*innen auf eine Betreuungsperson, wobei diese Anzahl von Wochentag zu Wochentag variiert. Die Atmosphäre innerhalb der Lernstunden wirkt zwar weniger strikt als im Rahmen des Vormittagsunterrichts, jedoch konzentrierter als während der Freizeitstunden der Nachmittagsbetreuung. Die Schüler*innen werden dazu angehalten, konzentriert zu arbeiten und einander dabei nicht zu stören. Verschiedene Entgegenkommen wie das Zulassen von Gesprächen oder das Hören von Musik unterliegen den individuellen Einschätzungen der einzelnen Betreuungspersonen.

10.1.2 Die Freizeit

Während die Lernzeit einem festgelegten Ablauf folgt, werden die Freizeitstunden in sehr unterschiedlicher Weise realisiert. Die Schüler*innen können aus einem Pool an Angeboten wählen, durch die sie ihre Freizeitstunden gestalten können. Grundsätzlich sind in jeder Freizeitstunde bis zu vier Aufsichtspersonen anwesend, die verschiedene Aktivitäten anbieten. Es kann meistens die Wahl zwischen Sportstunden und kreativen Aktivitäten, wie Basteln und Malen getroffen werden. Des Weiteren können im allgemeinen Bereich der Nachmittagsbetreuung Stunden durch Spiele und ruhigere Aktivitäten wie Lesen gestaltet werden. Die Schüler*innen-Lehrer*innen-Aktivität, wie sie in diesem Fall beobachtet wurde, variiert dabei. Während im Rahmen der Sportstunden eher selten Gespräche mit der Lehrperson von Seiten der Schüler*innen gesucht werden, findet innerhalb der Kreativ- und weniger bewegten Stunden vermehrt Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen statt. Es wurde außerdem beobachtet, dass Schüler*innen innerhalb der Freizeit im Gegensatz zur Lernstunde eher Gelegenheit haben, mit den Betreuungspersonen persönliche Gespräche zu führen, die sich nicht auf Schulaufgaben oder das Lernen beziehen. Es findet also während der Freizeit Kommunikation auf einer anderen Basis als innerhalb der Lernstunde statt.

³⁶¹ Vgl.: Kapitel 3.5

11. Ergebnisse der Untersuchung anhand der Evaluationskriterien

11.1 Umgang mit Erstsprachen

In der Nachmittagsbetreuung besteht laut Betreuer*innen kein Erstsprachenverbot und es steht den Schüler*innen frei, sich in ihren jeweiligen Erstsprachen zu unterhalten, sofern nicht die Vermutung besteht, dass aggressive Inhalte besprochen werden oder dadurch Diskriminierung anderer stattfindet.³⁶² Im Rahmen der Beobachtung wurde wahrgenommen, dass Schüler*innen sich innerhalb kurzer Sequenzen in ihren jeweiligen Erstsprachen unterhalten. Die zuständige Betreuungsperson vermittelt in diesen Situationen den Eindruck, dass sie den Schüler*innen aufmerksam zuhört. Sie lässt sie aussprechen und greift nicht in das Gespräch ein. Erst nachdem die Schüler*innen ihre Unterhaltung beendet haben, fragt die Betreuungsperson nach dem Inhalt des Gesprächs. Die Frage wirkt sehr freundlich und interessiert, aber in keiner Weise einschränkend. Es liegt also nahe, dass die Betreuungsperson kein Problem damit hat, die Anwendung von Erstsprachen in der Nachmittagsbetreuung zuzulassen, sondern im Gegenteil sogar Interesse an den sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen zeigt, was Wertschätzung verschiedener Erstsprachen vermitteln kann. Die Beobachtung und die Inhalte der Interviews stimmen also in diesem Merkmal überein.

Ein weiteres Merkmal, das beobachtet werden konnte und eine Wertschätzung verschiedener Erstsprachen der Schüler*innen seitens des Betreuungspersonals suggeriert, trug sich im Rahmen einer Lernstunde zu. Nachdem eine Schülerin sich an die Betreuungsperson gewandt hatte, um Hilfe zu erbitten, da sie Schwierigkeiten mit dem Verständnis eines Wortes innerhalb der Angabe einer Schulaufgabe hatte und die Betreuungsperson ad hoc nicht in der Lage war, das gesuchte Wort mit Synonymen zu beschreiben, wandte sich die Betreuungsperson an eine weitere Schülerin, deren Erstsprache der der hilfesuchenden Schülerin entsprach, und bat diese, das gesuchte Wort in die eigene Erstsprache zu übersetzen. Das Verhalten macht deutlich, dass Lehrpersonen die verschiedenen Erstsprachen der Schüler*innen kennen und diese auch als Instrument nutzen. Außerdem werden die sprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen in dieser Weise anerkannt, da die Erstsprache der Schüler*innen in diesem konkreten Fall ein Instrument darstellte, dessen sich die Betreuungsperson im Gegensatz zur Schülerin nicht bemächtigen konnte.

³⁶² Vgl.: Interview 1-5

Während der beobachteten Sequenzen wird deutlich, dass im Rahmen der Tageseinrichtung kein Erstsprachenverbot besteht. Es konnte außerdem nicht beobachtet werden, dass Lehrpersonen Schüler*innen in der Verwendung ihrer jeweiligen Erstsprachen einschränken. Verschiedene Sprachen sind in der Tageseinrichtung zugelassen, entsprechend den Aussagen der Betreuungspersonen, die im Rahmen der geführten Interviews erhoben wurden.

11.2 Umgang mit Fehlern in der Zielsprache

Auch der Umgang mit Fehlern in der Unterrichtssprache Deutsch konnte im Rahmen der Forschung beobachtet werden. Sowohl Schüler*innen als auch Lehr- und Betreuungspersonen gehen auf unkorrekte grammatikalische und lexikalische Äußerungen von Sprecher*innen ein. Da sich die Forschung vor allem auf Handlungen von Lehr- und Betreuungspersonen bezieht, werden im Rahmen der Beobachtungen ausschließlich Korrekturen seitens dieser berücksichtigt, während im Verlauf der Interviews auch Schüler*innen als Korrekturinstanz behandelt wurden.

Die Betreuungspersonen reagieren bei unkorrekten sprachlichen Äußerungen während der Betreuungsphasen sehr häufig. Nur in seltenen Fällen wird kein Korrekturverhalten bei fehlerhaften Äußerungen von Schüler*innen sichtbar. In diesen Fällen handelt es sich um Schüler*innenmonologe, bei denen das jeweilige Kind einen Vorfall schildert. Die Betreuungsperson wartet in diesem Fall die gesamte sprachliche Äußerung der Schülerin ab und geht im Anschluss nicht auf Grammatikfehler ein. Grund dafür scheint zu sein, dass sich sowohl Schülerin als auch Lehrerin vor allem auf den Inhalt des Gesagten konzentrieren und die Korrektheit der sprachlichen Äußerung in diesen Fällen nicht priorisieren.

In ähnlichen Situationen kann man ein anderes Handlungsmuster seitens der Lehr- und Betreuungspersonen beobachten. Dreimal konnte beobachtet werden, dass Lehrpersonen bei sprachlichen Fehlern von Schüler*innen, diese darauf aufmerksam machten, dass die Äußerung fehlerhaft war, ohne dass sie korrigierend einwirkten. Stattdessen wurde abgewartet, bis die Schüler*innen selbständig eine korrekte sprachliche Form realisierten.

Das Korrekturverhalten, das am häufigsten beobachtet werden konnte, entspricht dem, das die Interviewpartner*innen im Rahmen der Forschungsgespräche beschrieben haben. Hierbei geht es um das Anbieten von Versprachlichungsmustern. Es wird dabei beobachtet, dass bei unkorrekten Äußerungen von Schüler*innen die Lehrpersonen eine korrekte sprachliche Form anbieten. In manchen Fällen werden solche sprachlichen Muster nach Tätigkeit der Äußerung

angeboten, indem die unkorrekte Form in korrekter Weise wiederholt wird. In anderen Fällen fallen die Betreuungspersonen den Sprecher*innen ins Wort, um akut auf Fehler zu reagieren. Besonders häufig handelt es sich bei dieser Form der Korrektur um Verbesserungen im Bereich der Artikel. Schüler*innen weisen gehäuft Defizite im Umgang mit Artikeln und Präpositionen in der mündlichen Rede auf. Auf das Korrekturverhalten reagieren die Schüler*innen in unterschiedlicher Weise. Manche reagieren überhaupt nicht auf den Einwurf, einige wiederholen die korrekte sprachliche Form, die ihnen angeboten wurde.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass in den meisten Fällen Korrekturverhalten stattfindet, um die Schüler*innen in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen. Jedoch muss erwähnt werden, dass auch im Umgang mit Fehlern noch Verbesserungspotenzial existiert. Es konnte nicht beobachtet werden, dass Korrekturformen oder der Umgang mit Fehlern aktiv thematisiert wurde. Außerdem wirkt die Fehlerkorrektur eher kritisch. Für eine erfolgreiche Sprachbildung ist jedoch eine positive Haltung Fehlern gegenüber erforderlich.³⁶³

11.3 Förderangebote in der Nachmittagsbetreuung

Im Zuge der Forschung konnten keine additiven Förderangebote, die im Rahmen der Nachmittagsbetreuung abgehalten werden, beobachtet werden. Die Vernetzung von zahlreichen Förderkursen, die den Schüler*innen zusätzlich zum Vormittagsunterricht zur Verfügung stehen, und der Nachmittagsbetreuung kann hingegen bestätigt werden. Etliche Schüler*innen nehmen Förderprogramme wie DaZ-Förderung, Legasthenie- oder Lesetraining oder Ähnliches in Anspruch und verknüpfen diese zusätzliche Zeit in der Schule mit dem Besuch der Nachmittagsbetreuung. Solche Förderangebote werden allerdings nicht vom Ganztagsystem realisiert, sondern es findet lediglich eine enge Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen statt.³⁶⁴

11.3.1 Lesen in der Nachmittagsbetreuung

Im Zuge der Freizeitstunden, wie sie in der Ganztageseinrichtung abgehalten werden, steht es den Schüler*innen frei, ihre Zeit selbständig zu gestalten. Wenige Schüler*innen verbringen diese Zeit damit, ein Buch zu lesen. Eine Aufforderung dazu, seitens des Betreuungspersonals, wurde nicht beobachtet, allerdings suchte eine Lehrperson das Gespräch mit einer Schülerin

³⁶³ Vgl.: Kapitel 4.3

³⁶⁴ Vgl.: Interview 1-5

über ein von ihr gelesenes Buch. Dieser Umstand könnte zu einer Förderung der Lesemotivation der Schülerin beitragen. In den Freizeitstunden werden also die Kinder nicht zum Lesen angeleitet, jedoch wird der Prozess des Lesens als etwas Positives markiert.

Im Rahmen der Lernzeit findet eine gezielte Anleitung zum Lesen statt, wie während einer konkreten Episode beobachtet werden konnte. Nachdem die Schüler*innen erklärt hatten, sie hätten ihre Hausübung vollständig erledigt, forderte die Betreuungsperson diese zum Lesen auf. Dabei stand es den Schüler*innen, die kein eigenes Buch zur Verfügung hatten, frei, sich ein Buch aus der Schulbibliothek zu holen. Zusätzlich zu diesem Angebot wird auf eine Sammlung von Arbeitsblättern zurückgegriffen, die auf das Training von Textverständnis abzielen. Es findet in der Nachmittagsbetreuung also im Rahmen der Lernzeit eine Hinleitung zum Lesen statt. Das ganztägige Konzept ordnet sich in das Konzept der „lesenden Schule“, wie es in den Interviews bezeichnet wurde, ein.³⁶⁵ Es ist aber auch anzumerken, dass der Prozess des Lesens im Rahmen der Nachmittagsbetreuung als eine individuelle Aktivität angesehen wird. Es finden keine angeleiteten Gruppenübungen oder Diskussionen zu einem gelesenen Text statt.

11.3.2 Schreiben in der Nachmittagsbetreuung

Die Schüler*innen können an schreibbezogenen Projekten teilnehmen, die fächerübergreifend und in Verbindung zwischen Nachmittagsbetreuung und Vormittagsunterricht organisiert werden.³⁶⁶ In der Zeit, in der die Nachmittagsbetreuung beobachtet wurde, wurde kein solches Projekt durchgeführt. Der Prozess des Schreibens wird im Rahmen der Tageseinrichtung in die Lernzeit ausgelagert. Im Laufe der Freizeitepisoden wurde keine Schreibhandlung von Schüler*innen beobachtet.

Im Rahmen der Lernzeit verhält es sich mit der Anleitung zum Schreiben ähnlich wie mit der Aufforderung zum Lesen.³⁶⁷ Die Priorität der Schüler*innen soll auf der Erledigung der Hausaufgaben bzw. des Lernpensums liegen. Erst nachdem die Pflichtaufgaben des Vormittagsunterrichts erfüllt sind, findet eine individuelle Aufforderung zu Zusatzarbeiten statt. Dabei wurde ersichtlich, dass sich diese Aufforderungen situationsbedingt und unter Abhängigkeit der zuständigen Betreuungspersonen zutragen. Es wurde beobachtet, dass eine Betreuungsperson der Lernstunde über den Schularbeitsplan der ihr zugeteilten Klasse Bescheid wusste und auch über den Stoff der kommenden Deutschschularbeit, nämlich das

³⁶⁵ Vgl.: Interview 3 2019

³⁶⁶ Vgl.: Kapitel 9.4.3

³⁶⁷ Vgl.: Kapitel 11.3.1

Schreiben einer Bildgeschichte, informiert war. Dieser Umstand betont, dass eine Vernetzung des Lehr- und Betreuungskörpers der Schule existiert und zu leistungsförderlichen Umständen verhelfen kann. Die Betreuerin zeichnet infolgedessen eine Bildgeschichte an die Tafel und fordert die Schüler*innen, die ihre Pflichtaufgaben erledigt haben, dazu auf, eine Geschichte zu verfassen. Zusätzlich bietet sie an, die Texte im Anschluss zu korrigieren.

Schreiben spielt also in der Nachmittagsbetreuung eine Rolle, allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich die Aufforderung zu schreiben, stark an den schulischen Anforderungen an die Schüler*innen orientiert und kreatives oder freies Schreiben im Zeitraum der Beobachtung keine Relevanz hatte.

11.3.3 Hören und Sprechen in der Nachmittagsbetreuung

Die Sprachhandlungen Sprechen und Hören spielen in der Nachmittagsbetreuung vor allem in dem Sinne eine Rolle, dass in hohem Maße mündliche Kommunikation stattfindet. Die Zielsprache Deutsch wird also automatisch produziert und auch rezipiert. Allerdings konnten im Rahmen der Beobachtungen keine direkten Angebote wahrgenommen werden, die zu einer Förderung dieser Kompetenzen beitragen.

11.4 Sprachstandsdiagnostik und Vernetzung des Lehr- und Betreuungskörpers

Im Rahmen der Beobachtung konnte erhoben werden, dass eine Vernetzung zwischen dem Nachmittagsbetreuungspersonal stattfindet. Gleichzeitig dazu entsteht eine Kommunikation zwischen den Nachmittagsbetreuer*innen und den Lehrer*innen des Vormittagsunterrichts, da einige der in der Ganztagesbetreuung tätigen Personen auch für den Unterricht einzelner Klassen am Vormittag verantwortlich sind.

11.4.1 Sprachstandsdiagnose

Innerhalb der beobachteten Sequenzen konnte nicht festgestellt werden, dass standardisierte Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes in der Nachmittagsbetreuung stattfinden. Es konnten Gespräche zwischen den Lehr- und Betreuungspersonen bezüglich der Schüler*innen bezeugt werden, allerdings gab es keine Hinweise auf die Durchführung von systematischen Sprachstandsdiagnosen. Es wird daher angenommen, dass keine Sprachstandsdiagnosen im Rahmen der Ganztageseinrichtung durchgeführt werden.

11.4.2 Austausch bezüglich des Sozialverhaltens

Im Laufe der Forschung konnte häufig beobachtet werden, dass sich Betreuer*innen in Situationen, die eine Unterhaltung zulassen, wie beispielsweise während eines Wechsels zwischen Betreuungseinheiten, über Schüler*innen unterhalten. Großteils beziehen sich die Inhalte solcher Gespräche auf das Verhalten der Schüler*innen sowie gruppenspezifische Prozesse. So wird zum Beispiel besprochen, wie sich Schüler*innen bei sportlichen Aktivitäten in der Gruppe verhalten oder wie sie mit Frustration nach Niederlagen umgehen. Auch nach Konflikten unter Schüler*innen werden diese thematisiert und es findet ein Austausch über die Folgegespräche, die mit involvierten Schüler*innen geführt wurden, statt. Solche Gespräche konnten mehrmals im Rahmen der Beobachtung protokolliert werden. Es handelt sich beim Austausch unter dem pädagogischen Personal tatsächlich hauptsächlich um lockere Gespräche, nicht jedoch um standardisierte Erhebungen.

11.4.3 Austausch bezüglich des Sprachstandes

Während ein Austausch bezüglich des Sozialverhaltens sehr häufig gesucht wird, konnte in weitaus geringerem Ausmaß auch ein Austausch der Betreuungspersonen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen bezeugt werden. Auch solche Vernetzungen gestalteten sich in Form lockerer Gespräche und weniger in Form eines standardisierten Verfahrens. Der Inhalt eines beobachteten Gesprächs behandelte beispielsweise einen im Sprachgebrauch einer Schülerin häufig auftretenden Fehler. Eine Kollegin beschreibt, dass ihr aufgefallen sei, dass besagte Schülerin mit der Anwendung von Präpositionen Schwierigkeiten hätte. Ihre Kollegin, wies darauf hin, dass der Fehler eventuell darauf zurückzuführen sei, dass Deutsch nicht die Erstsprache der Schülerin ist und sie Präpositionen möglicherweise direkt aus ihrer Erstsprache übersetzt. Die Kollegin bezieht sich dabei auf Phänomene des Transfers und der Interferenz. „Hierbei handelt es sich um Übertragungen sprachlichen Wissens aus der einen Sprache in eine andere. Der Vorgang selbst wird als *Transfer* bezeichnet, das Ergebnis eines Transfers ist eine *Interferenz*.“³⁶⁸ Der Sequenz ist also zu entnehmen, dass die Kolleg*innen den sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen Aufmerksamkeit schenken, über die jeweiligen Erstsprachen der Schüler*innen Bescheid wissen und über ein Wissen bezüglich Spracherwerbstheorien verfügen.

³⁶⁸ Jeuk, Stefan: Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Diagnose, Förderung. Stuttgart: Kohlhammer 2010 S.42

Eine weitere Sequenz bezog sich nicht auf mündliche Performanzen von Schüler*innen, sondern auf schriftliche Leistungen. Im Anschluss an eine Lernzeit suchte eine Betreuerin das Gespräch mit einer Kollegin, die auch für den Deutschunterricht einer Klasse zuständig ist. Sie beschreibt, dass ein Schüler dieser Klasse sie gebeten habe, seine Hausübung zu kontrollieren und ihr einige Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung aufgefallen seien. Die Klassenlehrerin erwiderte, dass auch ihr dieser Fehler schon des Öfteren bei besagtem Schüler aufgefallen sei und dass sie vermehrt darauf achten werde.

Es findet also Kommunikation zwischen Betreuer*innen der Ganztageseinrichtung und Lehrer*innen des Vormittagsunterrichts auf vielfältige Weise statt. Auch sprachliche Kompetenzen stehen dabei im Zentrum der Vernetzung. Interessant ist, dass von Seiten der Lehrpersonen Konsequenzen im Umgang mit den Schüler*innen gezogen werden. Eine Vernetzung von horizontalen Verbindungsstellen im Sinne einer Durchgängigen Sprachbildung kann an der Schnittstelle zwischen Nachmittagsbetreuung und Vormittagsunterricht also als gewährleistet angesehen werden.

11.5 Sprachregister in der Nachmittagsbetreuung

11.5.1 Der Sprachgebrauch der Lehr- und Betreuungspersonen

Die sprachliche Selbsteinschätzung des pädagogischen Personals wirkt sich direkt auf die sprachliche Vorbildhaltung dieser aus.³⁶⁹ Drei der fünf Interviewten bezeichnen sich selbst als Dialektsprecher*innen. Diese beschreiben allerdings, dass sie den Dialekt im Umgang mit Schüler*innen, soweit es ihnen möglich ist, aus ihrem Sprachgebrauch tilgen und sich eines standardnahen Sprachregisters bedienen. Lediglich in emotional geladenen Situationen geben sie an, in ihren jeweiligen Dialekt zu switchen.³⁷⁰ Diese Angaben konnten im Rahmen der Beobachtungen bestätigt werden. Die Betreuungs- und Lehrpersonen bedienen sich während der Freizeitstunden in ihrer Kommunikation mit den Schüler*innen vorwiegend eines standardnahen Registers. Es handelt sich dabei um Umgangssprache, da das Sprachverhalten der privaten Rede entspricht.³⁷¹ Nur selten wird eindeutig zwischen sprachlichen Registern gewechselt. Eine Betreuungsperson realisierte während einer emotional geladenen Episode, in

³⁶⁹ Vgl.: Kapitel 5.2

³⁷⁰ Vgl.: Kapitel 9.6.1

³⁷¹ Vgl.: Christ, Herbert: Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula u.a. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann 2010 S. 244-257 S. 244

der sie einige Schüler*innen zurechtwies, dialektale Äußerungen. Sie wiederholte diese Begriffe aber direkt im Anschluss in standardsprachlicher Aussprache, um Unverständnis zu vermeiden. Es wurde in dieser Situation also Wert darauf gelegt, sich eindeutig zu äußern. Auch in Situationen, in denen eine entspannte Atmosphäre erkennbar war, wurden Begriffe verwendet, die einigen Schüler*innen nicht geläufig waren. Ein Beispiel dafür ist das Wort „Stanitzel“, das eine Lehrperson verwendet hat. Direkt im Anschluss an diese Äußerung fragte die Betreuerin, ob die Kinder dieses Wort kennen. Die Schüler*innen verneinten, woraufhin die Betreuerin den Begriff erläuterte. Durch diese Situation wird erkennbar, dass ein Bewusstsein seitens des Lehr- und Betreuungskörpers dafür besteht, dass sich etliche Begriffe, die ganz natürlich dem alltagssprachlichen Register der Lehrer*innen entsprechen, sich dem Sprachschatz der Schüler*innen entziehen und dementsprechend werden diese auch thematisiert.

Insgesamt entsteht während der Beobachtung der Eindruck, dass sämtliche Betreuungs- und Lehrpersonen der Nachmittagsbetreuung Wert auf einen gewählten Sprachgebrauch in der Nachmittagsbetreuung legen, um Fehler in der Kommunikation zu vermeiden und einer sprachlichen Vorbildfunktion zu entsprechen.

11.5.2 Förderung der Bildungssprache

Die Beobachtung des Umgangs mit Bildungssprache ist deswegen relevant, da die Beherrschung dieses Sprachregisters für eine erfolgreiche Absolvierung der Ausbildung unabkömmlich ist.³⁷² „Sie bereichert die Umgangssprache mit Fachlichem und macht durch Elemente der Fachsprachen Fachwissen auch für Nichtfachleute zugänglich.“³⁷³ Es handelt sich also gewissermaßen um ein verbindendes Sprachregister. Dass die Förderung der Bildungssprache ein Anliegen der Schule darstellt, ist demnach naheliegend. Auch im Rahmen der Nachmittagsbetreuung können Situationen geschaffen werden, in denen Schüler*innen jenes sprachliche Register nähergebracht werden kann.

Grundsätzlich entspricht der sprachliche Austausch im Rahmen der Nachmittagsbetreuung vor allem dem Register der Umgangssprache, wie er im privaten Bereich erfahren wird. Die Sprache zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wirkt entspannt und konzeptionell mündlich. Es handelt sich also zum Großteil um spontane, konzeptionell mündliche Rede. Bildungssprachliche Elemente finden in der ungesteuerten Kommunikation der

³⁷² Vgl.: Kapitel 4.1

³⁷³ Christ 2010 S.244

Nachmittagsbetreuung kaum Anwendung. Es konnte jedoch beobachtet werden, dass Lehr- und Betreuungspersonen hier und da zu sprachlichen Mitteln und Ausdrücken greifen, die sich dem Sprachschatz der Schüler*innen entziehen. Auf solche Äußerungen reagieren die Schüler*innen mit Unverständnis, woraufhin die Lehrperson das Gesagte umformuliert oder wiederholt. Es werden also im Gespräch Begriffe angeboten, die das Register der Umgangssprache übersteigen und diese werden gegebenenfalls erläutert.

Im Rahmen der Lern- und Hausübungsstunden lässt sich die Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen häufiger beobachten. Die Beobachtungen der Lernstunde decken sich mit den Schilderungen der Interviewpartner*innen zum Thema Bildungssprache. Schüler*innen haben Schwierigkeiten beim Verständnis der Angabe von Schulaufgaben. Die Lehr- und Betreuungspersonen gehen auf diese Schwierigkeiten auf verschiedene Art und Weise ein. Es konnte beobachtet werden, dass die Aufgabenstellung von den Lehrpersonen paraphrasiert und mittels geläufigerer Ausdrücke sozusagen übersetzt wird. Eine andere Methode, mit solchen Schwierigkeiten umzugehen, ist das Zerlegen der Angabe in kleinere Satzteile, die für die Schüler*innen leichter zu verstehen sind. Es wird sich der Bildungssprache also über die Zerlegung und Erläuterung von Aufgabenstellungen in Satzteile angenähert.

Übungsraum wird nur in sehr geringem Maße geschaffen. Die Schüler*innen haben im Rahmen der Lernstunde die Möglichkeit, auch mündliche Aufgabenstellungen zu bewältigen, wie das Einüben von Referatstexten. Dabei konnte beobachtet werden, dass die Lehrpersonen selten regulierend eingreifen und hier und da Vorschläge zu bildungssprachlichen Äußerungen anbieten. Die Schüler*innen nehmen diese nur teilweise an. Häufig vermitteln sie den Eindruck, dass sie es bevorzugen, einfachere Begriffe zu verwenden, da sie sich damit wohler fühlen.

12.Conclusio und Ausblick

Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, dass das System Nachmittagsbetreuung das Potenzial birgt, Sprachförderung für Schüler*innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache anzubieten. Anhand einer ausgewählten Schule, deren ganztägiges Betreuungssystem als Beispiel fungiert, sollte ermittelt werden, inwiefern dieses Potenzial tatsächlich genutzt und ob Sprachförderung gezielt betrieben wird. Andernfalls soll das Aufdecken von etwaigen Defiziten in diesem Bereich zeigen, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um besagtes Potenzial auszuschöpfen.

Nach der Auswertung der Interviews und der Beobachtungen, die in besagtem ganztägigen Betreuungssystem durchgeführt wurden, wurde deutlich, dass die Nachmittagsbetreuung tatsächlich einen Raum darstellt, in dem Lehr- und Betreuungspersonen direkten Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen haben. Natürlich unterliegt dieser Einfluss einigen Einschränkungen, wie etwa dem Erreichen der Schüler*innenschaft, da nicht alle Kinder der Schule in der Nachmittagsbetreuung angemeldet sind. Eine weitere Einschränkung ist die wechselnde Zuständigkeit der Lehrpersonen, die zum Teil nur in geringem Stundenausmaß in der Nachmittagsbetreuung tätig sind. Schüler*innen können daher nur episodisch im Rahmen der Nachmittagsbetreuung gefördert werden. Die Verteilung der Erstsprachen der Schüler*innen, die die Nachmittagsbetreuung besuchen, entspricht ungefähr der des Vormittagsunterrichts. Die Lehr- und Betreuungspersonen geben außerdem an, dass nicht vermehrt jene Kinder, die Defizite in der Zielsprache aufweisen, die Nachmittagsbetreuung besuchen.³⁷⁴ Das bedeutet, dass sowohl auf Kinder, die solche Defizite aufweisen, eingegangen werden kann, aber auch versierte Deutschsprecher*innen gleichermaßen in der Aneignung der Bildungssprache und anderer sprachlicher Kompetenzen unterstützt werden können. Die Gruppenzusammensetzung lässt also zu, dass das Ganztagsystem dem Anspruch nachkommt, nicht nur Leistungsdefizite von schwächeren Schüler*innen auszugleichen, sondern auch Begabungen und Interessen von Schüler*innen mit guten schulischen Leistungen zu fördern.³⁷⁵ Ein solches System muss dem Anspruch standhalten, erfolgreiches Lernen durch ein vielfältiges Angebot an Aktivitäten zu betreiben und die Schüler*innen in der Entfaltung ihrer Interessen zu unterstützen.³⁷⁶ Durch ein breites Spektrum an Angeboten, durch die Freizeit im Rahmen der Nachmittagsbetreuung gestaltet werden kann, erhalten Schüler*innen die Möglichkeit, sich individuell zu entfalten. Während interessierte Schüler*innen ohne grobe Leistungsdefizite so ihren individuellen Interessen nachgehen können, halten Lern- und Hausübungsstunden das Potenzial bereit, leistungsschwächere Lerner*innen bei der Bewältigung von Schulaufgaben zu unterstützen und so Bildungsungleichheiten zu kompensieren.³⁷⁷

Für Schüler*innen, die das ganztägige Angebot nutzen, stellt die Nachmittagsbetreuung eine Möglichkeit der Förderung von Interessen und Begabungen dar und kann eine Hilfestellung für die Bewältigung des Lern- und Aufgabenpensums des Vormittagsunterrichts sein. Das

³⁷⁴ Vgl.: Kapitel 9.1

³⁷⁵ Vgl.: Kapitel 3.2

³⁷⁶ Vgl.: Kapitel 3.2

³⁷⁷ Vgl.: 3.3.2

Potenzial der Nachmittagsbetreuung als Raum für Sprachförderung liegt vor allem darin, dass sich Schüler*innen auch am Nachmittag in einem Kontext aufhalten, in dem die Umgebungssprache der Zielsprache entspricht. Das ist vor allem für jene Schüler*innen bedeutend, deren Familien sich zuhause einer anderen Erstsprache als Deutsch bedienen, oder deren Umgangssprache im sozialen Feld einer anderen Sprache als der Unterrichtssprache entspricht. Aber auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache können von diesem Angebot sprachlich profitieren, da eine Vielfalt an Erstsprachen zu einer umfassenden Sprachreflexion führen kann. Da der Umgang mit der eigenen Erstsprache identitätsstiftend ist, ist es wichtig, dass Schüler*innen erfahren, dass ihren jeweiligen Erstsprachen in wertschätzender Weise begegnet wird.³⁷⁸ Die sprachlich heterogene Gruppe kann als Möglichkeit verstanden werden, interkulturellen Austausch zu vermitteln und zu Sprachreflexionen anzuleiten. Die Betreuer*innen der untersuchten Tageseinrichtung gehen in einer wertschätzenden Weise mit unterschiedlichen Erstsprachen um und tragen so nicht nur zu einer Auseinandersetzung mit Sprachenvielfalt bei, sondern leiten Schüler*innen damit auch an, interkulturell, tolerant und aufgeschlossen zu handeln.³⁷⁹ Das Ganztagesssystem bietet also die Möglichkeit, den Kindern die Gelegenheit zu geben, sich in ihrer gesamten sprachlichen Identität zu erfahren. Während am Vormittag die Unterrichtssprache Deutsch im Zentrum steht und daher nur äußerst selten Platz für die Anwendung verschiedener Erstsprachen eingeräumt wird, kann die Nachmittagsbetreuung als Raum des Austausches verschiedener Sprachen genutzt werden. Nicht nur die Toleranz, sondern die gezielte Förderung der Anwendung verschiedener anderer Erstsprachen als Deutsch kann dazu beitragen, die Schüler*innen in ihrer sprachlichen Identität zu bestärken und von sprachlichen Verunsicherungen, die der Tilgung anderer Erstsprachen als Deutsch aus dem schulischen Kontext geschuldet sind, zu befreien. Auch im Sinne einer sprachlichen Plurizentrik unserer Gesellschaft kann eine Sensibilisierung für den Umgang mit unterschiedlichen Sprachen stattfinden und das Verständnis für den Wert, den eine heterogene Sprecher*innengruppe darstellt, geschult werden.

Ein weiterer Faktor, der im Sinne von Sprachförderung zu berücksichtigen ist, ist die Zusammensetzung des Lehr- und Betreuungskörpers. Die Schüler*innen agieren nicht nur miteinander, sondern auch mit den Mitarbeiter*innen der Nachmittagsbetreuung. Der Lehr- und Betreuungskörper setzt sich aus Lehrpersonen, die auch für die Organisation des Vormittagsunterrichts verantwortlich sind, Student*innen des Pädagogikbereichs und ausgebildeten Freizeitpädagog*innen zusammen. Dadurch entsteht ein Pool an

³⁷⁸ Vgl.: Kapitel 5

³⁷⁹ Vgl.: Kapitel 5

Mitarbeiter*innen, die in verschiedenem Maße für sprachliche Förderung sensibilisiert sind und deren Austausch untereinander zu einer umfassenden Reflexion von Sprache und Sprachförderung beitragen kann. Ein weiterer Faktor, der in diesem Zusammenhang interessant ist, ist der, dass Lehrpersonen in der Nachmittagsbetreuung tätig sind, die auch im Rahmen des Vormittagsunterrichts für den Unterricht verschiedener Schüler*innen verantwortlich sind. Daher entsteht ein Brückenschlag zwischen Unterricht und Tagesbetreuung, der im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung zu einer Vernetzung horizontaler Schnittstellen innerhalb der Bildungsbiografie der Lernenden beitragen kann.³⁸⁰ Auch der Austausch des Lehr- und Betreuungspersonals bezüglich des Sozialverhaltens und der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen wird durch diesen Umstand erleichtert.

Im Rahmen der Lernzeit, die in Kleingruppen organisiert wird, kann individuell auf die spezifischen Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden. Dabei stehen vor allem fachliche Aufgabenstellungen im Zentrum, aber auch im Sinne einer Sprachförderung spielen die betreuten Lernzeiten eine wesentliche Rolle. Es besteht die Möglichkeit, auf Schwierigkeiten bei Aufgabenstellungen einzugehen oder an spezifischen Aufgaben aus dem Unterrichtsfach Deutsch zu arbeiten. Aber auch für Aufgabenstellungen jenseits des Vormittagsunterrichts liefern die Lern- und Hausübungsstunden Raum. Es können sprachförderliche Maßnahmen ergriffen werden, die aufgrund des Lehrplans im Rahmen des Vormittagsunterrichts keinen Platz haben. Außerdem besteht das Potenzial, Schüler*innen zu sprachlichen Handlungen, wie Lesen oder Schreiben, zu motivieren, da sich diese Handlungen einer schulischen Beurteilung entziehen und als Teil der Freizeitgestaltung verstanden werden können. Durch diesen Umstand kann die intrinsische Motivation zu solchen Sprachhandlungen aufrechterhalten oder gesteigert werden.³⁸¹

Ein ganztägiges Schulsystem kann nicht nur sprachliche Förderung betreiben, sondern enthält es ebenso das Potenzial, Sozialisationsarbeit zu leisten. Ein wichtiger Punkt, der die Nachmittagsbetreuung zu einer wertvollen Ressource des Bildungssystems macht, ist das Nahverhältnis, das zwischen den Betreuten und den Betreuer*innen entsteht. Durch die Auseinandersetzung mit Schüler*innen jenseits des Vormittagsunterrichts können Lerndefizite eher erkannt werden und durch das veränderte Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Lernenden steigt die Leistungswilligkeit der Schüler*innen.³⁸² Durch das enge Verhältnis kann

³⁸⁰ Vgl.: Kapitel 4.2

³⁸¹ Vgl.: Kapitel 4.3

³⁸² Vgl.: Kapitel 3.3

auch eine höhere Einsatzbereitschaft seitens des Lehrkörpers erkannt werden.³⁸³ Auch am Forschungsstandort kann ein Verhältnis zwischen Betreuer*innen und Betreuten beobachtet werden, das sich intensiver gestaltet, als es durch ausschließlichen Regelunterricht möglich wäre. Die Betreuungspersonen kennen die Schüler*innen des GanztageSSystems und suchen aktiv den Kontakt mit diesen. Sie lernen die Schüler*innen in einem privateren Rahmen kennen und verfügen vermehrt über Wissen ihre Erstsprachen, sozialen Netzwerke und familiäre Hintergründe betreffend. Auch auf Leistungsdefizite kann aufgrund des Nahverhältnisses zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gezielter eingegangen werden.³⁸⁴

12.1 Kritik am bestehenden System

Die Nachmittagsbetreuung beinhaltet also enormes Potenzial, Sprachförderung, im Rahmen des Schulalltags jedoch jenseits des Vormittagsunterrichts zu betreiben. Dass dieses Potenzial zur Gänze ausgeschöpft wird, muss jedoch angezweifelt werden. Da die Systematiken von GanztageSeinrichtungen an höheren Schulen in ihren grundlegenden Elementen einander entsprechen, dient die ausgewählte Schule, an der die vorliegende Forschung betrieben wurde, als stellvertretendes Exempel für Nachmittagsbetreuungen an Wiener Schulen. Durch die Betrachtung des ganztägigen Systems konnte eine Abbildung konstruiert werden, anhand derer Defizite im Bereich Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung aufgedeckt werden sollen.

Mängel in der Ausschöpfung des sprachförderlichen Potenzials der Nachmittagsbetreuung liegen vor allem darin, dass nur ein eingeschränktes Bewusstsein für die Möglichkeiten im Bereich der Sprachförderung innerhalb des Lehr- und Betreuungskörpers der Nachmittagsbetreuung besteht. Durch Interviews und Beobachtungen wurde deutlich, dass nur ein Teil des Teams eine Ausbildung absolviert hat, die sich mit den Themen Sprachlichkeit und Sprachförderung auseinandersetzt. Die anderen Mitarbeiter*innen können in ihren jeweiligen Ausbildungen zwar allesamt einen pädagogischen Schwerpunkt aufweisen, wurden allerdings nie mit sprachtheoretischen Inhalten konfrontiert. Daher sind sprachförderliche Handlungen seitens dieser Lehr- und Betreuungspersonen eher intuitiver Natur als wissenschaftlich gestützt. Lediglich die Mitarbeiter*innen mit einer entsprechenden Ausbildung handeln in speziellen Situationen bewusst sprachsensibel. Alle Befragten scheinen jedoch die Nachmittagsbetreuung als Netzwerk zur Sprachförderung zu unterschätzen und sehen diese vor allem als Raum an, in dem Kinder beaufsichtigt werden, sich miteinander austauschen und Hilfe beim Erledigen ihrer

³⁸³ Vgl.: Hörll, Dämon 2012 S.270

³⁸⁴ Vgl.: Kapitel 3.3

Schulaufgaben erhalten können. Ein Bewusstsein für die sprachförderlichen Möglichkeiten der Nachmittagsbetreuung scheint nicht stark verwurzelt zu sein. Auch der Umgang mit Erstsprachen von Schüler*innen verläuft nur zum Teil auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse. Vermehrt wird auf intuitive und eigens angestellte Überlegungen zum Thema Vielsprachigkeit als Motivation, wie mit Sprache umgegangen wird, zurückgegriffen.

Der Umgang mit Fehlern in der Zielsprache Deutsch verläuft vor einem ähnlichen Hintergrund. Es wird häufig spontan und unreflektiert auf fehlerhafte Äußerungen reagiert. Auch diese Reaktionen entbehren oft einer wissenschaftlichen Grundlage und sind daher nur zum Teil konstruktiv. Wesentlich wäre eine Auseinandersetzung mit förderlichen Fehlerkorrekturen und eine Thematisierung dieses Aspekts.

Die Lern- und Hausübungsstunden stellen sich als Raum heraus, der sich am besten für sprachförderliche Momente eignet und in dem sich solche auch konsequent ereignen. Diese Stunden erscheinen vor allem förderlich, da es sich dabei um eine Organisation in Kleingruppen handelt und die Betreuungs- und Lehrpersonen besonders schüler*innennah arbeiten. Des Weiteren wirkt die Arbeit an Aufgabenstellungen aus dem Vormittagsunterricht als Nährboden für sprachzentrierte Interaktionen. Aber auch hier stellt sich ein Mangel an fundiertem Wissen bezüglich Bildungssprache als hemmend für eine sprachförderliche Atmosphäre heraus. Schüler*innen werden bei der Erledigung ihrer Aufgaben häufig mit sprachlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Eine Auseinandersetzung mit der Herausforderung Bildungssprache und eine Schulung, in welcher Weise diese bestmöglich vermittelt werden kann, stellt eine Möglichkeit dar, die Effektivität von Förderung in der Ganztageseinrichtung zu steigern.

Insgesamt ist anzumerken, dass die Nachmittagsbetreuung nicht als reine Beaufsichtigung verstanden wird, sondern ein Angebot an unterschiedlichen Aktivitäten existiert und die Interaktion mit Schüler*innen von Betreuungspersonen aktiv gesucht wird. Des Weiteren findet eine intensive Auseinandersetzung mit dem Verhalten und den persönlichen Leistungen von Schüler*innen statt. Die Lehr- und Betreuungspersonen wissen über unterschiedliche Kompetenzen sowie den Sprachstand der Schüler*innen weitgehend Bescheid und können dementsprechend auf deren Bedürfnisse eingehen.

12.2 Ausblick und Vorschläge zur Verbesserung

Wie durch die kritische Auseinandersetzung mit dem System der Nachmittagsbetreuung ersichtlich wurde, besteht das größte Defizit der Ganztageseinrichtung darin, dass zu wenig Bewusstsein bezüglich des sprachförderlichen Potenzials und den Wegen, wie Förderung im Bereich Sprache gestaltet werden kann, besteht. Nur wenige Lehr- und Betreuungspersonen haben Ausbildungen, die sich mit Sprachlichkeit auseinandersetzen, absolviert und können daher gezielt an einer Förderung arbeiten. Ein wichtiger Schritt in die Richtung einer ganzheitlichen Sprachbildung der Schüler*innen mit Unterstützung der Nachmittagsbetreuung kann die Schulung des Betreuungsteams in dieser Hinsicht darstellen. Da es die Aufgabe sämtlicher Unterrichtsfächer ist, sprachsensibel zu arbeiten, sollte die Nachmittagsbetreuung keine Ausnahme darstellen. Es muss daher eine Sensibilisierung für den Umgang mit Sprache innerhalb des Betreuungsteams der Ganztageseinrichtung stattfinden. Eine Möglichkeit der Umsetzung könnte die Bestimmung einer Verantwortungsposition für Durchgängige Sprachbildung in der Nachmittagsbetreuung sein. Die Aufgabe der verantwortlichen Person würde sich darin gestalten, aktuelle Inhalte und wichtige Elemente von Sprachförderung in Verbindung zur Nachmittagsbetreuung zu bringen und Kolleg*innen zu schulen. Vorbild für diesen Vorschlag ist eine Maßnahme des FÖRMIG-Modells, bei der eine Fachkonferenz „Sprache/Sprachförderung“ gegründet wurde, um das Team und die Schulleitung für die Relevanz von Sprachförderung zu schulen und sie in den sprachbildenden Prozess verstärkt einzubeziehen.³⁸⁵ Es erscheint sinnvoll, eine solche Konferenz zu nutzen, um das gesamte Team einer Institution für die Relevanz von Sprachförderung zu sensibilisieren. Dabei kann es sich als hilfreich herausstellen, mit konkreten Theorien zu arbeiten und den Kolleg*innen didaktische und sprachtheoretische Begriffe zu erläutern. Da im Idealfall in allen Unterrichtsfächern sprachsensibel gearbeitet wird und daher auch im Rahmen des Kollegiums des Vormittagsunterrichts weiterführende Bildung im Bereich Sprachförderung angestrebt werden sollte, kann eine Vernetzung zwischen allen Unterrichtsfächern und der Nachmittagsbetreuung mit dem gemeinsamen Ziel, eine Durchgängige Sprachbildung zu erreichen, stattfinden. Dass es sich hierbei um eine schwierige Aufgabe handelt, ist augenscheinlich. Da das Ziel der Bildungseinrichtung ist, Schüler*innen bestmöglich individuell zu fördern, sollte auch das Potenzial der Nachmittagsbetreuung in diesen Prozess miteinfließen. Dass die Bandbreite an sprach- und bildungstheoretischen Konzepten enorm ist,

³⁸⁵ Vgl.: Gogolin, Dirim 2011 S.36

wirkt auf den ersten Blick vielleicht abschreckend auf die Personen, die sich als sprachliche Vermittler*innen oder Botschafter*innen für eine durchgängige sprachliche Förderung verstehen. Es ist jedoch wesentlich, dass im gesamten Kollegium ein Bewusstsein für die Relevanz verschiedener sprachlicher Prinzipien in der Entwicklung von Schüler*innen geschärft wird. „Diese sind vor allem: interlingualen Transfer anzuregen, Sprachbewusstheit zu schulen und Lernstrategien zu vermitteln“³⁸⁶, fasst Bredthauer die Prinzipien zu einer umfassenden sprachlichen Bildung zusammen.

Verknüpft man die Idee Durchgängige Sprachbildung mit dem System Ganztagesbetreuung so erscheint eine Auseinandersetzung mit den Qualitätsmerkmalen für Durchgängige Sprachbildung auch jenseits des Vormittagsunterrichts sinnvoll.³⁸⁷ Etliche darin beschriebene Elemente können einen Beitrag zur Förderung von Schüler*innen leisten. Auch in diesem Fall ist zuerst eine Sensibilisierung des Kollegiums für das Konzept und weitere sprachbildende Prozesse erforderlich. Etliche Facetten der im Rahmen des Konzepts beschriebenen Qualitätsmerkmale finden ganz automatisch in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion statt. Die Lehrpersonen gehen beispielsweise zum Teil recht intuitiv mit den verschiedenen Erstsprachen der Schüler*innen um. Es wird wertschätzend gehandelt und vermittelt, dass Sprache als Ressource gesehen wird.³⁸⁸ Die Grenzen eines solchen förderlichen Umgangs scheinen an dieser Stelle jedoch noch nicht erreicht zu sein. Eine gezielte Thematisierung von Sprachenvielfalt kann ein Mittel darstellen, die Schüler*innen zu motivieren, sich aktiv mit Sprache auseinanderzusetzen.³⁸⁹ Im Rahmen der Ganztageseinrichtung gibt es kein Erstspracheverbot, jedoch unterliegt die Verwendung der anderen Erstsprachen als Deutsch unterschiedlichen Einschränkungen.³⁹⁰ Um solche Richtlinien zu schärfen und damit Klarheit für Schüler*innen zu schaffen, wird in der Theorie zu Sprachförderung vorgeschlagen, Vereinbarungen zu treffen, in welchen Situationen auf Sprachen, die sich von der Umgebungssprache unterscheiden, zurückgegriffen werden darf.³⁹¹ Die Vernetzung des Vormittagsunterricht mit der Nachmittagsbetreuung erscheint auch in diesem Punkt sinnvoll. Außerdem kann die Unterstützung von Expert*innen dieses Gebiets ein hilfreiches Instrument für die Umsetzung einer Sprachsensibilisierung darstellen.

³⁸⁶ Bredthauer, Stefanie: Mehrsprachigkeitsdidaktik an Deutschen Schulen- Eine Zwischenbilanz. In: Die Deutsche Schule, 2018. 110 (3). S.275-286. S.278

³⁸⁷ Vgl.: Kapitel 4.3

³⁸⁸ Vgl.: Kapitel 11.1

³⁸⁹ Vgl.: Kapitel 4.3

³⁹⁰ Vgl.: Kapitel 9.2

³⁹¹ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.22

Beim Umgang mit Fehlern in der Zielsprache Deutsch verhält es sich ähnlich, wie mit dem Umgang mit den verschiedenen Erstsprachen der Schüler*innen. Es besteht in diesem Zusammenhang Verbesserungspotenzial, da Betreuer*innen vor allem intuitiv auf fehlerhafte Äußerungen reagieren. Fehlerkorrekturen in der Nachmittagsbetreuung erfolgen häufig spontan und unreflektiert.³⁹² An dieser Stelle muss allerdings ein Umdenken stattfinden, durch das Fehler als Meilensteine betrachtet werden, die die Schüler*innen auf dem Weg ihrer sprachlichen Entwicklung begleiten.³⁹³ Auch hier ist die Thematisierung einer kritischen aber wertschätzenden Fehlermarkierung notwendig. Schüler*innen sollen in ihrer Sprachlichkeit nicht gehemmt werden. Sie sollen stattdessen die Motivation entwickeln, auf eine korrekte, angemessene Form der Sprache zu achten.³⁹⁴ Da eine solche Haltung in der gesamten Biografie von Schüler*innen wünschenswert ist, erscheint auch hier eine Thematisierung im Unterricht, unter Einbezug der Nachmittagsbetreuung, sinnvoll.

Die Vernetzung zwischen den verschiedenen Instanzen der Bildungsinstitution ist ein wichtiger Schlüssel für die Umsetzung des Konzepts Durchgängige Sprachbildung. Eine Vernetzung zwischen Lehr- und Betreuungspersonal findet zwar statt, allerdings beschränkt sich diese vor allem auf Gespräche, die sich mit den Leistungen und dem Sozialverhalten einzelner Schüler*innen beschäftigen.³⁹⁵ Gezielte Übereinkünfte bezüglich Themen wie Sprachenvielfalt und dem Umgang mit Fehlern können in thematischen Konferenzen getroffen werden.

Ein Grundstein, um Sprachförderung überhaupt betreiben zu können, ist die Bereitschaft der verantwortlichen Personen dazu.³⁹⁶ Betreuer*innen und Lehrer*innen müssen sich bewusst dazu entschließen, Sprachförderung zu betreiben, um Authentizität zu gewährleisten. Da sich Mitarbeiter*innen von Ganztageseinrichtungen zum Teil gar nicht bewusst sind, welchen enormen Beitrag die Nachmittagsbetreuung zu einer umfassenden Sprachförderung leisten kann, ist es wichtig, das Potenzial von Ganztageseinrichtungen explizit zu thematisieren. Motivation, sich mit Schüler*innen auf einer anderen Ebene als im Regelunterricht auseinanderzusetzen und diese zu unterstützen, konnte beobachtet werden und deutet darauf hin, dass eine Atmosphäre geschaffen wird, in der Kinder sich wohlfühlen, sich in einer Gruppe erfahren können und die Möglichkeit haben, ihre Interessen und Begabungen auszuweiten.

³⁹² Vgl.: Kapitel 11.2

³⁹³ Vgl.: Gogolin, Lange 2011 S.25

^{394,394} Vgl.: Kapitel 4.3

³⁹⁵ Vgl.: Kapitel 11.4.2

³⁹⁶ Vgl.: Kapitel 5.2

Es wird also deutlich, dass die Nachmittagsbetreuung und ihre Aufgabe, einen Beitrag zu einer umfassenden Bildung zu leisten, eine Sonderstellung im Schulkontext einnehmen. Auch wenn das Team, dem die Aufgabe der Organisation der Ganztageseinrichtung unterliegt, dieses System durchgehend wertschätzt, so besteht noch Raum zur Entfaltung der Tageseinrichtung zu einem System, das gezielt Sprachförderung betreiben kann. Zusammenfassend ist zu sagen, dass es sich bei Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung um eine wertvolle Ressource zum Erreichen von Bildungszielen handelt, mit deren Hilfe ein wichtiger Schritt zu einer ganzheitlichen Sprachbildung getan werden kann.

13.Quellenverzeichnis

13.1 Literaturverzeichnis

BELLENBERG, Gabriele (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten: ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann 2013

BERGHOFF, Wilfried; MAYER-KOENIG, Birgit: Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch. Handbuch zur interkulturellen Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider Verlag 2003

BREDTHAUER, Stefanie: Mehrsprachigkeitsdidaktik an Deutschen Schulen- Eine Zwischenbilanz. In: Die Deutsche Schule, 2018. 110 (3). S.275-286

BREUER, Franz: Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2010

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien 2018

BUSCH, Brigitta: Mehrsprachigkeit. 2.Aufl. Wien: Facultas 2017

CHRIST, Herbert: Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula u.a. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann 2010 S.244-257

DE CILLIA, Rudolf; FINK, Elisabeth; RANSMAYR, Jutta: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. ÖDaF-Mitteilungen: Band 29, Ausgabe 2. 2013

DEMMER, Marianne u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2005

DOBART, Anton; KOEPPNER, Heidelind u.a.: Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974-1882. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1984

DOLLINGER, Silvia: Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. Weinheim und Basel: Beltz 2014

DOYURAN, Bilhan: Türkische Migrantenkinder in Österreich: soziokulturelle Hintergründe ihrer Sprachlernschwierigkeiten. Eskisehir 1990

ELLINGER, Stephan; KOCH, Katja u.a.: Risikokinder in der Ganztagschule. Ein Praxishandbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017

FINK, Ilona Elisabeth; RANSMAYR, Jutta; DE CILLIA, Rudolf: »Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.« Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. ÖDaF-Mitteilungen: Band 33, Brückenbögen und Tragwerksstrukturen in der DaF/DaZ-Landschaft in Österreich. 2017 S.79-96

FUCHS, Michael: Kinderbetreuungsplätze in Österreich. „Fehlen keine oder bis zu 650000?“; Bedarfsanalyse 2005 – 2015 im Auftrag der Industriellenvereinigung. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. 2006

FUCHS, Michael; KRÄNZL-NAGL, Renate: Zur Realität außerfamiliärer Kinderbetreuung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und familiärer Ansprüche. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 5. Österreichischer Familienbericht 1999– 2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Wien: BMWFJ 2010 S.503–569

GNIEWOSZ, Burkhard: Beobachtung. In: Reinders, Heinz, u.a. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011

GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011 S.107-127

GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann 2010

GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster. Waxmann 2011

GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke u.a.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann 2011

GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula; ROTH, Hans-Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107. 2003

HABBE, Imke; RAU, Anna u.a.: Die Nutzung außerschulischer Bildungsangebote in der Sekundarstufe I und deren Einfluss auf die Lesekompetenz. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ‚Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive SPRABILON‘. In: Diskurs Kindheit- und Jugendforschung Jg.8 (2013). Heft 4. S. 417-435

HOLTAPPELS, Heinz Günter: Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann 2005 S. 123- 124

HÖRL, Gabriele; DÄMON, Konrad u.a.: Ganztägige Schulformen- Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam 2012

JEUK, Stefan: Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Diagnose, Förderung. Stuttgart: Kohlhammer 2010

KAISER, Robert: Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014

KLEPPIN, Karin: Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6.völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen/Basel: Franke 2016 S.412-416

KNOKE Andreas; WICHMANN, Maren: Bildungserfolge an Ganztagschulen- Was brauchen Jugendliche? Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2013

KOCH, Katja: Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich.
München: Herbert Utz Verlag 2012

KUHLMANN, Christian; TILLMANN, Klaus-Jürgen: Mehr Ganztagsschulen als
Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000
bis 2003. In: Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine u.a. (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische
Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive.
Schule und Gesellschaft, Bd. 38, S. 23–45. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
2009

LIEBOLD, Renate; TRINCZEK Rainer: Experteninterview. In: Kühl, Stefan u.a. (Hrsg.):
Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009

MURPHY, Dermot F.: Communication and Correction in the Classroom. In: ELT Journal 40
(2). 1986 S.146-151

OELERICH, Gertrud: Ganztagsschulen und Ganztagsangebote in Deutschland-
Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: Bettmer, Franz; Maykus, Stephan u.a.
(Hrsg.): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und
Konsequenzen für die Praxisentwicklung. S.13-42. Wiesbaden: Verlag für
Sozialwissenschaften 2007

OSLER, Leona Cecile: Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine
kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration. In: Zeitschrift
für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.13:1. 2008

RISSMANN, Michaela: Horte und Ganztagsschulen- eine institutionelle Standortbestimmung.
In: Förster, Charis u.a. (Hrsg.): Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen
Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg im Breisburg: Herder 2016

SALEM, Tanja; Neumann u.a.: Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen
und Fallbeispiele. In: Dirim, Inci; Gogolin, Ingrid u.a.: FÖRMIG Material. Band 5. Münster:
Waxmann 2013

SELIMI, Naxhi: Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in
Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016

STALDER, Ursula Maria: Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013

Statistik Austria: Kindertagesheimstatistik 2016/17. Wien: Kommissionsverlag 2017

TAXACHER, Ina; LEBHART, Gustav: Wien – Bezirke im Fokus. Statistiken und Kennzahlen. Online Broschüre. Hrsg. Magistrat der Stadt Wien, MA 23. Wien 2016

VOGTENHUBER, Stefan; LASSNIGG, Lorenz; BRUNEFORTH, Michael: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam 2012 S.15-31

WOHLHART, David; BÖHM, Jan, u.a.: Die österreichische Volksschule. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand .u.a. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam 2016 S.17-58

ZIERER, Klaus; SPECK, Karsten; MOSCHNER, Barbara: Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. München: Ernst Reinhardt Verlag 2013

13.2 Internetquellen

Statistik Austria: Familien:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/index.html. Letzter Aufruf: 29.11.2018

Statistik Austria: Erwerbstätigkeit:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/erwerbstaetigkeit/index.html. Letzter Aufruf: 29.11.2018

Statistik Austria: Kindertagesheime:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html. Letzter Aufruf: 29.11.2018

Bundeskanzleramt (AT): Rechtsinformationssystem des Bundes:

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=8d&Anlage=&Uebergangsrecht>. Letzter Aufruf: 20.09.2018

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (AT):

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/index.html>. Letzter Aufruf: 20.09.2018

Der Standard: Was wurde aus der „Kindergartenmilliarde?“.

<https://derstandard.at/2974040/Was-wurde-aus-der-Kindergartenmilliarde>. Letzter Aufruf: 19.09.2018

AHS-Wien West: <https://www.ahs-wienwest.at/ahs14/index.php/ueber-uns/schule-neu-denken/bauinfo/16-zeitplan>. Letzter Aufruf: 20.01.2019

SLSZ-Wien West: <http://www.slsz-wienwest.at/slsz/index.php/urg/anmeldung-urg>. Letzter Aufruf 20.01.2019

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/schulinfo/aufnahme_ahs.html Letzter Aufruf: 21.01.2019

Stadt Wien: <https://www.wien.gv.at/stadtplan/> Letzter Aufruf: 26.01.2019

Bundesinstitut Bildungsforschung, Innov. Entw. Öst. Schulw. (BIFIE):
https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel07_20121217.pdf
Letzter Aufruf: 21.01.2019

13.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Evaluationskriterien	62
---	----

14. Anhang

14.1 Interviewleitfaden

Bitte beschreiben Sie Ihren Tätigkeitsbereich in der Schule. Wie sieht dieser aus?

Verbringen Sie Zeit in der Ganztageseinrichtung der Schule? Und wie gestaltet sich Ihre Tätigkeit dort?

Wie ist die Tageseinrichtung grundsätzlich aufgebaut? Wie strukturiert sich der Ablauf? Gibt es eine fixe Rhythmisierung, und wenn ja, wie sieht diese aus?

Fragen zur befragten Person:

Welche Ausbildung haben Sie durchlaufen?

Wie lange sind Sie schon in dem Bereich der Tagesbetreuung tätig?

Ist das Ihre einzige Tätigkeit an der Schule?

Wieviele Stunden verbringen Sie in der Nachmittagsbetreuung pro Woche?

Wie gestaltet sich Ihre Arbeit dort? Sind Sie für einen bestimmten Bereich zuständig?

Zur Organisation der Tagesbetreuung:

Wissen Sie wer für die Organisation der Betreuung verantwortlich ist? Und wenn ja, bitte beschreiben Sie den Aufbau. Ist die Tagesbetreuung schulautonom organisiert?

Zum Aufbau der Tageseinrichtung:

Werden verschiedene Aktivitäten in der Nachmittagsbetreuung angeboten?

Wenn es Lernstunden gibt, wieviele gibt es? Sind diese individuell gestaltet? Sind sie verpflichtend?

Gibt es Stunden, mit sprachförderlichem Schwerpunkt?

Gibt es Lesekonzepte, die angeboten werden? Zum Beispiel Lesenächte oder Leseclubs?

Gibt es einen Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen?

Wird der Sprachstand der SchülerInnen thematisiert?

Gibt es SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch? Wenn ja, wie groß ist der Anteil ungefähr?

Welche Erstsprachen sind hierbei vertreten?

Zum Thema Sprachvorbilder:

Welche Umgangssprache wird in der Nachmittagsbetreuung gesprochen?

Achten Sie gezielt auf Ihre Sprache?

Wissen Sie über die verschiedenen Ausprägungen des österreichischen Deutsch Bescheid? (Standardsprache, Umgangssprache, Dialekte).

Sprechen Sie in der Schule anders als in privaten Bereichen? Sprechen Sie einen Dialekt?

Welchen Registers bedienen Sie sich im Umgang mit SchülerInnen innerhalb der Ganztageseinrichtung?

Wissen Sie über sprachförderliche Konzepte Bescheid? Werden diese angewendet?

Sagen Ihnen die Begriffe additive und integrative Förderung etwas?

Gibt es additive Angebote? Wird integrativ gefördert?

Findet zwischen Lehr- und Aufsichtspersonen ein Austausch statt? Worüber? Spielt der Sprachstand von SchülerInnen dabei eine Rolle?

14.2 Einverständniserklärung Interviews

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Liebe Forschungsteilnehmerinnen, liebe Forschungsteilnehmer!

Ich, Belina Waldmann, studiere an der Universität Wien. Für den Abschluss meines Lehramtsstudiums verfasse ich eine Diplomarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache zum Thema Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung. Zu diesem Zweck führe ich Interviews durch, um eine Analyse sprachlicher Gegebenheiten in der Ganztageseinrichtung durchführen zu können.

- Die Teilnahme dazu erfolgt auf freiwilliger Basis.
- Wenn Sie Bedenken haben, können Sie während des Interviews jederzeit Fragen stellen oder das Interview beenden.
- Das Interview wird aufgezeichnet. Sie können bei einem zweiten Termin kontrollieren, ob Sie richtig verstanden wurden.
- Ihre Daten werden so weit wie möglich anonymisiert und Ihr Name wird im Rahmen der Diplomarbeit nicht genannt.
- Wenn die Diplomarbeit abgeschlossen ist, haben Sie die Möglichkeit über die Ergebnisse informiert zu werden.
- Die Diplomarbeit wird auf einer Internetseite der Universität Wien veröffentlicht und ist für Jede(n) zugänglich.

Für den/ die TeilnehmerIn:

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über das Forschungsprojekt und über meine Rechte aufgeklärt wurde und erkläre mich bereit, an dem Interview teilzunehmen. Außerdem bestätige ich, dass die Inhalte des Interviews für die Diplomarbeit verwendet werden dürfen.

Wien, 19.12.18 

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Liebe Forschungsteilnehmerinnen, liebe Forschungsteilnehmer!

Ich, Belina Waldmann, studiere an der Universität Wien. Für den Abschluss meines Lehramtsstudiums verfasse ich eine Diplomarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache zum Thema Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung. Zu diesem Zweck führe ich Interviews durch, um eine Analyse sprachlicher Gegebenheiten in der Ganztageseinrichtung durchführen zu können.

- Die Teilnahme dazu erfolgt auf freiwilliger Basis.
- Wenn Sie Bedenken haben, können Sie während des Interviews jederzeit Fragen stellen oder das Interview beenden.
- Das Interview wird aufgezeichnet. Sie können bei einem zweiten Termin kontrollieren, ob Sie richtig verstanden wurden.
- Ihre Daten werden so weit wie möglich anonymisiert und Ihr Name wird im Rahmen der Diplomarbeit nicht genannt.
- Wenn die Diplomarbeit abgeschlossen ist, haben Sie die Möglichkeit über die Ergebnisse informiert zu werden.
- Die Diplomarbeit wird auf einer Internetseite der Universität Wien veröffentlicht und ist für Jede(n) zugänglich.

Für den/ die TeilnehmerIn:

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über das Forschungsprojekt und über meine Rechte aufgeklärt wurde und erkläre mich bereit, an dem Interview teilzunehmen. Außerdem bestätige ich, dass die Inhalte des Interviews für die Diplomarbeit verwendet werden dürfen.

Wien, 18.12.2018 

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

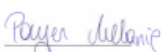
Liebe Forschungsteilnehmerinnen, liebe Forschungsteilnehmer!

Ich, Belina Waldmann, studiere an der Universität Wien. Für den Abschluss meines Lehramtsstudiums verfasse ich eine Diplomarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache zum Thema Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung. Zu diesem Zweck führe ich Interviews durch, um eine Analyse sprachlicher Gegebenheiten in der Ganztageseinrichtung durchführen zu können.

- Die Teilnahme dazu erfolgt auf freiwilliger Basis.
- Wenn Sie Bedenken haben, können Sie während des Interviews jederzeit Fragen stellen oder das Interview beenden.
- Das Interview wird aufgezeichnet. Sie können bei einem zweiten Termin kontrollieren, ob Sie richtig verstanden wurden.
- Ihre Daten werden so weit wie möglich anonymisiert und Ihr Name wird im Rahmen der Diplomarbeit nicht genannt.
- Wenn die Diplomarbeit abgeschlossen ist, haben Sie die Möglichkeit über die Ergebnisse informiert zu werden.
- Die Diplomarbeit wird auf einer Internetseite der Universität Wien veröffentlicht und ist für Jede(n) zugänglich.

Für den/ die TeilnehmerIn:

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über das Forschungsprojekt und über meine Rechte aufgeklärt wurde und erkläre mich bereit, an dem Interview teilzunehmen. Außerdem bestätige ich, dass die Inhalte des Interviews für die Diplomarbeit verwendet werden dürfen.

Wien, 15.01.2019 

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Liebe Forschungsteilnehmerinnen, liebe Forschungsteilnehmer!

Ich, Belina Waldmann, studiere an der Universität Wien. Für den Abschluss meines Lehramtsstudiums verfasse ich eine Diplomarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache zum Thema Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung. Zu diesem Zweck führe ich Interviews durch, um eine Analyse sprachlicher Gegebenheiten in der Ganztageseinrichtung durchführen zu können.

- Die Teilnahme dazu erfolgt auf freiwilliger Basis.
- Wenn Sie Bedenken haben, können Sie während des Interviews jederzeit Fragen stellen oder das Interview beenden.
- Das Interview wird aufgezeichnet. Sie können bei einem zweiten Termin kontrollieren, ob Sie richtig verstanden wurden.
- Ihre Daten werden so weit wie möglich anonymisiert und Ihr Name wird im Rahmen der Diplomarbeit nicht genannt.
- Wenn die Diplomarbeit abgeschlossen ist, haben Sie die Möglichkeit über die Ergebnisse informiert zu werden.
- Die Diplomarbeit wird auf einer Internetseite der Universität Wien veröffentlicht und ist für Jede(n) zugänglich.

Für den/ die TeilnehmerIn:

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über das Forschungsprojekt und über meine Rechte aufgeklärt wurde und erkläre mich bereit, an dem Interview teilzunehmen. Außerdem bestätige ich, dass die Inhalte des Interviews für die Diplomarbeit verwendet werden dürfen.

Wien, 18.01.19 

EINVERSTÄNDISERKLÄRUNG

Liebe Forschungsteilnehmerinnen, liebe Forschungsteilnehmer!

Ich, Belina Waldmann, studiere an der Universität Wien. Für den Abschluss meines Lehramtsstudiums verfasse ich eine Diplomarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache zum Thema Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung. Zu diesem Zweck führe ich Interviews durch, um eine Analyse sprachlicher Gegebenheiten in der Ganztageseinrichtung durchführen zu können.

- Die Teilnahme dazu erfolgt auf freiwilliger Basis.
- Wenn Sie Bedenken haben, können Sie während des Interviews jederzeit Fragen stellen oder das Interview beenden.
- Das Interview wird aufgezeichnet. Sie können bei einem zweiten Termin kontrollieren, ob Sie richtig verstanden wurden.
- Ihre Daten werden so weit wie möglich anonymisiert und Ihr Name wird im Rahmen der Diplomarbeit nicht genannt.
- Wenn die Diplomarbeit abgeschlossen ist, haben Sie die Möglichkeit über die Ergebnisse informiert zu werden.
- Die Diplomarbeit wird auf einer Internetseite der Universität Wien veröffentlicht und ist für Jede(n) zugänglich.

Für den/ die TeilnehmerIn:

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über das Forschungsprojekt und über meine Rechte aufgeklärt wurde und erkläre mich bereit, an dem Interview teilzunehmen. Außerdem bestätige ich, dass die Inhalte des Interviews für die Diplomarbeit verwendet werden dürfen.

7.1.2018



14.3 Interviews

14.3.1 Interview 1

I: Hallo. Danke für die Einverständniserklärung. Wir haben ja schon darüber gesprochen, dass ich dich zum Thema Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung interviewe. Dann würde ich sagen, wir fangen gleich an, wenn es dir recht ist.

IP: Ja.

I: Du arbeitest hier in einer sehr neuen, schönen Schule. Kannst du mir beschreiben, was du hier tust, was deine Tätigkeitsfelder sind?

IP: Ich bin hier der Direktor. Wir sind eine ganz neue Schule, wir sind erst am dritten September Zwanzig Achtzehn eingezogen, also ungefähr ein halbes Jahr haben wir jetzt schon Betrieb hinter uns. Vorher war ich lange Zeit in der Maroltingergasse.

I: Und du leitest diese Schule? Hast du auch einen Tätigkeitsbereich in der Nachmittagsbetreuung? Habt ihr hier überhaupt eine Nachmittagsbetreuung?

IP: Wir haben natürlich eine Nachmittagsbetreuung, die läuft übrigens sehr gut, und ich mache eigentlich immer, seit vielen, vielen Jahren einen Nachmittag und das ist auch weiterhin so. Donnertag Nachmittag so ab 14 Uhr bin ich dann bis 18 Uhr so in etwa dort.

I: Und was machst du dort?

IP: Betreuung. Im Prinzip habe ich sehr viel Freizeitbetreuung, manchmal Lernstunden, manchmal Sportstunden, das sind so meine Tätigkeitsfelder.

I: Ok. Und kannst du mir kurz erklären, wie die Tageseinrichtung grundsätzlich aufgebaut ist, ob es da einen geregelten Ablauf gibt, eine Rhythmisierung?

IP: Ja, also im Prinzip ist es so, aber ich weiß das natürlich nicht so gut wie meine Chefinnen in der Nachmittagsbetreuung. Nein, es ist natürlich so, dass sich die Kinder anmelden können. Also die Eltern melden die Kinder an, es ist Betreuung, mehr oder weniger von nach dem Unterricht bis ca. 18 Uhr möglich, das ist sozusagen in Stunden eingeteilt. Im Prinzip gibt es mehrere Möglichkeiten, wie sich die Kinder da beschäftigen können. Also es gibt natürlich eine Essensmöglichkeit, eine Lernstunde, wo mehr oder weniger Hausübungen gemacht werden, es gibt glaub ich auch eine Lernstunde, wo dann Kolleginnen und Kollegen aus Englisch, Mathe Deutsch helfen können, den Kindern, wenn sie da speziellere Fragen haben. Dann gibt es natürlich auch Freizeitangebote, das geht von kreativen Stunden über Sportstunden bis zu ganz normalen Betreuungsstunden, wo halt, in der Nachmittagsbetreuung in diesen Räumlichkeiten, entweder gespielt wird oder Tischtennis gespielt wird oder geplaudert und gescherzt wird. So ungefähr ist das aufgebaut.

I: Das klingt gut. Und musstest du dafür eine eigene Ausbildung absolvieren oder wie sieht denn deine Ausbildung überhaupt aus, die du gemacht hast?

IP: Also ich musste keine Ausbildung machen, wie ich in den Schuldienst gekommen bin, das ist mittlerweile vor 28 Jahren. Ich habe studiert Geschichte und Turnen und da wurde man dann gefragt, ob man in der Nachmittagsbetreuung tätig sein möchte. Ich habe dann gesagt, ja gerne, hab dann auch die Nachmittagsbetreuung in der Maroltingergasse kurz geleitet, aber ich habe keine spezielle Ausbildung dafür gebraucht. Es hat also genügt, Lehrer/Lehrerin dafür zu sein.

I: Und auch sprachlich gibt es, gab es da in der Ausbildung irgendeine Art Schwerpunkt oder wurde das thematisiert?

IP: Überhaupt nicht. Meine Fächer waren Turnen und Geschichte, das hat mit der Nachmittagsbetreuung eigentlich gar nix zu tun, da kam das nicht vor.

I: Du hast schon gesagt, einen Nachmittag pro Woche bist du in der Nachmittagsbetreuung, das sind ungefähr sechs Stunden?

IP: Zirka, ja.

I: Ok. Die weitere Frage wäre gewesen, was in der Nachmittagsbetreuung angeboten wird, das haben wir damit ja schon besprochen. Du hast gesagt, es gibt Lernstunden und da gibt es eine fixe am Tag?

IP: Also, wenn ich es jetzt ganz genau, ich überleg jetzt, ich bin mir nicht mehr ganz sicher, ob ich recht habe. Wir haben eine Lernstunde, eine Hausübungsstunde meiner Meinung nach, ich hoffe das stimmt. Und es gibt die Lernstunden auch zusätzlich mit eben diesen Kollegen. Ich bin aber, wenn dann nur in der Hausübungsstunde drinnen.

I: Ok und die ist nicht individuell, da sind alle verpflichtet daran teilzunehmen? Alle Schüler, die in der Nachmittagsbetreuung sind?

IP: Genau, da gibt es einen genauen Plan, welche Schüler aus welchen Klassen jetzt dann bei mir, bei einer anderen Kollegin und so weiter sitzen.

I: Und gibt es innerhalb oder außerhalb dieser Lernstunden Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Meiner Meinung nach nicht. Über die Schule wird sie angeboten meiner Meinung nach. Also es gibt verschiedene Möglichkeiten da, aber das ist eigentlich nicht innerhalb der Nachmittagsbetreuung. Es gehen aber Kinder hin, die in der Nachmittagsbetreuung sind und dann dort sozusagen ein Freifach oder eine unverbindliche Übung in diesem Rahmen besuchen.

I: Das heißt, die Nachmittagsbetreuung und zusätzliche Deutschangebote, so wie Leseförderung, solche Dinge laufen quasi parallel ab und kooperieren miteinander?

IP: Genau, so würde ich das sehen, ja.

I: Das heißt, es finden keine Extrastunden in der Nachmittagsbetreuung mit sprachförderlichem Schwerpunkt statt?

IP: Nein.

I: Aber an der Schule gibt es Leseförderung?

IP: Ja das gibt es.

I: Und wie sieht diese aus? Wird die Bibliothek besucht? Gibt es Leseclubs?

IP: Also wir haben das erst eingeführt, da war der Plan so. Wir haben sogar sehr viele Stunden in diese Leseförderung hineingepumpt, ich glaube, es sind insgesamt acht Stunden, also vier Doppelstunden. Es gibt quasi jeden Tag fast eine Möglichkeit zu lesen und da haben sich die Kolleg*innen, die das machen, ein Konzept überlegt. Das Konzept funktioniert in etwa so, dass man gesagt hat, es muss etwas geben für eher schwächere Leser, das heißt, da eine Förderung anzubieten, aber auch eine Förderung für besonders gute Leser. Also es gibt sozusagen zwei unterschiedliche Arten und Schienen. Und wie es dann genau abläuft, das sind wirklich Spezialisten, die haben alle meines Wissens Ausbildungen in diesen Bereichen gemacht, was da jetzt genau gemacht wird, das weiß ich ehrlich gesagt nicht, das habe ich nämlich noch nie besucht, das stimmt.

I: Das wissen dann die zuständigen Lehrerkolleginnen.

IP: Genau.

I: Ok. Jetzt abgesehen von Extrastunden zur Sprachförderung, gibt es vermutlich in der Nachmittagsbetreuung Kinder mit verschiedenen Erstsprachen? Ist das der Fall?

IP: Ja auf jeden Fall.

I: Und wenn du mit einem Kind sprichst und du merkst, es ist in der deutschen Sprache noch nicht ganz versiert, gehst du darauf ein?

IP: Ja, also was mir öfters passiert, in diesen sogenannten Hausübungs-/Lernstunden kommt es natürlich vor, wir haben natürlich ein paar wenige syrische Flüchtlingskinder, aber natürlich auch anderer Nationalitäten, wo man weiß, die haben zum Beispiel noch nicht ganz so lange Deutsch gelernt und können das aber eigentlich schon, ich sag mal sprachlich gut umsetzen und natürlich fällt es ihnen schwer, dann eine Deutschhausübung zu machen. Ein Märchen zu schreiben oder halt sonst irgendwas, was dann halt Hausübung ist. Ich meine, wenn ich gefragt werde, und das werde ich natürlich in diesen Lernstunden, kann ich mich natürlich dann kurz dazusetzen, versuche dann, das zu erklären, etwas ein bisschen dem Kind näherzubringen. Da geht es oft um Dinge des Verständnisses, die verstehen manchmal ganz einfach manche speziellen Worte nicht, die haben sie ja noch nie gehört. Sozusagen die Angabe mal zu übersetzen ist für sie dann schon schwierig, ja das passiert aber übrigens nicht nur bei der Deutschhausübung, sondern auch bei der Mathehausübung, da kann dann das selbe rauskommen, wenn da ein Textbeispiel ist, dann verstehen sie das nicht, da kann ich natürlich helfen. Also das schaff ich gerade noch, für die Erst- und Zweitklässler. Da setz ich mich ganz einfach dazu. Es ist jetzt aber so, dass das oft nur ein paar Minuten sind, weil ja ungefähr, weiß ich jetzt nicht, bis zu 19 Kinder sitzen dann in so einer Hausübungsstunde. Aber meistens ist das schon so, dass die Meisten selbstständig Hausübung machen, also man kann sich dann schon ein paar Minuten dazusetzen.

I: Ok. Also du gehst schon auf die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder ein?

IP: Jaja.

I: Und sprichst du auch mit Kolleginnen, die die Kinder eventuell in Deutsch unterrichten oder so eine Deutschförderung haben, sprichst du mit denen über den Sprachstand der Kinder oder kommt das in einer Nachmittagsbetreuung eher nicht vor, dass da ein Austausch stattfindet?

IP: Also ich muss ganz ehrlich gestehen, ich hätte den Austausch noch nicht oft angestrebt, das passiert eigentlich nicht. Aber was ich höre und glaube, ist, dass es einen Austausch gibt zwischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, Klassenvorständen der einzelnen Klassen und der Nachmittagsbetreuung. Also das höre ich schon immer wieder, dass da schon gesagt wird, „Bitte schauts einmal ganz speziell auf dieses Kind“. Das hat aber jetzt nicht unbedingt mit Sprachförderung zu tun, sondern ein Kind ist schwach, ein Kind tut sich schwer, bitte schaut, dass da die Hausübung wirklich gut gemacht wird. Aber das geht sicher auch vielleicht in diese Richtung, versteht noch nicht alles so ganz gut, das gibt es glaub ich sicher, ja.

I: Das kann gut zusammenhängen, das glaube ich auch. Kannst du ungefähr einschätzen, wie groß der Anteil an Nicht-Deutscherstsprachlern ist?

IP: Nichtdeutsch-Erstsprachler. Ich glaube, wenn ich mich richtig erinnere, 40 Prozent.

I: 40 Prozent?

IP: Der gesamten Schule, das hat jetzt nichts mit der Nachmittagsbetreuung zu tun. Wird vielleicht ähnlich sein, vielleicht sogar ein bisschen mehr, aber ja.

I: Aber du hättest nicht beobachtet, dass in der Nachmittagsbetreuung ganz viele solche Kinder sind, sondern es ist eher eine gemischte Gruppe?

IP: Gemischte Gruppe, ja genau.

I: Und du hast schon gesagt, syrische Kinder gibt es und was gibt es noch für Erstsprachen, was hast du beobachtet?

IP: Also Türkisch natürlich, dann verschiedene Balkansprachen, Polnisch immer wieder in den letzten Jahren, vor allem in der Maroltingergasse habe ich das gehört. Das sind so die Hauptvertreter.

I: Gut danke. Dann möchte ich dich noch ein bisschen was fragen zu deiner persönlichen Sprachhaltung und zwar, wie wird denn grundsätzlich von Seiten der Lehrerinnen und Betreuerinnen in der Nachmittagsbetreuung gesprochen? Wird da irgendwie drauf geachtet, dass man Hochsprache spricht, oder ist das eher ein bisschen laissez-faire? Ist das eine Atmosphäre, die alles zulässt? Wie sprichst du?

IP: Also, wenn ich so alle mir jetzt vorstelle, mit denen ich zusammenarbeite, die ich kenne, würde ich sagen, nein sehr, durchaus gewählte Sprache, Hochsprache soweit es geht. Ich glaube da bin ich der einzige, der da manchmal im Schmah eher Dialektworte verwendet, um was

Lustiges zu sagen vielleicht, aber im Großen und Ganzen ist es doch sehr schon Hochsprachenähnliches, würde ich sagen.

I: Das heißt, du reflektierst schon auch über deine eigene Sprache?

IP: Ja.

I: Als Lehrer ist das glaub ich unumgänglich. Und im privaten Bereich, würdest du anders sprechen, als in der Nachmittagsbetreuung, oder im Unterricht?

I: Auf alle Fälle ja. Also Unterricht soundso, klar. Der Großteil des Unterrichts ist natürlich in einer gewissen Weise Hochsprache, das sind ja nur Ausnahmen, wenn man da einmal kurz eine Laissez-faire-Zeit in einer Stunde ... Also das geht mir als Lehrer auch so, das betrifft auch die Nachmittagsbetreuung, da ist dann mal kurz mehr Dialekt zugelassen und dann ist wieder eher Hochsprache, würde ich sagen.

I: Ok und du sagst, dass vor allem bei lockerer Atmosphäre, vor allem bei Schmäh, da der Dialekt ein bisschen einfließt?

IP: Ja, das würde ich so sehen, da wird dann ein bisschen lockerer gesprochen.

I: Ok und was für einen Dialekt sprichst du im privaten Bereich?

IP: Wiener Dialekt.

I: Wiener Dialekt. Und umgekehrt, wie sprechen die Schüler und Schülerinnen?

IP: Also aus meiner Sicht, ganz selten fällt mir auf, dass sie in einer anderen Sprache, die ich zum Beispiel nicht verstehe miteinander sprechen, kommt eher selten vor in meiner Beobachtung. Also das heißt, in Wahrheit ist die Hauptsache in jedem Fall Deutsch bei uns, ja. Und ich glaube das zieht sich durch. Also wenn dann bezieht sich das nur bei Freizeitaktivitäten auf kurze Sequenzen, wenn bei einem Fußballspiel irgendwer sich austauschen will oder so, aber im Großen und Ganzen denke ich, ist das auch durchaus gewählte Sprache, von allen Kindern würde ich sagen.

I: Ok, das ist ein bisschen ein sensibles Thema und ein zurzeit viel diskutiertes, wie würdest du denn damit umgehen, wenn Schüler miteinander in einer anderen Sprache als Deutsch sprechen? Ist das für dich eher ein No-Go oder ist das erlaubt?

IP: Absolut erlaubt. Also außer ich hätte jetzt das Gefühl, dass da jetzt etwas, was in unserer Schulgemeinschaft nicht erlaubt ist diskutiert wird oder geschimpft wird, oder sonst irgendwas. Und das würde ich aber, glaube ich, sehen. Aber wenn die sich kurz unterhalten, hätte ich überhaupt kein Problem damit.

I: Also es gibt kein Erstsprachenverbot quasi an dieser Schule?

IP: Nein, gibt es nicht. Nein, ist ja heute gerade im Radio diskutiert worden, dass man das eben in den Pausen verbieten will. Erstens mal sehe ich die Notwendigkeit bei uns überhaupt nicht

und ich denke, da hat ein Fachmann heute auch gesprochen, der hat gesagt das ist ein völliger Blödsinn, man soll das durchaus zulassen. Wie gesagt, ich wäre heikel, wenn ich vermuten würde, dass da irgendetwas unter Anführungszeichen Verbotenes ausgeheckt wird, oder Beschimpfungen da stattfinden, aber das merkt man soundso. Das würde ich merken.

I: das glaube ich auch. Gut, das heißt, von dem was ich jetzt erfahren habe, bist du durchaus reflektiert deiner eigenen Sprache gegenüber und der Sprache der Kinder, und eine große Abschlussfrage habe ich noch: findest du die Nachmittagsbetreuung wichtig und falls ja, wieso?

IP: Also ich halte sie für ganz besonders wichtig. Ich denke, da sind noch viele Möglichkeiten, die man nutzen könnte, um das zu verbessern und auszubauen. Etwas, was mich an unserer Schule, und die ist wirklich ganz neu, wirklich stört ist, dass das Ministerium eigentlich keine eigenen Räume dafür zur Verfügung gestellt hat beziehungsweise, dass es in der Planung gar nicht vorgesehen war. Das halte ich für einen großen Fehler. Wir wissen aus den Erfahrungen der letzten Jahre, dass das Angebot sehr gut angenommen wird, es immer mehr Kinder werden. Jetzt nur ganz grob geschätzt, haben wir jetzt, und jetzt sind wir nur zur Hälfte ausgelastet, sind schon mindestens hundert Kinder grob geschätzt da. Also wenn ich jetzt noch denke, es kommen noch drei Unterstufenjahrgänge voll dazu, also das wird sicher auf die hundertfünfzig zugehen, vielleicht sogar zweihundert, also das sind mal die Räumlichkeiten entscheidend. Ich meine, und das sehe ich seit vielen Jahren, dass die Kinder, die bei uns sind, sich sehr wohlfühlen und das liegt vor allem an den Betreuerinnen und Betreuern, die da wirklich eine tolle Atmosphäre herstellen können. Meiner Meinung nach ist vor allem für die Kinder, die wenig Unterstützung daheim haben der Nachmittag unheimlich wichtig. Wenn nämlich dann wirklich schon die Hausübung fertig ist, wenn sie jemanden fragen können, wenn sie zu jemandem kommen können, dann werden viele schulische Probleme nämlich so weit in der Schule gelassen, da braucht man sich dann nicht darauf verlassen, dass das unbedingt daheim gemacht wird. Also gerade für, wie man da so schön sagt, sozial eher benachteiligte Kinder, weil die Eltern vielleicht nicht so bildungsnah sind, wäre es eine ganz wichtige Sache das noch weiter auszubauen. Ich finde, dass wir jetzt in der neuen Schule eher wirklich ein tolles Angebot geboten haben, eben mit dieser Leseförderung. Die halte ich für ganz wichtig Aber auch die ganze Nachmittagsbetreuung ist, glaube ich, sehr gut organisiert, weil die Kinder sich wohlfühlen, weil sie, mir fällt da immer dieses eine Beispiel ein, dass viele Kinder sagen, na ich will jetzt noch gar nicht nach Hause gehen. Das sagt schon einiges aus, dass sie gerne da sind und, dass da nicht nur gewartet wird, bis das endlich vorbei ist. Jetzt kann man natürlich über die Ganztagschule sehr lange diskutieren, ob das gut oder schlecht ist, aber ich glaube, dass für Kinder, die wie gesagt Hilfe bräuchten, auch was das Schulische betrifft, aber auch sich hier wohlfühlen, dass das durchaus nicht schlecht wäre, ein bisschen länger in der Schule zu bleiben. Das wird auch Gott sei Dank angeboten und angenommen. Über die Finanzierung könnte man noch sprechen, das ist für manche Eltern und Kinder natürlich auch eine finanzielle Belastung. Es ist ein Beitrag zu leisten, es ist das Essen zu zahlen, da gibt es ja auch schon Überlegungen, ob man nicht das Essen gratis machen könnte, vielleicht natürlich auch die Nachmittagsbetreuung einmal gratis machen könnte, aber das sind Dinge, die nur politisch entschieden werden könnten. Ich halte es für extrem wichtig, dass es das gibt, das auf alle Fälle.

I: Danke schön, damit sind wir schon am Ende. Vielen Dank für das Gespräch.

14.3.2 Interview 2

I: Hallo. Ich schreibe über das Thema Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung und freue mich sehr, dass ich dich zu diesem Thema interviewen darf und da möchte ich dir gleich die erste Frage stellen. Und zwar, wie würdest du denn deinen Tätigkeitsbereich in der Schule beschreiben? Was machst du in der Schule?

IP: Ich unterrichte die Fächer Deutsch und Geographie. Ich habe einen DaZ-Förderkurs, Deutsch als Zweitsprache Förderkurs, in dem aber nicht nur Zweitsprachler-Kinder sitzen, sondern einzelne Deutsch-Muttersprachler auch. Und ich bin in Nachmittagsbetreuung tätig, in der Lernzeit sowie in der Zeit, in der sie spielen.

I: Also du bist auch in der Ganztageseinrichtung. Und wie ist diese Nachmittagsbetreuung aufgebaut? Kannst du sie mir mal beschreiben? Einfach den Ablauf, ob es da eine Rhythmisierung gibt, ob es da Stunden gibt, die immer gleich ablaufen.

IP: Ja, also es beginnt meist mit dem Mittagessen. Die Kinder essen betreut zu Mittag, dürfen sich am Buffet was holen, danach haben sie eine kurze Zeit, sich auszuruhen oder etwas zu spielen und es geht dann im Anschluss in die Lernstunde, dort werden Hausübungen gemacht oder eben bewusst auf Schularbeiten oder Tests gelernt. Sie können bei Bedarf dann auch noch länger lernen oder nach dieser Einheit eben in diverse Kurse, Angebote gehen. Eben zur Nachhilfe, zum Sporteln. Manche gehen dann auch nach Hause. Ja, das ist immer dieser Rhythmus.

I: Ok. Und diese Angebote, also Sporteln oder Kurse, sind die von der Nachmittagsbetreuung aus angeboten, oder von der Schule, oder läuft das parallel?

IP: Ja, ich nehme das als ein Paket wahr. Die Nachmittagsbetreuung findet direkt im Schulgebäude statt, sämtliche Betreuer und Betreuerinnen der Nachmittagsbetreuung sind auch Lehrer an der Schule, oder die meisten. Und daher geht das eigentlich so Hand in Hand, also ich weiß nicht, wie das Budgetmäßig abgerechnet wird, ehrlich gesagt.

I: Ja ok, das spielt auch gar keine so große Rolle im Moment. Auf jeden Fall, du siehst es als Paket an und dass es eben verstrickt ist.

IP: Verstrickt ist, ja schon.

I: Ok. Du hast gesagt, dass du unterrichtest und auch einen DaZ-Schwerpunkt hast, das heißt, hattest du den auch in deiner Ausbildung?

IP: Ja, ich habe eine Zusatzausbildung gemacht im Umfang von 60 ECTS. Genau, das war ein Lehrgang, kein Studium. Ein Universitätslehrgang.

I: Und wo?

IP: In Innsbruck an der Universität, genau. Das war Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache.

I: Der hat so geheißen?

IP: Ja.

I: Gut. Wie lange bist du schon in dem Bereich Nachmittagsbetreuung tätig? Ist das dein erstes Jahr oder schon länger?

IP: Das ist mein erstes Jahr, also seit ein paar Monaten.

I: Also seit Schulanfang?

IP: Genau.

I: Und wieviel Zeit verbringst du ungefähr pro Woche in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Zehn Stunden ungefähr. Ich habe es jetzt gar nicht so im Kopf. Ja ungefähr zehn Stunden.

I: Wie viele Nachmittage sind das?

IP: Ich bin vier Nachmittage in der Woche in der Nachmittagsbetreuung.

I: Also schon relativ häufig.

IP: Ja.

I: Ok und du hast gesagt, es wird eben Sport angeboten, Lernstunden werden angeboten. Diese Lernstunden, die sind verpflichtend für alle? Oder kannst du mir die Lernstunden auch ein bisschen beschreiben? Wer hält die?

IP: Die Lernstunden sind verpflichtend für diejenigen, die angemeldet sind in der Nachmittagsbetreuung und werden meist von Lehrern und Lehrerinnen gehalten, die die Schüler auch kennen, die ihnen auch wirklich gezielt bei den Hausübungen helfen. Und meist wird dann auch die Hausübung gemacht, die dieser Lehrer oder diese Lehrerin unterrichtet. Also zumindest ist das mein Zugang. Also ich frage sie jedes Mal, ob sie Deutschhausübung haben und weiß dann eh schon die Antwort, weil ich die Schüler relativ gut kenne.

I: Das heißt, du machst eben in den Lernstunden auch Deutsch quasi und wie sieht das aus, gibt es da auch einen sprachförderlichen Schwerpunkt? Entweder in den Lernstunden oder insgesamt in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Wir haben in der Betreuung, nach der Lernzeit gibt es ein Angebot, das Leseförderung heißt. Es gibt also schon, ich glaub an ein oder zwei Nachmittagen die Woche, eine Leseförderung. Es ist aber jetzt nicht so, dass die DaZ-Förderstunden beispielsweise Teil der Nachmittagsbetreuung sind, die gehen separat, das ist ein separates Angebot zumindest nehme ich das so wahr. Und innerhalb der Lernstunde, ja wird jetzt nicht explizit gesagt, da gibt es jetzt ein Sprachtraining oder eine Sprachförderung, sondern da wird dann einfach wirklich bei Bedarf da geholfen, wo es halt Hilfe braucht, so gut es halt geht.

I: Ok gut, und jetzt einmal zur Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler aus der Nachmittagsbetreuung, gibt es da verschiedene Erstsprachen unter den Schüler*innen?

IP: Ja.

I: Welche gibt es denn da und wie groß ist ungefähr der Anteil?

IP: Insgesamt ist es sehr schwer zu sagen. Insgesamt ist es gerade nicht so einfach auszurechnen. Es gibt unterschiedliche Gruppen, aber es gibt eigentlich in jeder meiner Gruppen zumindest, würde ich jetzt sagen, wenn es jetzt eine Gruppe von fünfzehn Kindern ist, sind es sicher drei oder vier Nicht-Muttersprachler, würde ich jetzt behaupten. Und das sind ganz unterschiedliche, zum Beispiel ein ungarisch-muttersprachliches Kind. Wir haben aber auch Türkisch, Serbisch, Arabisch. Wir haben Einzelne auch mit Englisch, also wirklich sehr unterschiedlich, sehr breit gefächert. Rumänisch, ja mehr fällt mir gerade nicht ein.

I: Und wenn du merkst, dass eines dieser Kinder mit Deutsch Schwierigkeiten hat, gehst du darauf irgendwie besonders ein, oder wie gehst du damit um?

IP: Ja das kommt darauf an, wieviel Zeit da ist, wie viel Stress gerade sonst rundherum los ist. Man weiß natürlich, dass diese Schüler gerade in der Grammatik zum Beispiel Probleme haben, beim Texte schreiben, aber es ist, ich würde nicht behaupten, dass ich jetzt extra ihnen Aufträge oder Aufgaben innerhalb dieser einzelnen Lernstunde zur Verfügung stelle. Ich denke, das passiert dann eher in den Förderstunden, die dezidiert dafür gemacht sind.

I: Und in diesen Förderstunden sind ausgewählte Schüler? Da sind nicht alle? Ist das eine freiwillige Anmeldung.

IP: Ja, also es wird zu Beginn des Semesters den Eltern nahegelegt, wenn ein Bedarf festgestellt wird, dass sie ihr Kind anmelden. Aber es basiert auf freiwilliger Basis.

I: Ok, weil du schon gesagt hast, es wird nahegelegt, wenn ein Bedarf festgestellt wird. Das heißt, es gibt eine Art Diagnose des Sprachstandes von Kindern an der Schule?

IP: Üblicherweise wird das in den ersten Klassen zu Beginn des Schuljahres gemacht, ja. Einfach in Form eines Diktats und in Form einer Leseüberprüfung.

I: Und tauscht du dich auch mit Kolleg*innen über den Sprachstand verschiedener Schüler aus, oder vielleicht mit Betreuungspersonen sogar in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Ja. Der Austausch ist schon vorhanden, schon groß auch, vor allem, wenn man Verbesserungen oder Verschlechterungen feststellt sprechen wir darüber. Wir beraten natürlich auch darüber, was könnte man machen eben, oder manchmal bemerkt man ein Problem auch recht spät und fragt dann halt, ist dir das auch schon aufgefallen?

I: Hast du zufällig ein Beispiel?

IP: Ja also ich habe zum Beispiel, das ist jetzt aber nicht in der Betreuung ein Kind, das ist ein blödes Beispiel, aber ich habe eine Schülerin, die eben gerade eine Hausübung mit sehr vielen Grammatikfehlern abgegeben hat. Wahrscheinlich hatte sie die Hausübung davor mit einer Nachhilfe geschrieben, daher ist es mir erst jetzt aufgefallen und ich habe natürlich sofort meine Arbeitskollegen gefragt, ob ihnen das auch schon aufgefallen ist, ob die das schon öfters gemacht hat bei ihnen. Das war ein türkischstämmiges Kind.

I: Ok. Es findet also ein Austausch statt und es gibt auch eine Art Sprachstandsdiagnose an der Schule?

IP: An der Schule ja, würde ich schon so sagen. Oh und ich habe eines vergessen, es gibt auch eine Legasthenie-Förderstunde für LRS. Genau, das habe ich noch nicht erwähnt.

I: LRS?

IP: Lese-Rechtschreib-Störung oder Schwäche.

I: Und das heißt, da wird Aufmerksamkeit dem Thema Lesen und dem Thema Schreiben gewidmet?

IP: Speziell für diese Kinder mit dieser Diagnose, wenn man das so nennen möchte.

I: Dann ein bisschen zu deinem eigenen Sprachgebrauch. Sprichst du üblicherweise, also in deinem privaten Bereich, einen Dialekt?

IP: Ja.

I: Was ist das für einer?

IP: Ich spreche Vorarlberger Dialekt, aber auch sehr viel Mischformen, die ich mir über die Jahre angeeignet habe, da ich ja in Ostösterreich eher wohne. Ich würde sogar behaupten, dass ich im privaten Umfeld fast nie Schriftsprache oder Standardsprache spreche. Das ist immer eine Art Dialekt, Umgangssprache.

I: Und wie redest du in der Schule? Vielleicht besonders in der Nachmittagsbetreuung?

IP: In der Nachmittagsbetreuung spreche ich wahrscheinlich weniger konsequent Schriftsprache, da es ein persönlicheres Verhältnis zu den Schülern ist, aber grundsätzlich versuche ich natürlich Standard zu sprechen, also Standardsprache.

I: Aber bemerkst du, dass du vielleicht manchmal in den Dialekt switcht?

IP: Ja in gewissen Situationen schon, aber es sind meistens nicht Lernsituationen, sondern es sind dann diese zwischenmenschlichen Interaktionen, wie man sagt. Wenn man zum Beispiel schimpfen muss oder, wenn man jemanden tröstet. Also das sind eher diese Momente, wenn ich in den Dialekt falle.

I: Also kann man sagen, dass der Dialekt mit Emotion zu tun hat?

IP: Ja für mich schon.

I: Und wie sprechen die Schüler mit dir? Ist dir da schon mal etwas aufgefallen? Ist das im Unterricht anders als in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Nein, würde ich nicht behaupten. Also der Umgang ist ein anderer. Die Sprache, darauf habe ich jetzt noch nie geachtet. Die Kinder sprechen kaum Dialekt von Haus aus wachsen sie meist ohne Dialekt auf, kommt mir vor, und insofern verändern sie ihr Sprechen nicht. Kommt mir vor.

I: Also du achtest auf deine Sprache? Ich weiß nicht, wieviel Anwendung das in deiner Ausbildung gefunden hat, dass du überhaupt auf deine Sprache achtest? Ich habe das Gefühl, dass du damit sehr reflektiert umgehst, dass du weißt, wann du wie sprichst und auch darüber nachdenkst. Kommt das von selbst? Ist das intuitiv oder findet das auch in der Ausbildung Anwendung? Oder Anklang?

IP: In der Ausbildung? Naja man wird halt gewöhnt, dass man bei Vorträgen oder eben in offiziellen Situationen ja eine gewählte Sprache hat, würde ich jetzt mal sagen.

I: Eine Frage habe ich noch, wie gehst du mit Fehlern um im gesprochenen Deutsch von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, wenn sie in der Nachmittagsbetreuung mit dir sprechen oder untereinander sprechen?

IP: Ich korrigiere schon sehr viel, also ich bin das gewöhnt. Ich korrigiere mich selber auch sehr viel. Ich merke selber sofort, wenn ich mich verhasple oder, wenn ich einen Satz nicht korrekt zu Ende sprechen kann, dann wirkt das nach, muss ich ehrlich sagen. Wenn Kinder, gerade bei Grammatikfehlern eben, da verbessere ich sie und zwar auch bewusst aus dem Grund, weil ich in Deutschkursen, die ich vor diesem Schuljahr jetzt schon gegeben habe, immer wieder darum gebeten wurde, besonders von erwachsenen Lernen, ich möge sie korrigieren. Es ist ihnen unangenehm, wenn sie jahrelang einen Fehler immer wiederholen und es ihnen niemand sagt. Und ich habe das dann angefangen und die Reaktionen sind von „Ahja, danke für die Info“ bis zu „Ach, ich bin sehr genervt“, da ist eigentlich alles dabei. Aber ich habe mir das so angewöhnt, ich korrigiere schon viel hinein. Also ich lasse ausreden und wiederhole es dann in richtiger Form.

I: Und angenommen zwei Schüler unterhalten sich miteinander in einer anderen Erstsprache und du verstehst sie nicht, wie gehst du damit um? Ist das für dich ein Problem? Oder ist das in Ordnung?

IP: Ich erlebe es im Schulkontext recht selten. Da die Kinder meistens unterschiedliche Erstsprachen haben, wenn es nicht Deutsch ist, sind nicht oft jetzt viele arabisch Muttersprachler in einer Klasse oder so, deswegen ist es sehr selten. Wenn ja, würde ich da nicht intervenieren. Also höchstens, wenn jetzt mal ein Fall ist, dass es wirklich lange andauert und ich einen Streit vermute oder irgendeinen Konflikt. Ansonsten habe ich da jetzt nicht das Bedürfnis einschreiten zu müssen.

I: Also auch in der Nachmittagsbetreuung haben die Kinder Raum, sich in ihrer Erstsprache zu unterhalten, wenn sie die Möglichkeit hätten?

IP: Ja, wenn, aber ich muss ehrlich sagen, es passiert ausgesprochen wenig, vor allem, weil ich das Gefühl habe, dass Deutsch für sie einfach gemeinsame Sprache ist. Also ich erlebe es nicht oft.

I: Und jetzt komme ich wirklich zur letzten Frage. Findest du persönlich, ist die Nachmittagsbetreuung in der Schule wichtig? Und falls ja, wieso? Also was für einen Beitrag leistet sie?

IP: Ich sehe es so, dass sie sehr wichtig ist, da ich bemerke, dass Kinder von zuhause auch wenig Unterstützung in Sachen Hausübungen erledigen bekommen und gerade auch beim Lernen. Natürlich ist es vielleicht ein anderes Lernen als mit einem einzelnen Nachhilfelehrer, aber es ist auf jeden Fall so, dass sie sich auch gegenseitig helfen können. Ich sehe da also auch große soziale Vorteile. Das soziale Lernen, sich gegenseitig etwas erklären, sich kennenlernen, auch klassenübergreifend, altersübergreifend. Einfach für das Klassen- und Schulklima empfinde ich es wirklich als Bereicherung, muss ich sagen. Und als Lehrperson ist es für mich sehr angenehm zu sehen, wie die Schüler außerhalb des Unterrichts sind und wie man ihnen doch noch zusätzlich das ein oder andere Mal irgendwo mal einen Rat, eine Hilfestellung oder so geben kann, wenn das im Unterricht keinen Platz hat.

I: Und hast du das Gefühl, dass die Schüler und Schülerinnen sprachlich von diesem Ganztagsystem profitieren oder spielt das eher weniger eine Rolle?

IP: Oh bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache finde ich es glaub ich sehr gut, da ich mitbekommen habe, dass manche zuhause wirklich sehr wenig Deutsch sprechen und sich auch schon Eltern bei mir gemeldet haben, die dann meinten, ja und die Verwandten, die dann Deutsch miteinander sprechen, sprechen mitunter ein falsches, ein gebrochenes Deutsch und dann lernen es die Kinder mitunter auch falsch. Und innerhalb der Schule haben sie natürlich dann wirklich, sie sind gezwungen bis nachmittags um vier Deutsch zu sprechen. Also gezwungen, weil es eben keine andere Möglichkeit gibt, wenn die anderen Kinder alle Deutsch sprechen. Und die Kinder korrigieren sich auch gegenseitig und insofern glaube ich schon, dass es förderlich ist.

I: Super, damit sind wir schon am Ende. Danke vielmals.

14.3.3 Interview 3

I: Ich schreibe meine Arbeit über Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung. Ich untersuche, ob eine stattfindet und inwiefern und dann würde ich sagen, wir fangen gleich an?

IP: Gerne.

I: Und zwar frage ich dich: kannst du deinen Tätigkeitsbereich in der Schule beschreiben? Was ist deine Aufgabe?

IP: Meine Aufgabe. Ich mache die Leitung der Nachmittagsbetreuung und zwar ausschließlich das. Das heißt ich bin für die gesamte Organisation, den Tagesablauf für die Nachmittagsbetreuung verantwortlich.

I: Ok. Damit beantwortest du schon meine zweite Frage und zwar, ob du auch in der Ganztageseinrichtung der Schule tätig bist. Wenn du jetzt in der Nachmittagsbetreuung bist, wie gestaltet sich dort deine Tätigkeit?

IP: In der Praxis?

I: Genau, in der Praxis. Ein Tag quasi in der Nachmittagsbetreuung.

IP: Ein Tag in der Nachmittagsbetreuung. Das beginnt mit der Anmeldung der Kinder, schauen, ob alle da sind, welche Kinder sind abgänglich, E-Mails checken, ob Entschuldigungen eingetrudelt sind, nachtelefonieren, also den Eltern nachtelefonieren, falls sich nicht aufklärt, wo diese Kinder verblieben sind, nachfragen, was da los ist, die Kinder zum Essen begleiten, schauen, dass die Kinder, also die Kinder haben ja einen strukturierten, doch sehr strukturierten Ablauf in der Nachmittagsbetreuung, schauen, dass dieser eingehalten wird, ohne größere Regelverstöße. Nach dem Essen ist, geht es ab in die Lernstunde, die ich teilweise auch übernehme, das ist Aufsicht von Hausaufgaben oder Hausaufgabenbetreuung, Unterstützung und so weiter. Dann zählt dazu auch natürlich Basteln, Spielen, Hof oder Turnsaal und dann Abmelden der Kinder. Also das ist mal so der ganz grobe Ablauf.

I: Perfekt, den hätte ich eh auch als nächstes erfragt, eben wie die Tageseinrichtung grundsätzlich aufgebaut ist und ob es eben eine Rhythmisierung gibt. Du hast es gesagt, es gibt sie und die schaut grundsätzlich jeden Tag für die Schüler und Schülerinnen gleich aus?

IP: Ähnlich genau. Also sie sieht sehr ähnlich aus. Mit individuellen Abweichungen natürlich, die individuell auf die Schüler gemünzt sind, aber grundsätzlich kann man sagen, sie kommen, sie essen, sie machen Hausübung, sie gehen in unverbindliche Übungen oder bleiben bei uns, dann spielen, basteln wir oder gehen in den Hof zum Ballspielen und dann werden sie irgendwann abgeholt.

I: Ok, perfekt. Zu dir persönlich, was hast du für eine Ausbildung gemacht und wo?

IP: Ich habe Pädagogik an der Uni Wien studiert bis zum Bachelorabschluss, habe dann einen Lehrgang für die Nachmittagsbetreuung gemacht an der pädagogischen Hochschule Wien und habe auch noch ein Kolleg für Modedesign und Textil gemacht.

I: Und innerhalb dieser ganzen Ausbildungen, wurde da irgendwo ein Schwerpunkt auf Sprache gelegt oder wurde ein DaZ, also Deutsch als Zweitsprache Schwerpunkt behandelt?

IP: Nein, also Deutsch als Zweitsprache wurde definitiv als solches explizit nirgendwo angeführt, in keiner meiner Ausbildungen. Also es ist halt immer die Frage, wie breit man den Fächer von Sprachförderung aufmacht, weil Sprachförderung passiert wahrscheinlich auch ganz indirekt und ohne sie auch explizit als solche auszuweisen im Umgang mit Schülern.

I: Absolut. Wie lange bist du schon in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Seit sieben oder acht Jahren. Sieben. Ich denke sieben Jahre.

I: Und wieviel Zeit verbringst du pro Woche in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Ich würde sagen im Schnitt also der letzten Jahre sind das vier Tage pro Woche.

I: Und wie viele Stunden sind das ungefähr?

IP: Das sind zirka zwanzig, im Schnitt zwanzig Stunden würde ich sagen. Also zwanzig Schulstunden.

I: Gut, dann kommen wir wieder zur Tageseinrichtung per se zurück. Du hast schon gesagt, es gibt einen Ablauf, den die Schüler durchlaufen, mit Lernstunden und Freizeitbeschäftigungen, gibt es sonst irgendwelche Angebote in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Wie meinst du jetzt? Spezielle?

I: Ja, spezielle Stunden, die sie in Anspruch nehmen können, in der Nachmittagsbetreuung.

IP: Das sind halt diese Kreativstunden, Musikstunden und Sportstunden unter Anführungszeichen, wo tatsächlich Turnlehrer da sind. Allerdings passieren all diese Dinge eigentlich auch außerhalb dieser Spezialstunden.

I: Ok, du hast schon gesagt, es gibt Lernstunden und, dass sie verpflichtend sind. Jeder Schüler muss sie besuchen. Wieviele gibt es da am Tag? Und gibt es da vielleicht noch zusätzliche?

IP: Ja, also es gibt eine reguläre Lernzeit, die haben wir versucht so zu legen, dass sie möglichst, dass wir sie in einer Kernzeit ansetzen, wo doch sehr sehr viele Kinder noch bei uns sind, bevor sie in eine unverbindliche Übung gehen, und die ist dann auch verpflichtend für alle, die zu diesem Zeitpunkt angemeldet sind. Also die Kinder müssen dann dorthin gehen. Zusätzlich dazu bieten wir Nachlernzeiten an, sprich wenn ein Kind länger braucht mit der Hausübung und es dann auch noch bei uns angemeldet ist, oder wenn vielleicht mal mehr zu tun ist auch lerntechnisch, dann kann es diese Nachlernzeiten auch in Anspruch nehmen. Die sind freiwillig.

I: Und gibt es vielleicht Stunden mit sprachförderlichem Schwerpunkt?

IP: Ah natürlich haben wir auch Stunden. Also neben den Kreativstunden und den Sportstunden und den Bastelstunden und den Musikstunden haben wir auch eine Stunde, in der Deutsch kreativ aufgearbeitet wird. Also da werden Spiele und besondere Aktivitäten gemacht, von einer Kollegin, die darauf abzielen, Sprache zu fördern.

I: Und bietest du persönlich in irgendeiner Form Sprachförderung an?

IP: Nein, explizit nicht.

I: Weil es Kolleg*innen gibt.

IP: Weil es Kolleg*innen gibt, die auf jeden Fall besser dafür geeignet sind.

I: Und abgesehen von so kreativen Deutschstunden, gibt es an der Schule Leseförderung? So etwas wie Lesenächte oder Leseclubs?

IP: Genau. Also die Schule ist natürlich sehr gut aufgestellt, glaube ich, oder wie ich finde, im Bereich Förderung, und wo es gerade um Leseförderung und Sprachförderung und so weiter geht. Wir haben sehr viele Kurse, die jetzt nicht eindeutig der Nachmittagsbetreuung zuordbar sind, aber die am Nachmittag stattfinden und wir in enger Verknüpfung miteinander arbeiten. Also das sind Leseclub, Leseförderung, DaZ, da gibt es ganz viele Kurse, mehrmals die Woche. Dann haben wir noch natürlich, also wir sind eine lesende Schule, das heißt, allein da findet schon Förderung grundsätzlich statt, dass wir versuchen den Kindern zu vermitteln, dass, oder Lesen in ihren Alltag zu integrieren. Das heißt es gibt auch Lesenächte und genau.

I: Und wird auch geschrieben? Weißt du davon etwas?

IP: Also es gibt auf jeden Fall immer wieder Projekte, wie zum Beispiel zu Weihnachten, wo beschlossen wurde, dass alle Erstklässler Weihnachtsgeschichten schreiben, die dann auch gegen freiwillige Spende am Weihnachtsmarkt angeboten wurden. Und das ist sehr gut aufgenommen worden zum Beispiel.

I: Von den Eltern oder von den Schülern?

IP: Von den Eltern und von den Schülern.

I: Gut, wenn du jetzt merkst, dass ein Kind sprachliche Probleme hat, wie gehst du damit um? Gehst du irgendwie darauf ein?

IP: Also es ist grundsätzlich so, dass die Rücksprache zwischen uns am Nachmittag und zwischen sämtlichen Klassenlehrern, Klassenvorständen sehr eng ist und ich habe eher den Eindruck, dass jene Kinder, die Schwierigkeiten haben, sowieso schon im Vorfeld abgefangen wurden, von Klassenlehrern, Klassenvorständen und bereits in Fördermaßnahmen drinnen sind. Also in DaZ oder Lesetraining oder Ähnlichem. Aber auch in der Nachmittagsbetreuung, in den Lernstunden, haben wir theoretisch die Möglichkeit, also wir haben immer wieder Schwerpunkt-Lernstunden, wo dann auch Fachlehrer drinnen sitzen und dann kann man auch mal mit denen Rücksprache halten.

I: Sehr gut, also es findet ein Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen statt. Und weißt du das zufällig, findet da auch eine Diagnose des Sprachstandes statt, oder sind das eher Gespräche über den Sprachstand?

IP: Also zwischen Nachmittag und Vormittag, also zwischen Nachmittagsbetreuung und Vormittagsunterricht würde ich jetzt eher sagen, dass es Gespräche sind. Aber ich habe sehr

wohl mitbekommen, dass es, glaube ich, Einstufungstests gibt, beim Lesen zum Beispiel, ich vermute, das wird in Schrift auch passieren, das weiß ich aber nicht ganz genau

I: Du hast schon gesagt, es gibt DaZ-Förderung. Das heißt, es liegt nahe, dass es auch an der Schule SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt. Kannst du da ungefähr sagen, wie viele das sind? Oder in deinem Fall eher in der Nachmittagsbetreuung, wie groß der Anteil ist und was für Erstsprachen vertreten sind?

IP: Wie groß der Anteil ist, könnte ich jetzt, ist für mich gerade schwer einzuschätzen, aber er ist jetzt nicht so klein würde ich sagen und das sind Sprachen wie Rumänisch, weiß ich zum Beispiel, Türkisch, Arabisch, ich vermute mal wahrscheinlich Polnisch auch, aber sonst?

I: Ok aber doch einige verschiedene?

IP: Ja.

I: Und wenn du zum Beispiel ein Gespräch mitbekommst, bei dem sich zwei Schüler oder Schülerinnen in einer anderen Erstsprache als Deutsch miteinander unterhalten, wie würdest du damit umgehen? Wäre das für dich ein Problem oder ist das total in Ordnung in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Also ich, das kommt vor, es kommt jetzt aber nicht irgendwie, also es kommt nicht so vor, dass ich das Gefühl habe, ich muss das unterbinden. Also es kommt eher selten vor und in dem Rahmen, in dem das passiert, fände ich es auch falsch, das zu unterbinden, weil das sind dann, also ich kann jetzt ein explizites Beispiel sagen. Wir haben zwei rumänische Mädchen und die unterhalten sich manchmal in ihrer Muttersprache und das ist aber ok. Ich habe ein Problem damit, ihnen die Muttersprache zu verbieten in der Nachmittagsbetreuung also das fände ich irgendwie auch komisch. Schon alleine auch deshalb, weil sie, weil die beiden zum Beispiel auch in einen Kurs an der Schule gehen, wo sie, in einen muttersprachlichen Kurs gehen. Und ihnen dann das zu verbieten wäre irgendwie total widersprüchlich, also ich würde, ich wüsste auch nicht, weiß ich nicht. Zu Problemen könnte es vielleicht dann führen, wenn sie in einer Gruppe sich aufhalten und nur sie verstehen die Sprache und die anderen der Gruppe verstehen ihre Muttersprache nicht und dann ist es den anderen gegenüber unfair und dann regeln das die Kinder, das ist auch einmal vorgekommen, die haben das dann unter sich geregelt, also da wars dann auch gar nicht notwendig einzugreifen, weil die, dies nicht verstanden haben, haben gesagt, das ist unfair, wir verstehen nicht, was ihr sagt und dann haben sie wieder auf Deutsch geredet, so dass sie in der Sprache reden, die alle verstehen.

I: Also da handelte es sich ein bisschen um Selbstregulation auch unter den Kindern.

IP: Selbstregulation unter den Kindern und genau. Also grundsätzlich bin ich eher nicht dafür, es zu verbieten, wenn sie in ihrer Muttersprache miteinander reden.

I: Und grundsätzlich in der Nachmittagsbetreuung, wie wird da gesprochen? Wie sprichst du mit den Schüler*innen? Wie sprechen sie mit dir, wie sprechen sie untereinander? Ist dir da irgendwo etwas aufgefallen?

IP: Also wir bemühen uns natürlich im Team alle nach der Schrift, also Hochdeutsch mit ihnen zu reden. Da das eben glaube ich, das wäre, ich weiß gar nicht, aber vermutlich fällt sowas schon in so eine indirekte Sprachförderung? Also das Vorleben von Sprache? Wir fordern Kinder auch dazu auf, sich angemessen im Sprachgebrauch mit uns zu unterhalten. Wir bessern Kinder auch aus, wenn sie sehr viele Fehler machen beim Reden, also weiß ich nicht, Fallfehler, oder wie auch immer. Die Kinder untereinander reden manchmal sehr schlimm, also sehr, in einem sehr rauen Umgangston miteinander, und wenn das aber vorkommt, dann versuchen wir das zu unterbinden. Also im Gegensatz zu, sie reden in der Muttersprache miteinander, wo wir das nicht unterbinden, unterbinden wir sehr wohl, wenn wir merken, dass sie sehr ausfällig werden in ihrer Sprache.

I: Das heißt du achtest auf deine Sprache, du reflektierst in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Ja.

I: Sprichst du in der Schule anders als im privaten Bereich?

I: Nein.

I: Sprichst du einen Dialekt?

IP: Nein.

I: Ok, das heißt du achtest zwar auf deine Sprache, vor allem auf deinen Ausdruck, aber du musst nicht Varietäten switchen quasi, weil du sowieso schon hochsprachlich sprichst?

IP: Genau. Also ich achte auf Wörter, die ich verwende, oder nicht verwende, aber ich rede eigentlich immer so.

I: Und du hast auch schon angesprochen, es wird auf Fehler eingegangen, auch im gesprochenen Bereich. Wenn Fehler auftreten werden sie angesprochen.

IP: Genau.

I: Dann bin ich schon bei meiner letzten Frage, das ist eine recht große Frage. Findest du persönlich die Nachmittagsbetreuung wichtig und wenn ja, wieso?

IP: Ich finde die Nachmittagsbetreuung sehr wichtig. Wenn wir, puh, das ist jetzt eine echt sehr große Frage, die so komplett ungeleitet schwierig zu beantworten ist, aber da wir ja vom Thema her schon ein bisschen geleitet sind, ist zum Beispiel ein ganz ganz wichtiger Punkt für die Nachmittagsbetreuung oder dass es sie überhaupt gibt der, dass sehr viele Kinder zuhause in einem nichtdeutschen Umfeld aufwachsen und, dass die Eltern, die zuhause nicht Deutsch mit ihren Kindern reden, ganz genau wissen, dass es wichtig ist, dass ihre Kinder Deutsch reden und sich in einem deutschen Umfeld aufhalten, damit sie später gute Chancen haben für ihr gesamtes Leben in einem deutschsprachigen Land. Und daher nehmen diese Eltern die Chance sehr gerne wahr, und denen ist das auch bewusst, also sehr bewusst sogar, dass sie die Kinder, also dass es wichtig ist und sie nehmen die Chance wahr, dass sie ihre Kinder zu uns schicken, weil sie sich dann in einem deutschen Umfeld am Nachmittag zumindest aufhalten, oder halt vom Vormittag bis zum Nachmittag, bis sie nach Hause gehen.

I: Also du findest, dass die Nachmittagsbetreuung einen Beitrag zur Sprachförderung leistet, selbst wenn keine direkten Angebote akut da sind. Sie leistet ihn durch den Raum, den sie zur Verfügung stellt.

IP: Genau, also schon allein das.

I: Gut, damit sind wir schon am Ende. Ich bedanke mich vielmals.

IP: Sehr gerne.

14.3.4 Interview 4

I: Ich habe dir ja schon gesagt, ich schreibe meine Diplomarbeit über Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung und möchte mir anschauen, ob an dieser Schule Sprachförderung stattfindet und wenn ja, inwiefern. Wenn es dir recht ist, fangen wir gleich an. Du bist an dieser Schule tätig, kannst du deinen Bereich beschreiben? Was machst du in der Schule?

IP: Ich unterrichte Mathematik und bin auch in der Nachmittagsbetreuung tätig.

I: Das heißt, du bist in der Ganztageseinrichtung. Was machst du dort?

IP: Kinder beim Essen beaufsichtigen, Lernstunde, also eine Lernstunde halten, und sonst nur Freizeit beaufsichtigen.

I: Und kannst du mir erzählen, wie die Tageseinrichtung grundsätzlich aufgebaut ist? Hat die eine Struktur, die immer gleich ist?

IP: Es gibt eine Struktur. Also Lernstunden sind immer zum selben Zeitpunkt und Freizeiten sind auch immer fix eingeplant, also im Stundenplan.

I: Also der Ablauf ist jeden Tag ähnlich?

IP: Genau.

I: Was für eine Ausbildung hast du gemacht und wo?

IP: Lehramt Mathematik und Bewegung und Sport an der Hauptuniversität in Wien.

I: Ok, hast du innerhalb dieses Studiums irgendeinen Schwerpunkt auf das Thema Sprache gehabt?

IP: Nein.

I: Gar nicht? Ist im Studium auch nicht vorgekommen?

IP: Nein.

I: Ok, wie lange bist du schon in der Nachmittagsbetreuung? ist das dein erstes Jahr dort?

IP: Das ist mein erstes Jahr.

I: Und wieviel Zeit verbringst du dort? Also wie viele Nachmittage bzw. Stunden pro Woche?

IP: Einen Nachmittag, drei Stunden pro Woche.

I: Drei Stunden pro Woche, das ist vergleichsweise zu anderen Kolleg*innen eher viel oder wenig?

IP: Ich glaube eher wenig.

I: Und du hast schon gesagt, es gibt Lernstunden, es gibt Freizeit, es gibt Mittagessen, was wird denn sonst noch in der Nachmittagsbetreuung angeboten?

IP: DaF/DaZ, also Deutsch als Zweitsprache und als Fremdsprache und Matheübungen und sonst Deutschförderung, Legasthenie, Sportliche Schwerpunkte auch.

I: Also quasi Zusatzstunden, die die Schüler besuchen dürfen, können, aber nicht müssen?

IP: Oja, die müssen. Also zum Beispiel DaF/DaZ ist verpflichtend.

I: Aha. Zu den Lernstunden, weißt du wie viele es da ungefähr gibt und ob die verpflichtend sind?

IP: Täglich eine verpflichtend.

I: Ok und du hast auch so eine übernommen?

IP: Genau.

I: Und kannst du mir beschreiben, was du da machst?

IP: Also die Schülerinnen und Schüler machen Hausübung und ich unterstütze sie, wenn sie Hilfe brauchen. Und wenn sie keine Hausübung haben, dann lesen sie, beschäftigen sich anders.

I: Du hast schon gesagt, es gibt DaF/DaZ-Stunden, also es gibt Stunden mit sprachförderlichen Schwerpunkt?

IP: Genau.

I: Aber du hast damit nichts zu tun?

IP: Nein.

I: Gibt es an der Schule auch Leseförderung? Sowas wie Lesenächte oder Leseclubs?

IP: Ja, es gibt einen Leseclub in der Bibliothek und ich glaube es wird auch eine Lesenacht geben. Und sie sollen ja sowieso immer ein Buch in der Schule haben, falls eine Suppliertunde ist oder Unterricht ausfällt und fremdsuppliert wird, das sie eben lesen.

I: Und hat das mit der Nachmittagsbetreuung was zu tun? Weißt du das?

IP: Der Leseclub, oder?

I: Ja genau, die Leseaktivitäten insgesamt.

IP: Schon auch, glaube ich.

I: Wenn du in der Lernstunde beispielsweise bist und du merkst, dass ein Kind sprachliche Probleme hat, wie gehst du damit um? Gehst du darauf ein?

IP: Ja, also ich bessere Schüler meistens aus und konkret ein Schüler hat eben Probleme mit der deutschen Sprache und fragt eben auch nach, was bedeutet das und ich versuch ihm so einfach wie möglich zu erklären und ihm zu helfen, ihn zu unterstützen.

I: Und wenn, du merkst, dass ein Schüler oder eine Schülerin sprachliche Schwierigkeiten hat mit Deutsch, besprichst du das auch mit anderen Lehrern oder mit anderen Betreuungspersonen? Findet da zwischen euch ein Austausch statt?

IP: Ja.

I: Also ihr sprecht über den Sprachstand von SchülerInnen?

IP: Ja.

I: Und weißt du zufällig, als Mathelehrer vielleicht weniger, da sind vielleicht die Sprachenlehrer informierter, ob eine Diagnose vom Sprachstand auch stattfindet, oder ist das immer eher ein Gespräch?

I: Das weiß ich nicht.

I: Gibt es Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und kannst du ungefähr einschätzen wie viele das in der Nachmittagsbetreuung sind bzw. was für Erstsprachen es gibt?

IP: Ich nehme an Serbisch, Arabisch, Kroatisch, ja.

I: Und ist der Anteil hier eher hoch im Vergleich zu anderen Schulen oder wie würdest du den einschätzen?

IP: Ich würde sagen eher mittel.

I: Im mittleren Bereich?

IP: Ja.

I: Und wenn du merkst, dass Schüler in einer anderen Erstsprache als Deutsch miteinander sprechen, wie stehst du dazu?

IP: Ist ok für mich, ich habe damit kein Problem.

I: Das heißt, du würdest das nicht unterbinden?

IP: Nicht unbedingt. Also wenn ich merk, dass sie ständig in ihrer Muttersprache miteinander sprechen und sie sonst in Deutsch Probleme haben, dann würde ich sie vielleicht doch darauf ansprechen und fragen, ob sie nicht lieber Deutsch öfter üben möchten, aber da das hier eigentlich nicht problematisch ist, weil die Kinder eigentlich eh Deutsch miteinander sprechen, sehe ich es jetzt nicht, also zumindest an dem Standort, nicht problematisch.

I: Und wenn ein Schüler mit dir spricht und Fehler macht? Grammatikalische zum Beispiel, gehst du darauf ein?

IP: Ja. Ich bessere sie aus, ich sage... Ich habe heute ein Beispiel gehabt. Eine Schülerin wollte einen Bleistift ausborgen und hat gesagt, „sie gibt es mir dann“. Und dann habe ich gesagt, es heißt eben nicht es, sondern ihn, der Bleistift. Und ich glaube, sie merken sich das schon.

I: Also ihnen werden Fehler rückgemeldet?

IP: Ja.

I: Jetzt einmal zu dir, sprichst du privat einen Dialekt?

IP: Nein.

I: Das heißt du sprichst quasi hochsprachlich, eher deutsche Umgangssprache?

I: Ja.

I: Sprichst du privat anders als in der Schule?

IP: Ich glaube nicht, nein.

I: Und sprichst du im Unterricht anders als in der Nachmittagsbetreuung?

IP: Nein.

I: Achtest du allgemein auf deine Sprache?

IP: Ja.

I: Also du reflektierst? Worauf achtest du?

IP: Dass ich grammatikalisch richtig spreche, also es zumindest versuche soweit es mir bewusst ist und Begriffe verwende, die die Kinder verstehen, also weniger Fremdwörter oder sie zumindest erkläre.

I: Und hast du den Eindruck, dass die Schüler in der Nachmittagsbetreuung anders sprechen als im Unterricht?

IP: Ja.

I: Und inwiefern?

IP: Sie achten nicht so darauf, höflich miteinander umzugehen, habe ich das Gefühl, weil sie einfach unter sich sind und sich nicht so beobachtet fühlen. Ich meine Schimpfwörter kommen auch vor, aber eher umgangssprachlich.

I: Und würdest du sagen, die Schüler sprechen mit dir im Unterricht anders, als sie mit dir in der Nachmittagsbetreuung sprechen? Machen sie da einen Unterschied?

IP: Nein.

I: Das ist exakt das gleiche?

IP: Ja.

I: Ok, dann bin ich schon bei meiner letzten Frage. Und zwar, findest du persönlich die Nachmittagsbetreuung wichtig und wenn ja, warum?

IP: Ja, ich finde die Nachmittagsbetreuung schon wichtig, gerade weil Eltern auch berufstätig sind, weniger Zeit haben, um sich um die Kinder vielleicht zu kümmern und vor allem Hausübungen und das ganze schulische einfach großteils auf die Schule übertragen wird. Wir haben daher auch einen sehr großen Einfluss auf die Erziehung der Schülerinnen und Schüler, versuchen auch ihnen das bewusst zu machen, welche Dinge einfach wichtig sind und gerade auch bei zweisprachigen Kindern, oder Kindern, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, ist es wichtig, dass sie einfach viel Deutsch hören auch, vor allem Deutsch, das richtig gesprochen wird, weil auch oft zuhause glaube ich, dass das Problem ist, dass die Eltern zwar Deutsch mit den Kindern sprechen aber oft falsch und sie falsche Sätze, oder falsche Wörter einlernen, deshalb finde ich das eigentlich sehr wichtig. Es ist auch das Programm eigentlich ganz unterschiedlich und die Schüler und Schülerinnen können sich eben aussuchen, oder weitestgehend aussuchen, was sie machen möchten.

I: Das heißt, du hast das Gefühl, dass die Nachmittagsbetreuung auch einen sprachförderlichen Beitrag leistet, auch ohne dezidierte DaZ-Stunden?

IP: Ja, weil wir einfach Deutsch mit ihnen sprechen oder korrektes, also hoffentlich korrektes Deutsch sprechen.

I: Vielen Dank, das war's.

14.3.5 Interview 5

I: Ich schreibe ja über Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung und wenn es dir recht ist, fangen wir dann gleich mit dem Interview an?

IP: Ja.

I: Einmal zum Einstieg, kannst du mir bitte deinen Tätigkeitsbereich in der Schule beschreiben? Was machst du in der Schule insgesamt?

IP: Ok, insgesamt. Ich bin Lehrerin für Deutsch und Englisch. Heuer habe ich nur Englischstunden und am Nachmittag bin ich auch tätig für die Nachmittagsbetreuung, ja genau. Also hauptsächlich auch für die Lernstunden.

I: Also du bist auch in der Nachmittagsbetreuung. Wie gestaltet sich deine Arbeit dort?

IP: Ja also siebte Stunde bin ich ganz oft dabei bei den Lernzeiten, da sind dann auch die Klassen bei mir, die ich auch vormittags habe, mit denen mach ich dann Hausübung. Also die ganze Hausübung, ob es jetzt Mathematik, Deutsch oder Englisch ist.

I: Und du hast schon gesagt, in der siebten Stunde sind meistens die Lernzeiten, gibt es also einen Ablauf? Gibt es eine Struktur, die sich immer wiederholt, eine Rhythmisierung? Wie schaut die aus?

IP: Ja absolut. Also nach dem Mittagessen, das eine Stunde davor ist, ist eben die Lernzeit, die siebte Stunde, da werden die Kinder wirklich angehalten, Hausübung zu machen oder wenn sie nix zu tun haben, dann auf jeden Fall auch zu lernen. Also ich zum Beispiel halte sie dann wirklich an, auch Vokabel zu lernen oder ja Vokabelspiele zu machen, gerade weil ich sie eben in Englisch habe, aber sonst auch verschiedene Themenbereiche noch aus dem Unterricht aufzugreifen, wenn man das von Kolleginnen und Kollegen weiß, zum Beispiel Märchen erzählen, Märchen nacherzählen.

I: Und zu dir, was hast du für eine Ausbildung und wo hast du diese gemacht?

IP: Ich habe an der Universität Wien Deutsch und Englisch auf Lehramt studiert und habe davor auch meinen Bachelor in Deutsche Philologie, zwei Jahre davor abgeschlossen, das war 2015. Genau und Lehramt eben abgeschlossen 2017 und ja.

I: Und gibt es in deiner Ausbildung irgendwo einen DaZ, also einen Deutsch als Zweitsprache Schwerpunkt?

IP: Ich habe das gemacht ja, im Laufe meines Studiums immer wieder Vorlesungen dazu besucht auch die abgeschlossen mit Prüfungen, Seminare auch besucht, wie man verschiedene Grammatikstrukturen näherbringen kann. Dieses Zertifikat für Deutsch als Zweitsprache, das zu Lehren im Unterricht habe ich jetzt per se nicht, aber durchaus verschieden Schwerpunkte gemacht und im Zuge meines Studiums habe ich auch ganz viel Nachhilfe gegeben im zehnten und elften Bezirk im Lernquadrat und da war DaZ, oder DaF auch, ganz oft ein großes Thema.

I: Wie lange bist du denn schon im Bereich der Nachmittagsbetreuung tätig?

IP: Erst seit dem heurigen Schuljahr also Wintersemester 2018/2019.

I: Und wieviel Zeit verbringst du in der Nachmittagsbetreuung pro Woche?

IP: Ich glaube, das sind so drei, vier Stunden pro Woche.

I: Ist das ein Nachmittag? Oder zwei?

IP: Das ist Montag eine Stunde, Dienstag drei Stunden, genau und Freitag noch einmal eine Stunde.

I: Also an drei Tagen die Woche, also regelmäßig.

IP: Ja genau, ich sehe die auch regelmäßig, die Kinder, ja.

I: Was wird denn außer der Lernstunden in der Nachmittagsbetreuung angeboten?

IP: Sonst gibt es dann danach noch unverbindliche Übungen. Es gibt Ballspiele, Fußball, Malatelier, Musikatelier, Schachclub gibt's auch einen, Geräteturnen gibt es auch. Also sie wissen dann meistens schon, die meisten sind dann angemeldet nach der siebten Stunde für unverbindliche Übungen und ja darauf freuen sie sich dann schon auch immer, sich dann auch bewegen zu können.

I: Also es ist ein vielfältiges Angebot. Gibt es auch Stunden mit einem sprachförderlichen Schwerpunkt?

IP: Ja auf jeden Fall, das machen auch viele Deutsch-Kollegen und Kolleginnen. DaF/DaZ-Förderung eben auch, oft noch vor der Lernzeit. Oder Leseförderung gibt es auch und Legasthenie Training. Genau, ja.

I: Und gehört das zur Nachmittagsbetreuung oder sind die extra organisiert? Weißt du das?

IP: Die sind meines Wissens extra organisiert. Sie sind dafür angemeldet und was ich weiß, ich glaub die Eltern zahlen nichts dafür. Sind extra organisiert genau, weil die sind ja dann nicht bei uns in der Nachmittagsbetreuung, sondern müssen woanders anwesend sein.

I: Ok aber die Verbindung zwischen diesen Übungen und der Nachmittagsbetreuung ist relativ eng, habe ich jetzt herausgehört?

IP: Ja. Auf jeden Fall.

I: Bietest du in der Nachmittagsbetreuung persönlich Sprachförderung an?

IP: Naja, wenn ich merke, dass sie sich schwertun, dann gehe ich schon darauf ein. Weil eben manche Kinder, die dann vielleicht Deutsch nicht als Erstsprache haben, die brauchen dann in Mathe vielleicht nicht unbedingt eine Erklärung, wie man jetzt multipliziert, sondern einfach mal die Angabe auseinandernehmen. Genau, da gibt es eh immer wieder so zwei bestimmte Schüler, die sich eben mit der Angabe schwertun auch in Deutsch, wenn es zum Synonyme finden ist, was heißt eigentlich das erste Wort? Und wie kann man das halt zerlegen in einem

anderen Sprachgebrauch. Da gehe ich halt darauf ein. Also dass ich das jetzt so deklarier und sag, ok und jetzt üben wir Deutsch, weil ihr braucht das, so nicht, aber ich gehe auf jeden Fall auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler, und jetzt wirklich Schüler, weil das sind, da fallen mir gerade wirklich zwei ein, die das immer wieder brauchen und dann auch immer weiter bei mir sitzen, damit wir das auch schnell behandeln können.

I: Also du gehst da individuell auf die Schüler ein und die werden dann im Prinzip, auch wenn es nur implizit ist, gesondert gefördert?

IP: Ja auf jeden Fall, genau.

I: Und du hast gesagt, es gibt auch Leseclubs und Lesenächte in der Schule? Kannst du mir dazu noch etwas erzählen?

IP: Ja, bei Leseförderung werden eben die Kinder, von dem was ich weiß, werden sie eben, es wird ihnen geholfen, dass sie die Texte leichter verstehen, glaube ich, dass sie sich besser konzentrieren können beim Lesen und auch fürs Leseverständnis. Das ist, was ja oft eben fehlt und Lesenächte, ja da findet jetzt dann bald eine statt, im Februar nach den Ferien und das wird nach einem bestimmten Thema abgehandelt, eben nach einem Harry-Potter-Thema. Und da ich die Kinder jetzt nicht in Deutsch habe, bin ich mir nicht ganz sicher, aber ich glaube die werden es zuerst lesen und dann haben sie eben eine Verbindung zu dem ganzen durch die Lesenacht. Also das Thema wird aufbereitet, dass sie dazu dann, dass sie dann mehr Bezug haben zur Materie, zu diesen Erlebnissen, weil Harry Potter ist ja doch ziemlich spannend und doch schon vor längerer Zeit herausgekommen, also kann ich mir vorstellen, dass es mit den ganzen Actionsachen von, weiß ich nicht, weil sie mit den ganzen Computerspielen oft konfrontiert werden oft langweilig ist. Aber so glaube ich, kriegen sie doch einen ganz guten Bezug dazu und sehen, wenn sie sich drauf einlassen, kann das schon ganz spannend sein auch zu lesen.

I: Das klingt nach einer sehr schönen Idee. Weißt du, wird in der Nachmittagsbetreuung auch geschrieben? Also gibt es da Schreibwerkstätten oder ähnliches?

IP: Im Zuge der Nachmittagsbetreuung eher nicht. Ich glaube das ist eher verschieden von Lehrer oder Betreuer, Betreuerin zu Betreuer, Betreuerin. Ich weiß schon auch, dass zum Beispiel die anderen Kollegen und Kolleginnen sagen, „Ja schreib halt noch ein bisschen was, weil du hast jetzt demnächst Schularbeit“. Und ja, das mach ich auch manchmal, aber ich muss dazu sagen, es ist eher schwierig. Es fehlt jetzt nicht an den Ressourcen, aber die Kinder sind halt einfach wirklich fertig und gerade jetzt sind halt hauptsächlich erste Klassen da, die bräuchten dann teilweise noch ihren Mittagsschlaf, da ist es gut, wenn sie die Hausübung machen, aber es ist dann schwierig, sie dann dazu zu begeistern, wenigstens nur hundert Wörter zu schreiben, das klingt dann so irrsinnig viel für sie.

I: Also sie sind auch teilweise vom Pensum überfordert, die Kinder?

IP: Ja genau.

I: Findet bezüglich der Sprachstände von Schülern und Schülerinnen ein Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen statt? Sprecht ihr miteinander über die Schüler?

IP: Ja schon. Einfach aus den Gründen auch ist das jetzt, also gerade bei gewissem Verhalten. Also, wenn sie entweder ganz gut sind oder wenn sie sich ganz schwertun, einfach auch. Also wenn sie ganz gut sind, dann trage ich das auch ganz gerne weiter, einfach, dass meine Kollegen und Kolleginnen sehen, das kommt gut an, was sie im Unterricht machen. Und wenn sie sich schwertun einfach, um nachzufragen: „Hey, hat der ein Nachmittagstief oder ist das jetzt ein Scherz oder tun die sich wirklich so schwer?“ Und dann kann ich natürlich auch viel mehr darauf eingehen. Oder ich frage dann auch: „Wie funktioniert denn das bei dir da normalerweise? Wie gehst du auf den oder auf die Schüler, Schülerinnen dann ein?“

I: Also es gibt eine Kommunikation.

IP: Auf jeden Fall, ja.

I: Und findet auch eine richtige Sprachstandsdiagnose irgendwann im Laufe der Zeit statt oder sind das eher Gespräche?

IP: Das sind eher Gespräche, weil meines Wissens nach ist das so, dass nur bei außerordentlichen Schülern so eine Sprachstandsbeobachtung stattfinden muss. Also, wo sind die Schüler und Schülerinnen und wo werden sie dann eingestuft. Bei normalen, die in der Volksschule ganz normal eingestuft sind, also halt Deutsch als Erstsprache haben oder so wie Deutsch als Erstsprache unterrichtet werden, da muss das normalerweise auch gar nicht stattfinden.

I: Also es sind Gespräche, die die Schüler behandeln, sprachlich wie auch nicht sprachlich und da wird sich halt ausgetauscht.

IP: Ja genau.

I: Gut, du hast gesagt, es gibt an der Schule DaZ-Stunden, das heißt es gibt Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?

IP: Ja.

I: Kannst du ungefähr sagen, wie viele das sind? Wie hoch der Anteil ist?

IP: Jetzt von den Klassen, die ich unterrichte, also ich bin hauptsächlich in der 1C und in der 1D mit und da sind so Pi mal Daumen fünfundzwanzig Schüler*innen drinnen und da sind vielleicht pro Klasse drei bis fünf Schüler, Schülerinnen drinnen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben. Das ist jetzt so grob geschätzt aber der Großteil hat jetzt schon Deutsch als Erstsprache.

I: Und in der Nachmittagsbetreuung, schätzt du da den Anteil ähnlich hoch ein? Oder ähnlich gering?

IP: Ja, ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass jetzt da nur die zusammenkommen, die sich schwertun in Deutsch, ja. Also es ist ziemlich ausgeglichen, ja. Also wenn man das so in einen Vergleich packen kann, es sind jetzt da nicht plötzlich alle in der Nachmittagsbetreuung, die da jetzt nur DaZ-Training brauchen. Man kann eben auf die Einzelnen eingehen, es ist genug Zeit.

I: Und kannst mir sagen, welche anderen Erstsprachen als Deutsch es gibt?

IP: Was ich so mitbekommen habe die BKS-Sprachen, so Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Arabisch auch. Von Syrien ist glaube ich auch ein Schüler da und Türkisch auch. Ah und Englisch auch ganz viel.

I: Spannend. Gut, dann gehen wir überhaupt zum Thema Sprachgebrauch in der Nachmittagsbetreuung über. Wie wird denn in der Nachmittagsbetreuung generell gesprochen? Also wie sprichst du mit den Schülern und Schülerinnen und wie sprechen sie mit dir? Ist dir da irgendetwas aufgefallen?

IP: Ja absolut, also generell es herrscht schon ein bisschen eine andere Atmosphäre und mir ist es doch auch wichtig, dass die Atmosphäre ein bisschen anders ist. Ein bisschen lockerer im Sinne von, ok ihr habt jetzt den Lernstress einmal geschafft am Vormittag und jetzt seid ihr halt da, weil ihr halt da sein müsst, weil halt die Eltern jetzt grad nicht da sind. Also es soll wirklich eine Beschäftigung sein, jetzt nicht so streng wie in der Schule, da schau ich schon. Das heißt, sie dürfen sitzen wie sie halt wollen, wenn das funktioniert vom Tratschen her, und sie dürfen auch miteinander reden. Es ist schon manchmal ein bisschen, schon definitiv lauter als im Unterricht, aber halt so, dass sich die anderen noch konzentrieren können und was mir am Anfang stark aufgefallen ist, mir kommt vor, die Kleinen tun sich dann ein bisschen schwer von der Rolle her, weil eben am Vormittag, da halt so Lehrer und Lehrerin und doch mit benoten und sie müssen was wissen und am Nachmittag werden sie natürlich nicht benotet, eh klar, und man merkt auch, sie haben ihr Tief und so, da probiert man dann doch auch auf der einen Seite Lehrer zu sein, Lehrerin, aber auf der anderen Seite auch ein bisschen einfühlsam, also man schimpft sie jetzt nicht nieder, wenn ihr Mittagstief eintritt, oder wenn sie jetzt gerade am Boden zerstört sind, wenn sie vom Sport kommen und verloren haben und da ist dann irgendwie so die Gesprächsbasis dann auch wieder ganz anders. Und ich glaube schon, dass sich da manche vor allem am Anfang schwergetan haben, weil man merkt, was ja bei uns an der Schule ganz wichtig ist, ist auch dieses Siezen und das ist dann manchmal verloren gegangen und das war dann aber manchmal auch ganz nett und ok und ich da gerade für mich auch heraus, dass für einen respektvollen Umgang mehr jetzt gehört, als sich zu siezen. Und sie duzen mich dann auch manchmal untereinander am Vormittag, wenn ich sie unterrichte und die bessern sich gegenseitig aus. Ich sag da aber nichts mehr und es ist ok, weil wie gesagt sie sind trotzdem respektvoll und hören trotzdem zu und machen trotzdem die Aufgaben, die man ihnen aufträgt.

I: Ich greife jetzt kurz das Thema auf, sie bessern sich gegenseitig aus. Wenn Schüler sprachlich Probleme haben und Fehler machen, einfach im Sprachgebrauch, wird auf diese Fehler eingegangen? Von dir oder von anderen Schülern? Finden da Korrekturen statt?

IP: Ja, das kommt ganz drauf an. Wenn der gerade in einem Streitgespräch ist, oder sie, dann natürlich nicht, wenn aber gerade Hausübung gemacht wird, dann schon. Also vor allem von mir, wenn da so Grammatiksätze zusammenzubauen sind, dann schon. Und die Schüler und Schülerinnen bessern sich vor allem bei Artikelfehler aus. Ja da auf jeden Fall. Das passiert nämlich manchmal und da wird schon ausgebessert. Genau, und wie ich finde, ein bisschen schon gemein. Also da wird auch darüber gelacht, was ich natürlich versuch zu unterbinden und wenn ich sag , dann versuch ich das halt zu widerholen ins richtige und manchmal seh ich

, sie verstehen nicht ganz was ich meine, und dann noch einmal darauf hinzuweisen. Wenn es gerade in die Situation passt. Wenn sie im Redefluss sind und ich schau gerade auf was anderes, wie zum Beispiel, dass sie eine Sache nacherzählen können, dann eher nicht so.

I: Also das ist situationsabhängig.

IP: Genau, situationsabhängig.

I: Und die Schüler untereinander pflegen einen eher rauerer Umgangston?

IP: Ja absolut, genau.

I: Ok und angenommen es sind jetzt zwei Schüler oder Schülerinnen da, die die gleiche Erstsprache, außer Deutsch sprechen, und die unterhalten sich in dieser. Wäre das für dich ein Problem? Wie gehst du damit um?

IP: Also wenn es in der Mittags-, nein es ist generell einfach kein Problem. Im Unterricht, wenn gerade Deutsch herrscht, oder Englisch, würde ich schon schauen, dass sie in dieser Sprache sich unterhalten. Ich habe das aber einfach auch für mich so beschlossen, dass es absolut kein Problem ist, weil einfach auch verschiedene Studien zeigen, man muss einfach eine Sprache können, um da auf diesem Wissen aufbauen zu können. Und erstens deswegen finde ich es auch gut, dass sie sich dann auch in ihrer Erstsprache unterhalten, auch auf die Gefahr hin, dass ich natürlich dann nicht versteh, worüber sie sprechen, aber gut, das ist natürlich gerade nicht notwendig, wenn die zwei sich unterhalten, und ich finde es ist auch was ganz wertvolles auch eine andere Sprache zu können, als die die in der Schule ist und da kann man auch später doch sehr darauf aufbauen.

I: Und zu deinem Sprachgebrauch, achtest du auf deine Sprache?

IP: Ja, absolut. Also die Kinder merken schon, dass ich nicht aus Wien bin, sondern von wo anders und haben mich das auch immer wieder gefragt, gerade am Anfang. Ich versuche aber natürlich so gut wie möglich, also in Englisch auf Englisch zu sprechen, so gut sie das verstehen und sonst in der Standardsprache. Also Dialekt, merke ich, irritiert oder bringt oft nicht das gewünschte Ergebnis in Wien. Am Land wäre das vielleicht anders, aber hier geht das halt nicht. Und vor allem, ich werde halt auch nicht immer verstanden.

I: Also du sprichst einen Dialekt?

IP: Privat ja, im Unterricht nicht.

I: Was für ein Dialekt ist das?

IP: Das ist ein Kärntnerdialekt, aber ich komm aus dem Lavanttal, Bezirk Boischowitz, das ist schon relativ nah an der Steiermark daher wird mir auch oft unterstellt, dass es steirisch klingt. Und meine Mutter, die ist auch aus dem Süden von Kärnten, also relativ nah auch an der slowenischen Grenze und da gibt es dann auch immer wieder paar Einschläge, also es ist so eine Mischung.

I: Das heißt, du sprichst in der Schule anders als im privaten Bereich?

IP: Ja also mit den Schülern, mit dem Kollegium definitiv auch Dialekt.

I: Und fällt dir im Unterricht oder in der Nachmittagsbetreuung auf, dass du auch manchmal in den Dialekt fällst?

IP: Ja absolut, also wenn ich mich ärgere dann lass ich das auch zu. Oder wenn ich einen Scherz mach, dann lass ich das auch zu und ich versuche auch manchmal witzige, nette Wörter einfließen zu lassen, damit sie das auch ein bisschen mitkriegen. Ja, wurscht ob das jetzt wieder Kinder sind, oder von irgendwo anders. Einfach um witzige Wörter auch miteinfließen zu lassen.

I: Also kann ich da heraushören, dass der Dialekt ein Bisschen was mit Emotion zu tun hat?

IP: Ja absolut, absolut. Also natürlich kommt es auch manchmal so durch, aber mittlerweile kann ich das auch ganz gut steuern.

I: Dann bin ich schon bei meiner letzten Frage. Das ist ein bisschen eine größere Frage. Und zwar, findest du persönlich die Nachmittagsbetreuung wichtig und wenn ja, wieso?

IP: ja sie ist schon wichtig. Na wohin sollen sie denn sonst hingehen? Sie können schon Sport machen, die Kinder, dann bleibt aber die hausübung übrig. Sie können schon woanders hingehen, wie zum Beispiel Lernquadrat, wie ich das ja auch oft gemacht habe, für einendhalb Stunden halt Hausübung mit denen zu machen, aber da gibt es dann halt nur Hausübung als Option, also da gibt es kein Essen dabei, da ist keine Nachmittagsbetreuung dabei. Was ich aber schon glaube, ich glaube, es ist ihnen manchmal ein bisschen zu viel, aber ja, da müssen sie sich auch einfach ein bisschen daran gewöhnen. Mit dem Sprung von Volksschule auf Gymnasium. Also ich finde es schon wichtig und ich glaube, wenn sie sich in der Schule wohlfühlen, ist das wirklich gut, also wenn sie auch mit den Lehrern und Lehrerinnen klarkommen, mit ihren Schulkollegen und kolleginnen. Wenn sie sich unwohl fühlen, was dann an mehreren Faktoren liegen kann, ist es sicher schwierig für sie. Aber generell, also ich find wir machen da schon eine gute Arbeit und die Schule ist neu und schön und ja , doch, das ist auf jeden Fall eine gute Sache.

I: Und eine letzte Frage habe ich dann doch noch, findest du dass die Nachmittagsbetreuung einen Beitrag zur Sprachförderung leistet in irgendeiner Art und Weise?

IP: ja schon, also erstens wir können sie nocheinmal ausbessern, wo vielleicht ein anderer, oder zuhause besteht die Möglichkeit oft nicht, weil einfach eine andere Erstsprache gesprochen wird. Genau, und sie kommen auch zum Reden. Doch, auf jeden Fall. Sie sind hier einfach der deutschen Sprache ausgesetzt, wenn nicht untereinander dann zumindest von uns.

IP: Ok dankeschön, dann sind wir schon fertig.

IP: Bitte.

14.4 Einverständniserklärungen Beobachtung

 universität wien

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Diplomarbeit für das Lehramtsstudium an der Hauptuniversität Wien beschäftige ich mich mit dem Thema „Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung“.

Zu diesem Zweck führe ich Beobachtungen durch, um zu untersuchen, inwiefern Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung stattfindet. Im Zentrum der Beobachtungen stehen das Verhalten und die Sprache der zuständigen Betreuungs- und Lehrpersonen. Auch die Kinder der Nachmittagsbetreuung werden Teil der Beobachtungen sein. Daher möchte ich Sie um Ihr Einverständnis bitten, die Beobachtungen im Rahmen meiner Arbeit veröffentlichen zu dürfen.

Die Untersuchung erfolgt völlig anonym und wird ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt. Die Beobachtungen konzentrieren sich auf die Lehr- und Betreuungspersonen und sollen der Verbesserung der Nachmittagsbetreuung dienen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Belina Waldmann

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn Felix Berger im Rahmen der Untersuchung „Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung“ beobachtet werden darf und die Beobachtungen im Rahmen einer Diplomarbeit anonymisiert veröffentlicht werden dürfen.

Wien, 05.05.2019 [Signature]

Ort, Datum Unterschrift einer/er Erziehungsberechtigten

 universität wien

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Diplomarbeit für das Lehramtsstudium an der Hauptuniversität Wien beschäftige ich mich mit dem Thema „Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung“.

Zu diesem Zweck führe ich Beobachtungen durch, um zu untersuchen, inwiefern Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung stattfindet. Im Zentrum der Beobachtungen stehen das Verhalten und die Sprache der zuständigen Betreuungs- und Lehrpersonen. Auch die Kinder der Nachmittagsbetreuung werden Teil der Beobachtungen sein. Daher möchte ich Sie um Ihr Einverständnis bitten, die Beobachtungen im Rahmen meiner Arbeit veröffentlichen zu dürfen.

Die Untersuchung erfolgt völlig anonym und wird ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt. Die Beobachtungen konzentrieren sich auf die Lehr- und Betreuungspersonen und sollen der Verbesserung der Nachmittagsbetreuung dienen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Belina Waldmann

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn Pedrina Bianca im Rahmen der Untersuchung „Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung“ beobachtet werden darf und die Beobachtungen im Rahmen einer Diplomarbeit anonymisiert veröffentlicht werden dürfen.

28.04.2019 [Signature]

Ort, Datum Unterschrift einer/er Erziehungsberechtigten

 universität wien

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Diplomarbeit für das Lehramtsstudium an der Hauptuniversität Wien beschäftige ich mich mit dem Thema „Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung“.

Zu diesem Zweck führe ich Beobachtungen durch, um zu untersuchen, inwiefern Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung stattfindet. Im Zentrum der Beobachtungen stehen das Verhalten und die Sprache der zuständigen Betreuungs- und Lehrpersonen. Auch die Kinder der Nachmittagsbetreuung werden Teil der Beobachtungen sein. Daher möchte ich Sie um Ihr Einverständnis bitten, die Beobachtungen im Rahmen meiner Arbeit veröffentlichen zu dürfen.

Die Untersuchung erfolgt völlig anonym und wird ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt. Die Beobachtungen konzentrieren sich auf die Lehr- und Betreuungspersonen und sollen der Verbesserung der Nachmittagsbetreuung dienen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Belina Waldmann

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn Livia Bitt, ID im Rahmen der Untersuchung „Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung“ beobachtet werden darf und die Beobachtungen im Rahmen einer Diplomarbeit anonymisiert veröffentlicht werden dürfen.

Wien, 29.05.2019 [Signature]

Ort, Datum Unterschrift einer/er Erziehungsberechtigten

 universität wien

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Diplomarbeit für das Lehramtsstudium an der Hauptuniversität Wien beschäftige ich mich mit dem Thema „Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung“.

Zu diesem Zweck führe ich Beobachtungen durch, um zu untersuchen, inwiefern Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung stattfindet. Im Zentrum der Beobachtungen stehen das Verhalten und die Sprache der zuständigen Betreuungs- und Lehrpersonen. Auch die Kinder der Nachmittagsbetreuung werden Teil der Beobachtungen sein. Daher möchte ich Sie um Ihr Einverständnis bitten, die Beobachtungen im Rahmen meiner Arbeit veröffentlichen zu dürfen.

Die Untersuchung erfolgt völlig anonym und wird ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt. Die Beobachtungen konzentrieren sich auf die Lehr- und Betreuungspersonen und sollen der Verbesserung der Nachmittagsbetreuung dienen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Belina Waldmann

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn Roman Hildebert im Rahmen der Untersuchung „Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung“ beobachtet werden darf und die Beobachtungen im Rahmen einer Diplomarbeit anonymisiert veröffentlicht werden dürfen.

Wien, 30.6.2019 [Signature]

Ort, Datum Unterschrift einer/er Erziehungsberechtigten

14.5 Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem System Nachmittagsbetreuung und seinem Potenzial zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Es findet in diesem Zusammenhang eine Auseinandersetzung mit der Frage statt, inwiefern ganztägige Einrichtungen an höheren Schulen genutzt werden, um Sprachförderung in einem ganzheitlichen Schulkontext zu betreiben. Sprachförderung soll in diesem Fall an Elementen des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung, das von Ingrid Gogolin, Imke Lange und weiteren Autor*innen im Rahmen des FÖRMIG-Programms entwickelt wurde, gemessen werden. Dieses Konzept beschreibt, dass eine umfassende Sprachförderung über verschiedene Schnittstellen in der Biografie von Schüler*innen hinweg zu einer erfolgreichen Bildungslaufbahn führen kann. Dabei spielen die Vernetzung verschiedener Instanzen und die Entwicklung sprachlicher Register, die für eine Absolvierung der Schullaufbahn unabdingbar sind, eine wesentliche Rolle.

Um einen Eindruck vom Stellenwert der Nachmittagsbetreuung in der schulischen Laufbahn von Schüler*innen und deren Potenzial zur Sprachförderung zu erhalten, soll anhand einer ausgewählten Schule ein Beispiel für die Gegebenheiten einer ganztägigen Betreuungsform dargestellt werden. Dabei wird durch Experteninterviews und Beobachtungen von Betreuungssituationen der Ist-Zustand von Sprachförderung in der Nachmittagsbetreuung ermittelt. Auf Grundlage dieses werden in weiterer Folge Defizite sowie Vorteile der Nachmittagsbetreuung im Sinne einer Durchgängigen Sprachbildung dargestellt.

14.6 Abstract

This diploma thesis seeks to describe afterschool care as a setting which can provide language training for children with German as first or second language. The question is whether after school cares are suitable for a holistic language training outside of regular classes. The concept „Durchgängige Sprachbildung“, published by the authors Gogolin, Lange e.al. in cooperation with the FÖRMIG-Program, is used as basis for the definition of language training. This concept describes the importance of language training beyond regular classroom activities. Moreover, developing specific language registers and connecting different aspects of education are essential parts on the road to a continuous and cooperative language education.

The research design combines interviews and observations in order to model implementations of language training in afternoon care in a particular Viennese middle school. The purpose of the research is to show how afternoon cares have the potential to promote children in their language skills acquisition as well as obstacles teachers have to overcome to be able to provide an effective continuous language education.