



PÄDAGOGISCHES

KONZEPT



Pädagogisches Konzept

(v.1/2019)

Inhalt

Zusammenfassung (Deutsch)	2
Summary (English)	3
I. Einführung	4
II. Das FREI.Spiel Konzept	10
III. Projektimplementierung	22
IV. Fazit und Ausblick	28
Literaturverzeichnis	31

Autorinnen:

Dr. Clara Gomes-Koban (pädagogisch-psychologische Begleitung)

Dr. Dorith Salvarani-Drill (Geschäftsführung)

Mag. Eva Huber (Freiwilligenkoordination)



Dieses Konzept wurde mit finanzieller Unterstützung von MA 17 – Magistratsabteilung für Integration und Diversität der Stadt Wien verfasst.

FREI.Spiel – Freiwillige für Kinder

Barnabitengasse 9/9 - 1060 Wien - office@freispielwien.at - Tel.+43(0)6767301834 - www.freispielwien.at
ZVR-Zahl 858789576 - Geldspenden sind willkommen: IBAN: AT20 2011 1824 1471 7800 / BIC: GIBAATWWX

Zusammenfassung

Zahlreiche Studien zeigen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen nicht die gleiche Chance auf Bildung und beruflichen Erfolg haben wie ihre gleichaltrigen MitschülerInnen aus höheren sozioökonomischen Schichten. Gleichzeitig können die österreichischen Schulen und Nachmittagsbetreuungsstätten (Horte), aufgrund aktueller Herausforderungen im Klassenzimmer, den Bedürfnissen der Schulkinder derzeit oft nicht gerecht werden und der sozialen Ungleichheit in Bezug auf Bildung nicht ausreichend entgegenwirken.

Der gemeinnützige Verein *FREI.Spiel* versucht durch den Aufbau eines Ressourcen-Netzwerks einen Schritt in Richtung mehr Bildungsfairness für benachteiligte Kinder im Volksschulalter zu machen. Die Implementierung des Projekts basiert auf den fruchtbaren Kooperationen mit Bildungseinrichtungen und auf der Arbeit mit Freiwilligen (*FREI.SpielerInnen*), die sich einmal wöchentlich in Schulen und Horte der Stadt Wien und Umgebung engagieren. Unter der Anleitung der PädagogInnen, begleiten sie sozialbenachteiligte Kinder beim Lernen und in der Freizeitgestaltung. *FREI.Spiels* psychopädagogisches Konzept basiert hauptsächlich auf dem Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zwischen *FREI.SpielerInnen*, Kindern und deren PädagogInnen. Der kontinuierliche, längerfristige und zuverlässige Einsatz ermöglicht *FREI.SpielerInnen* zu wichtigen Bezugspersonen im schulischen Umfeld der Kinder zu werden. Sie schenken den einzelnen Kindern aufmerksame Zuwendung und verhelfen ihnen zu positiven Lernerfahrungen.

Die bisherigen positiven Erfahrungen im Rahmen des Projekts und der tendenziell steigender Bedarf an Unterstützung in den Schulen, motiviert *FREI.Spiel* zur Entwicklung von Wachstums- und Professionalisierungsstrategien, mit dem Ziel noch mehr Kinder durch das Engagement der *FREI.SpielerInnen* in Bildungseinrichtungen zu unterstützen.

Summary

Numerous studies have shown that children from low socio-economic backgrounds are in a disadvantageous position in regard to their educational and career paths in comparison to same age classmates with higher socio-economic status. At the same time, due to the current challenges in the educational system, Austrian elementary schools and afternoon childcare centers are not able to meet the needs of these children nor counteract the social and economic disadvantages these children face.

In this context, the non-profit organization *FREI.Spiel* is taking steps towards more fairness for socially disadvantaged elementary school children by building a resources-network. The project implementation is based on establishing fruitful collaborations with relevant educational institutions along with managing volunteers (*FREI.SpielerInnen*), who visit schools in Vienna and surroundings on a weekly basis. Under the supervision of classroom teachers, *FREI.SpielerInnen* support children while learning and accompany them during playtime. *FREI.Spiel's* teaching concept is based on building trustful relationships between *FREI.SpielerInnen*, children and their teachers. Through their continuous, long-lasting and reliable engagement, *FREI.SpielerInnen* can become an important socialization agent for the children in the school setting. They provide children with individual attention and help them to accumulate positive learning experiences.

The promising feedback gathered during the implementation of the project so far coupled with the predicted increasing need for extra teaching support in Austrian schools motivate *FREI.Spiel* to develop strategies for growth and professionalization, with the main goal of reaching and supporting a greater number of elementary school children through the *FREI.SpielerInnen* engagement.

I. Einführung

Internationale Studien zeigen, dass SchülerInnen aus benachteiligten sozio-ökonomischen Schichten eine niedrigere Schulleistung erzielen als ihre gleichaltrigen SchulkollegInnen aus höheren sozioökonomischen Schichten (*Organisation for Economic Co-operation and Development*; OECD, 2019). Insbesondere Faktoren wie Alter, Bildungsniveau, Einkommen und Arbeitslosigkeit der Eltern erwiesen sich als geeignete Prädiktoren für die Schulleistung der Kinder (Mensah & Kiernan, 2010). In Österreich ist die Situation ähnlich und die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus einer bildungsfernen Familie ein höheres Bildungsniveau erreichen als ihre Eltern, ist sehr niedrig (Oberwimmer et al., 2016; Steiner, Pessl, & Bruneforth, 2016).

Diese Problematik stimmt mit der Situation, die im letzten österreichischen Bildungsbericht präsentiert wurde, überein (Nationaler Bildungsbericht; NBB, 2018, Band 1, S. 15). Demnach wird die soziale Benachteiligung in einem Index erfasst, welcher vier Hauptrisikofaktoren beinhaltet: (1) niedriges Einkommen der Eltern (die untersten 20%); (2) bildungsfernes Elternhaus (Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss); (3) ausschließlich eine andere Alltagssprache als Deutsch; und (4) Migrationshintergrund. Außerdem wird diesen Risikofaktoren eine kumulative Wirkung zugeschrieben (NBB, 2018, Band 1, S. 27; Vogtenhuber, Siegle, & Lassnigg, 2016). Das bedeutet, dass Kinder, auf die mehrere dieser Faktoren zutreffen, besonders gefährdet sind. Unabhängig von ihrem Lernpotenzial ist ihre Chance auf Schulerfolg gering. In Österreich sind 24% aller Volksschulkinder von mindestens einem der Risikofaktoren betroffen, wobei auf die meisten von ihnen der dritte Faktor „andere Alltagssprache“ zutrifft. In Wien sind 35% der SchülerInnen von einem Faktor, 10% von zwei Faktoren und 2% von allen drei Faktoren betroffen (NBB, 2018; Band 1, S.46-47).

Um dieser Situation der Benachteiligung im Bereich Bildung in Österreich entgegenzuwirken und eine wirksame Strategie zu entwickeln, ist ein besseres Verständnis nötig, wie sich diese vier Risikofaktoren auf die Entwicklung von Kindern auswirken.

Untersuchungen zeigen, dass ein niedriges Einkommen der Eltern bzw. die ökonomische Bedürftigkeit einer Familie, die Qualität der Eltern-Kind Beziehung negativ beeinflussen kann (Kiernan & Huerta, 2008). Beispielsweise verbringen Eltern weniger Zeit mit dem Kind, führen mit ihnen weniger kognitivfördernde Aktivitäten durch und können öfters nicht als Vorbild für günstiges Lernverhalten fungieren. Außerdem, schränkt das niedrige Einkommen der Familie die verfügbaren Ressourcen für Bildung und kulturelle Angebote des Kinderumfelds ein (NBB, 2018, Band 1, S. 40). Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Schichten finden zu Hause weniger Bücher vor, sie haben auch weniger Gelegenheit eine Bibliothek, ein Theater, eine Musikveranstaltung oder ein Museum zu besuchen. Diese eingeschränkten Lerngelegenheiten bzw. Lernbedingungen wirken sich negativ auf ihre schulische Leistung aus (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007; Morris-Lange, Wendt, & Wohlfahrt, 2013; Snow, 1983). Eine schulische soziale Segregation (z.B., Stichwort „Brennpunktschule“, die Trennung Neue Mittelschule und Allgemeinbildende Höhere Schule) und eine innerschulische soziale Segregation (z.B., durch eine systematische Zuteilung an Parallelklassen) verstärken die bereits vorhandene soziale Benachteiligung (NBB, 2018; Band 1, S. 53 und S. 145-146).

Eine weitere Belastung für die Kinder entsteht, wenn im Elternhaus keine oder geringe Bildungstradition besteht. Eltern, die selber keine oder wenig Bildungserfahrung sammeln konnten, sind oft über die (aktuellen) möglichen Schulformen nicht informiert und dadurch nicht in der Lage, ihren Kindern verschiedene Perspektiven aufzuzeigen bzw. sie bei Bildungswegentscheidungen zu unterstützen (NBB, 2018; Band 1, S. 144-146). Eltern mit Migrationshintergrund können zusätzlich belastet sein, wenn sie nicht über genügend

Sprachkenntnisse verfügen und mit den Schulhalten und der österreichischen Schulkultur nicht vertraut sind. Dadurch können sie ihre Kinder bei Aufgaben und anderen schulischen Herausforderungen oft keine oder zu wenig Unterstützung bieten.

Als dritter Belastungsfaktor wird die Alltagssprache benannt. In Wien haben 42% der Kinder ausschließlich eine andere Muttersprache als Deutsch (NBB, 2018; Band 1, S. 44), wobei dieser Prozentsatz nichts darüber aussagt, wie ihre Deutschkenntnisse sind. Dieser multilinguale Kontext spiegelt sich in den Wiener Schulen wieder, wo mehr als 80 verschiedene Sprachen repräsentiert sind, wobei die Mehrheit der Kinder Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch sprechen (NBB, 2018; Band 1, S.44-45). Studien zeigen, dass Kinder mit geringeren Deutschkenntnissen im Laufe der Grundschulzeit das Sprachniveau der Kinder mit deutscher Muttersprache nicht erreichen können (Berendes, Dragon, Weinert, Heppt, & Stanat, 2013; Chudaske, 2012; Nauck & Lotter, 2016). Dieser Effekt wird durch die innerschulische Segregation verstärkt, da solche mit nicht-Deutscher-Muttersprache öfters in Parallelklassen zugeteilt werden, in welchen die Mehrheit der Kinder eine andere Sprache sprechen als Deutsch (NBB, 2018; Band 1, S. 113-114). Damit sind sie in ihrer Umgebung oft nicht-altersentsprechenden Sprachkenntnissen ausgesetzt und können weniger von den Sprachkenntnissen jener MitschülerInnen im Schulalltag profitieren, deren Muttersprache Deutsch ist (Chudaske, 2012; Gogolin et al., 2011).

Dieser sprachliche Nachteil betrifft nicht nur Kinder mit einem internationalen Hintergrund, sondern auch monolinguale Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Schichten (Pan, Rowe, Singer & Snow, 2005; Hoff, 2006; Weinert & Ebert, 2013). Die Bildungssprache geht mit bestimmten linguistischen Merkmalen einher, wie beispielweise komplexerer Satzaufbau und spezifischer und fachlicher Wortschatz (Deville, Chalhoub-Deville, Bailey & Huang, 2011; Gogolin & Lange, 2011; Schleppergrell, 2012). Es wird argumentiert, dass ihre Beherrschung die Durchführung bestimmter kognitiver Operationen (z.B. analysieren,

Hypothesen bilden und klassifizieren) erleichtert und dadurch können Kinder Unterrichtsinhalte leichter verfolgen (Morek & Heller, 2012; Nagy & Townsend, 2012). Kinder sind auch in Bezug auf die Bildungssprache von ihrem familiären Umfeld abhängig (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007; Niklas & Schneider, 2013; Schleppergrell, 2012).

Als letzter Faktor ist hier der Migrationshintergrund anzuführen. Nach dem NBB (2018; Band 1, S. 42) beeinflusst der Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) den Bildungserfolg der Kinder indirekt durch die drei vorher genannten Faktoren. Das bedeutet, dass die Herkunftsländer der Kinder oder deren Eltern per se keine Erklärung für den Unterschied in Bildungserfolg darstellt. Der Grund für den indirekten Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungserfolg liegt darin, dass die drei Risikofaktoren in der Gruppe der MigrantInnen öfters vorkommen. Beispielsweise ist der Anteil an Kindern mit bildungsfernem Elternhaus unter MigrantInnen 19% im Vergleich zu 6% in der restlichen Bevölkerung (NBB, 2018; Band 1, S. 25).

Daher wäre es für die Kinder, die von den genannten sozialen Risikofaktoren betroffen sind förderlich, eine zusätzliche Bezugsperson außerhalb des engeren Familienkreises zu haben, die sich im Bildungssystem auskennt, als sprachliches Vorbild dienen und als Ressource für Information und Unterstützung zur Verfügung stehen kann. Das bestätigen auch Studien im Bereich der Resilienzforschung. Risikokinder, die es trotz negativer Umstände und Einflüsse schaffen, sich gesund zu entwickeln und Erfolge zu erleben, hatten einen Erwachsenen außerhalb der Kernfamilie, der sie durch die Herausforderungen führt und davon abschirmt (Werner, 1977, 1982, 2001).

Weiters ist anzumerken, dass der Unterschied in der Schulleistung aufgrund der sozialen Benachteiligung im Lauf der Schulzeit immer größer wird (Strand, 2014). Das wiederum wirkt sich negativ auf die Lernmotivation von SchülerInnen aus (Helmke, 1993). Die damit verbundenen negativen Lernerfahrungen und die sinkende Motivation beeinflussen die

Entwicklung des Selbstkonzepts der Kinder ungünstig (Marsch, 1990). Wenn Kinder ihr Lernpotenzial nicht erkennen und an ihre Fähigkeiten etwas zu lernen nicht glauben, werden sie zunehmend Lernsituationen vermeiden bzw. verweigern.

Schulische Leistung kann auch durch Erfahrungen auf dem Gebiet der sozialen Interaktion beeinflusst werden. Wenn PädagogInnen unbewusst ungleiche Erwartungen, abhängig von Geschlecht oder sozialer oder ethnischer Herkunft an SchülerInnen stellen, können Kinder die wahrgenommenen Erwartungen in Bezug auf ihre Schulleistung internalisieren (Lorenz et al., 2016). Die Internalisierung von Erwartungen, die dem wahren Lernpotenzial der Kinder nicht entsprechen, könnte sich im Sinne von selbsterfüllenden Prophezeiungen auf die Leistungsentwicklung der Kinder negativ auswirken und somit Bildungsungleichheiten verstärken (siehe „Pygmalions Effekt“; Friedrich et al., 2015; Jussim, Robustelli & Cain, 2009).

Die Ergebnisse des aktuellen NBB (2018) und die Beobachtungen im Rahmen des Projekts weisen darauf hin, dass die österreichischen Schulen und Nachmittagsbetreuungsstätten (Horte) derzeit den Bedürfnissen der Schulkinder oft nicht gerecht werden und der sozialen Ungleichheit in Bezug auf Bildung nicht ausreichend entgegenwirken können. Die aktuellen Herausforderungen im Klassenzimmer aufgrund der erhöhten Diversität in Bezug auf Sprache, Kultur und sozialem Hintergrund bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen stellen neue pädagogische Anforderungen an das österreichische Schulsystem (NBB, 2018) und erfordern ein Überdenken des Umgangs mit Heterogenität in den Schulen. LehrerInnen und HortpädagogInnen, die tagtäglich mit großen Klassen und mit einer sehr vielfältigen Schülerschaft arbeiten, erkennen die Notwendigkeit des Aufbaus eines Unterstützungssystems. Zurzeit wünschen sich 70% des Lehrpersonals zusätzliche kollegiale Unterstützung, z.B. in Form von AssistenzlehrerInnen, und die

bevorstehende Bevölkerungsentwicklung bedeutet einen noch höheren Bedarf an Raum und Personal (NBB, 2018).

Der Verein *FREI.Spiel* hat sich vorgenommen, Schulkindern und Lehrpersonal unbürokratisch Unterstützung zukommen zu lassen. Zum Grundkonzept des Vereins gehört die Arbeit mit Freiwilligen. Der Verein übernimmt Rekrutierung, Auswahl und Vermittlung von Freiwilligen, die bei ihrer Tätigkeit begleitet werden. Sie werden vom Verein *FREI.Spiel* und dessen Partnerbildungseinrichtungen hochgeschätzt und erhalten im Rahmen der Begleitung Möglichkeiten zu pädagogischen Fortbildungen sowie Gruppensupervision. Außerdem haben sie fixe AnsprechpartnerInnen im Verein und in den Bildungseinrichtungen, damit sie ihre Tätigkeit mit Freude und Sicherheit ausüben können. Unter dem Motto aus einer Segregations- und Selektionskultur zu einer Kultur der Förderung von Stärken und Inklusion, versucht der Verein im Sinne aller in Österreich lebenden Kinder, ein Netzwerk aufzubauen, um die notwendige Unterstützung bieten zu können und einen Beitrag für gerechtere Chancen auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe zu leisten.

Im Folgenden werden die evidenz-basierten pädagogisch-psychologischen Arbeitsleitlinien, an denen sich der Verein orientiert, vorgestellt, gefolgt von wichtigen Aspekten der Implementierung der Freiwilligenarbeit. Im Anschluss werden Schlussfolgerungen diskutiert und ein Ausblick auf weitere mögliche Entwicklungen des Projekts gegeben.

II. Das FREI.Spiel Konzept

Studien an städtischen Schulen in den USA (American Educational Research Association, 2017) zeigen, dass diejenigen Schulen, die die höchsten Schulleistungen und die niedrigsten Drop-Out-Raten aufweisen, durch die Mitwirkung der *Community*-Mitglieder („*community engagement*“), eine hochqualitative Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und hohe schulische Anforderungen gekennzeichnet sind.

Dementsprechend basiert das pädagogisch-psychologische Konzept von *FREI.Spiel* auf zwei Hauptsäulen: (1) ein Unterstützungssystem mit Mitwirkenden aus der *Community* aufzubauen und (2) vertrauensvolle Beziehungen durch eine zusätzliche Bezugsperson zu ermöglichen.

Die folgenden angeführten pädagogisch-psychologischen Arbeitsleitlinien berücksichtigen die aktuellen Rahmenbedingungen in Bezug auf die verfügbaren Ressourcen (Anzahl der Freiwilligen, Ausmaß des Einsatzes) und den Zugang zum Schulsystem (Anzahl der Partner-Schulen/Horte und PädagogInnen). Vor allem aber auch, unter Beachtung der kindlichen Entwicklung im Volksschulalter wurden Faktoren identifiziert, welche durch den Einsatz der Freiwilligen, das größte Potential haben, eine praktisch-relevante positive Veränderung zu bewirken.

II. 1. Unterstützungssystem

Nach dem NBB (2018; Band 1, S. 100-102), geben SchulleiterInnen an, zusätzliches pädagogisch-unterstützendes Personal zu brauchen. Um ein geeignetes unterstützendes Netzwerk aufzubauen, betreibt *FREI.Spiel* eine aktive Öffentlichkeitsarbeit und Medienpräsenz mit dem Ziel, potenzielle InteressentInnen, PartnerInnen und SponsorInnen zu finden. Außerdem versucht sich *FREI.Spiel*, ein Bild über die aktuellen Bedürfnisse,

Herausforderungen und Möglichkeiten im Bildungsbereich zu verschaffen, indem sich der Verein aktiv im Bildungsgeschehen der Stadt engagiert. Sehr relevant sind dabei Partnerschaften mit der Bildungsdirektion, den Wiener Kinderfreunden und der Gemeinde Wien, den verschiedenen „Bildungsgrätzln“ und der Pädagogischen Hochschule. Damit trägt *FREI.Spiel* dazu bei, eine gerechtere Verteilung von Ressourcen in den Schulen und Horten zu ermöglichen und die Idee einer unterstützenden Kultur zu verbreiten. Das Unterstützungssystem hat das Potenzial auch etwas gegen die Burn-out-Tendenz unter den LehrerInnen zu bewirken, indem es sie durch mehr Ressourcen entlastet. *FREI.Spiel* und ihre PartnerInnen glauben, erstens, dass alle Kinder die schulischen Anforderungen meistern können, wenn sie die geeignete Unterstützung bekommen, und zweitens, dass die Bereitschaft Hilfe anzunehmen, ein Zeichen für eine selbstbewusste Lehrerschaft ist.

Die Arbeit der Freiwilligenkoordinationsstelle beinhaltet die Rekrutierung, die Durchführung eines Aufnahmeverfahrens, die Vermittlung an die passenden Schulen und Horte und nicht zuletzt die laufende Begleitung der Freiwilligen während des Einsatzes. Dadurch fungiert *FREI.Spiel* als eine Vermittlungs-, Koordinations- und Begleitungsagentur, welche Personen, die sich für das soziale Engagement im Bildungsbereich mit Kindern interessieren, bei ihrem Vorhaben unterstützt. Sie werden in das *FREI.Spiel*-Netzwerk aufgenommen und bekommen zugeschnitten auf ihr persönliches Interesse und ihre Bereitschaft eine passende ehrenamtliche Stelle und erhalten kostenlos eine laufende pädagogisch-psychologische Begleitung.

II. 2. Vertrauensvolle Beziehungen

Der Wechsel vom Kindergarten in die Schule, die knappen Personalressourcen an Schulen, die innerschulische soziale Segregation und andere Herausforderungen im Schulalltag können dazu führen, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder mit dem schulischen

Angebot nicht übereinstimmen. Die Divergenz zwischen den entwicklungsbedingten Bedürfnissen der Kinder und dem aktuellen Angebot der Schulen kann sich oft negativ auf die Lernmotivation der Kinder auswirken. Zahlreiche Studien, auch in Österreich, zeigen, dass die Lernmotivation von Kindern im Laufe der ersten vier Schuljahre signifikant sinkt (Spinath & Spinath, 2005). Laut der „Phasen-Umwelt-Fit-Theorie“ ist für die Erfüllung der Bedürfnisse der Kinder und in Folge für die Aufrechterhaltung der Lernmotivation die Qualität der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ausschlaggebend. Da die Motivation der SchülerInnen im engen Zusammenhang mit ihrer Leistungsbereitschaft und ihrem Schulerfolg steht, erscheint eine Unterstützung in Bezug auf den Aufbau von qualitativen Beziehungen im schulischen Kontext und die Aufrechterhaltung der Motivation der SchülerInnen sinnvoll.

So wie im psychotherapeutischen Bereich (Grawe, 1994), hängt auch hier die Wirkung der Arbeitsleitlinien hauptsächlich davon ab, in wieweit die FREI.SpielerInnen eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufbauen können. Daher sind Aspekte bezüglich des Aufbaus der Beziehung und ihre Qualität die Hauptaugenmerke des Konzepts.

Basierend auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen sind für die Herstellung einer entwicklungsfördernden Vertrauensbeziehung zwischen FREI.SpielerInnen und Kindern folgende Merkmale relevant:

- **Aufmerksame Zuwendung** (Bersky, Lerner, & Spanier, 1984): FREI.SpielerInnen können dem Kind das Gefühl der Wertschätzung vermitteln, indem sie dem Kind aktiv zuhören und auf seine Äußerungen reagieren. Somit können FREI.SpielerInnen ein Verständnis für seine persönlichen Bedürfnisse entwickeln.
- **Responsivität** (Bersky, Lerner, & Spanier, 1984): FREI.SpielerInnen können dem Kind das Gefühl vermitteln, verstanden zu werden, indem sie auf die individuellen Signale des Kindes eingehen und das eigene Verhalten daran anpassen. Das bedeutet, dass

FREI.SpielerInnen unter Berücksichtigung des Wissensstands der Kinder durch eine Vielfalt von Lehrmethoden und Schwierigkeitsgraden (Komplexität, Umfang, Zeit, Abstraktionsgrad, Unterstützungsmaterial) eine Individualisierung der Lerninteraktion schaffen können.

- **Wärme:** Wärme, vermittelt über eine ruhige und sensible Sprache (und Körpersprache), wirkt positiv und kann es Kindern erleichtern, das Setzen von Grenzen zu akzeptieren (McDonald, 1992). FREI.SpielerInnen können Kindern Konstanz, Sicherheit und Grenzen durch warme, tröstende und motivierende Worte vermitteln.
- **Verbale Stimulierung:** Sprachliche Kompetenzen beeinflussen die Entwicklung von Gedächtnis- und Problemlösefähigkeiten sowie den Erwerb konzeptuellen Wissens (Weinert, 2000, 2004, 2016). Sie erleichtern es den Kindern, dem Unterricht zu folgen, schriftliche und mündliche Aufgaben zu verstehen und selbst Texte zu verfassen (Eckhardt, 2008; Hövelbrinks, 2014). FREI.SpielerInnen können als sprachliches Vorbild fungieren und die sprachliche Kompetenz der Kinder fördern, indem sie sie beim Üben des lauten Lesens begleiten, ihnen Geschichten vorlesen und mit ihnen Bilder- oder Wimmelbücher besprechen.
- **Spielerische soziale Interaktionen:** Als SpielpartnerInnen können FREI.SpielerInnen eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufbauen und zusätzliche AnrechnerInnen für die Bewältigung von alltäglichen Herausforderungen sein. Das ist besonders für Kinder aus benachteiligten sozialen Verhältnissen und mit internationalem Hintergrund wichtig, da diese manchmal das Gefühl haben, sich am Rande der Gesellschaft zu bewegen und von dieser Gesellschaft nicht als gleichberechtigt anerkannt zu werden. In spielerischen sozialen Interaktionen können FREI.SpielerInnen als Vorbild wirken und den Kindern das Gefühl der Wertschätzung und der sozialen Eingliederung geben.

Die Wirkung des pädagogischen Konzepts hängt nicht nur von der Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und FREI.SpielerInnen ab, sondern auch von der zwischen FREI.SpielerInnen und PädagogInnen. Deswegen sind die Freiwilligkeit und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit seitens der Bildungsinstitutionen genauso wichtig wie die Motivation der Freiwilligen für die Tätigkeit. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass FREI.SpielerInnen von DirektorInnen und LehrerInnen sehr positiv aufgenommen werden und die Partnerschaften gelingen können.

FREI.Spiel arbeitet mit LehrerInnen und PädagogInnen, die die Kinder ihrer Klasse/Gruppe und die Schule/den Hort, in der/dem sie arbeiten, gut kennen. Ihre Kooperation mit den FREI.SpielerInnen ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderung der Kinder. Die LehrerInnen und PädagogInnen sind wichtige PartnerInnen und die ersten Ansprechpersonen für FREI.SpielerInnen. Damit verfügt der Einsatz der Freiwilligen über eine hohe Akzeptanz, da die Unterstützung sehr flexibel nach den Bedürfnissen der jeweiligen PädagogInnen vereinbart werden kann (siehe „soziale Validität“ von Wolf, 1978). Das bedeutet, dass FREI.SpielerInnen maßgeschneiderte Unterstützung anbieten können. Sie helfen den Kindern, die es am dringendsten brauchen, und benutzen die Lehrmethoden, die aus Sicht der LehrerInnen am effektivsten helfen. Das FREI.Spiel Angebot möchte somit die Ressourcen der LehrerInnen und PädagogInnen ergänzen und diese dadurch entlasten.

Die Kooperationsarbeit beinhaltet u.a. auch die Förderung des Lernens und der Motivation der Kinder. Für das Erlernen des Schulstoffs werden die jeweiligen Inhalte von den PädagogInnen bestimmt und Lehrmaterialien auch von den PädagogInnen zur Verfügung gestellt. In diesem Sinne werden FREI.SpielerInnen von den LehrerInnen vor Ort für diese pädagogische Arbeit angeleitet.

Nach Beer und Benischek (2011) im Bericht vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie) müssen Schulinhalte mit

dem sozialen und emotionalen Lernen verbunden werden, um den Kindern bessere Zukunftschancen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Nichtsdestotrotz, aufgrund von sozialem Druck, fokussieren sich LehrerInnen verständlicherweise v.a. auf die Erfüllung des Lehrplanes und die Erreichung der Grundfertigkeiten der jeweiligen Schulstufen. Als Folge bleibt ihnen wenig Zeit, um enge und vertrauensvolle Beziehungen zu den einzelnen Kindern aufzubauen und auf deren individuellen Bedürfnisse einzugehen. Die Arbeit der FREI.SpielerInnen zielt darauf ab, das soziale und emotionale Lernen mit dem Inhaltlichen verstärkt zu verknüpfen, in dem sie als zusätzliche Bezugspersonen und als Vorbilder im Klassenzimmer oder im Hort fungieren. Die FREI.SpielerInnen fokussieren ihre Kraft auf das Zwischenmenschliche. Sie ergänzen das kognitive Angebot mit individueller Aufmerksamkeit, Empathie und Mitgefühl, und Lernunterstützung von einer unabhängigen, nicht-bewertenden Person. *FREI.Spiel* setzt auf den Aufbau einer Beziehungspartnerschaft mit den Kindern, welche ihnen das Gefühl der Wertschätzung vermittelt und sie motiviert, an sich selbst zu glauben. Die Herstellung einer Vertrauensbeziehung durch einen stabilen, kontinuierlichen, längerfristigen und zuverlässigen Einsatz ermöglicht FREI.SpielerInnen, als sogenannte „SozialisationsagentInnen“ zu fungieren. Das bedeutet, dass FREI.SpielerInnen zu wichtigen Bezugspersonen im schulischen Umfeld der Kinder werden. Als SozialisationsagentInnen können FREI.SpielerInnen die Kinder durch den Prozess der Akkulturation begleiten und zur Entwicklung eines förderlichen Selbstkonzepts beitragen. Wenn Kinder es schaffen, ein realistisches und positives Selbstbild als Lernende zu entwickeln, werden sie eher im Stande sein, schulischen Erfolg zu erleben und diesen wahrzunehmen. Damit bleibt ihre Lernmotivation im Verlauf der Schulkarriere erhalten.

Der Prozess der Akkulturation bedeutet die Anpassung der Kinder in einem neuen Umfeld nach der primären Herausbildung der kulturellen Identität im häuslichen Umfeld (Kopp & Steinbach, 2016). Dieser Prozess erweist sich als umso schwieriger, je stärker sich die schon

verinnerlichten Wertorientierungen in Bezug auf die eigene Person (auch als Mitglied einer Gemeinschaft), Leistung und Selbstdisziplin von den Werten im neuen sozialen schulischen Umfeld unterscheiden. Eine Begleitung dieses Prozesses ist deswegen in den ersten Schuljahren und für Kinder ohne Kindergartenerfahrung, bzw. mit internationalem Hintergrund und aus bildungsfernen Familien besonders wichtig.

In Bezug auf die Förderung der Lernmotivation lassen sich aus den theoretischen Modellen der Motivations- und Lernforschung folgende Leitlinien für die praktische Arbeit mit den Kindern ableiten:

- **Den Kindern ermöglichen, positive Lernerfahrungen zu sammeln und somit Kompetenz zu erleben.**

Basierend auf der „Selbstbestimmungstheorie“ von Deci und Ryan (1985) wird die Motivation des Kindes zu handeln und zu lernen von psychologischen Grundbedürfnissen mitbestimmt. Die Erfüllung des Bedürfnisses nach dem Erleben von Kompetenz ist wichtig für die Entwicklung eines günstigen Selbstkonzepts als Lernende. Nach den Theorien der kindlichen Entwicklung durchläuft das Selbstkonzept unterschiedliche Phasen (Harter, 1999). Zum Schuleintritt (ab ca. 5-6 Jahren) gewinnen SozialisationsagentInnen an Wirkung, da den Kindern bewusst wird, dass sie von Personen ihres Umfeldes bewertet werden. Das kindliche Denken ist aber noch eindimensional, d.h. negative Erfahrungen in einem Bereich werden auf anderen Gebiete übertragen („Ich bin nicht gut im Lesen, dann bin ich auch im Rechnen nicht gut und kann mir Sachen auch nicht gut merken“). Erst mit ca. 9 Jahren wird das kindliche Denken differenzierter und andere AgentInnen im sozialen Umfeld der Kinder, insbesondere MitschülerInnen und Gleichaltrige, gewinnen an Bedeutung. In dieser Phase werden soziale Vergleiche besonders prägend für das eigene Selbstbild.

Die Entwicklung des Selbstbilds von den eigenen Fähigkeiten als Lernende hängt von den Lernerfahrungen ab und wie diese vom Kind wahrgenommen werden. Die Lerntätigkeiten können als schwer oder leicht, frustrierend oder positiv, erfolgreich oder nicht-erfolgreich, langweilig oder Spaßig, befriedigend oder unbefriedigend u.s.w. erlebt werden. Als ein geeignetes Vorbild für emotionale Reife und mit einem individualisierten und nicht-bewertenden Rückmeldungsstil können FREI.SpielerInnen zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts beitragen (Rheinberg & Krug, 2005; siehe „Theorie des Modellernens“ von Bandura, 1986). Da FREI.SpielerInnen den Wissensstand der Kinder durch ihren regelmäßigen Einsatz kennen, können sie die Kinder auch dabei unterstützen aus den Lernsituationen Erfolgsgeschichten zu machen. Zum Beispiel, wenn der Lernstoff möglichst nahe an der Schnittstelle zwischen Wissen und Nicht-Wissen angeboten wird (siehe „Theorie der Zone nächster Entwicklung“ von Vygotsky, 1978) und dabei aufbauend von einer direktiven Aufgabenbewältigung zu einer immer selbständigeren Meisterung gearbeitet wird. Lernspiele können einen geeigneten Raum für die Förderung auf der nächsten Entwicklungsebene bieten. Außerdem sollen neue Inhalte an das bestehende Wissen (Rumelhart, 1980; Gentner & Stevens, 1983) und an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft werden (Bönsch et al., 2010).

Ebenso relevant für die Entwicklung des Selbstkonzepts ist die Ursachenzuschreibung nach Erfolg oder Misserfolg in Lernsituationen, die sogenannte Attributionen (Weiner, 1979, 1985). Zum Beispiel wenn das Kind bei einer Prüfung nicht so gut abschneidet, könnte die Ursache für das negative Ergebnis auf seine kognitive Fähigkeit (intern-stabil; „ich kann es nicht“) oder auf eine schlechte Prüfungsvorbereitung (extern-veränderbar; „ich muss das nächste Mal das Lernen anders organisieren“) zurückgeführt werden. Als SozialisationsagentInnen können FREI.SpielerInnen als Modell für einen günstigen Attributionsstil fungieren, indem sie Kinder dazu bringen, über ihre Lernerfolge und

Lernmisserfolge zu reflektieren und lernen, diese realistisch einzuschätzen (Ziegler & Schober, 1997).

- **Den Kindern ermöglichen, (kleine) Entscheidungen über das eigene Lernen selbst zu treffen.**

Das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung ist auch für die Lernmotivation relevant (Deci & Ryan, 1985). FREI.SpielerInnen können versuchen, den Kindern das Gefühl der Selbstbestimmung zu geben, in dem sie sich Zeit nehmen, mit ihnen über persönliche Ziele und den Sinn von Aufgaben zu sprechen, ein vielfältiges Angebot von Übungen zu machen und kleine Veränderungen in den Rahmenbedingungen zu schaffen. Bei kleinen Kindern hilft es oft einfache Rahmenbedingungen bestimmen zu lassen, z.B. „Möchtest du die Aufgabe jetzt oder in 15 Minuten anfangen?“, „Mit welchem Stift möchtest du sie machen?“, „In welcher Farbe?“, „Mit welcher Aufgabe möchtest du anfangen?“ etc. Hier geht es um die wahrgenommene Selbstbestimmung. Das bedeutet den Kindern das Gefühl zu geben, dass ihre Meinung wichtig ist und dass man sich für ihre Meinung interessiert. Auch ein freier Zugang zu Lernmaterialien kann dazu beitragen, den Kindern das Gefühl von Autonomie zu geben.

- **Den Kindern ermöglichen, Aufgaben in sozialen Interaktionen zu erledigen.**

Zu den psychologischen Grundbedürfnissen gehört auch die soziale Zugehörigkeit (Deci & Ryan, 1985). Deswegen ist das Angebot von Aufgaben, die in einer Gruppe erledigt werden können sinnvoll. In ihrer Funktion als ModeratorInnen können FREI.SpielerInnen dazu beitragen, die Gruppenatmosphäre positiv zu gestalten und die Gruppendynamik auf Kooperation statt auf Wettbewerb zu lenken. In Spiel- und Lernsituationen können Kinder ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen trainieren und soziale Anerkennung erleben. In diesem Rahmen können FREI.SpielerInnen ein Vorbild für Offenheit, Respekt und Wertschätzung im Umgang mit anderen sein.

- **Den Kindern ein Vorbild für positive Einstellung gegenüber Lernen und Schule zu sein.**

Die Motivation zu lernen wird auch durch Erwartungen bezüglich Erfolge und Misserfolge und Werte beeinflusst (siehe „Erwartungs-Mal-Wert-Theorie“ von Eccles, 1983; Deci & Ryan, 1985). Die Erwartungen hängen mit den gesammelten Lernerfahrungen und dem Attributionsstil zusammen. Wenn das Kind erwartet, eine Aufgabe nicht lösen zu können (aufgrund eines negativen Selbstkonzepts und eines ungünstigen Attributionsstils etwa), wird es weniger bereit sein, etwas auszuprobieren.

Wenn ein Gegenstand keinen persönlichen Wert für das Kind darstellt, wird es ebenso weniger motiviert sein zu lernen. Der Wert hängt mit den Grundeinstellungen gegenüber dem Gegenstand zusammen. Wenn das Kind zum Beispiel eine generell positive Einstellung zum Lernen und zur Schule hat, wird es eher motiviert sein, die Schulanforderungen zu erfüllen. Diese Grundeinstellungen werden oft vom Elternhaus übernommen bzw. stimmen mit den Einstellungen der engsten Bezugspersonen überein. Einstellungen zu beeinflussen oder gar zu verändern ist ein langwieriger Prozess. FREI.SpielerInnen können die Einstellungen der Kinder zum Lernen positiv beeinflussen, dies stellt jedoch ein längerfristiges Ziel dar. Wichtig ist dabei, dem Kind, die Bedeutung und Relevanz des Lernens und der Schule nahezu legen. Das erreicht man am besten, wenn man mit gutem Beispiel in Worten und Taten vorangeht und das sehr konsequent verfolgt. Das bedeutet die eigene Begeisterung für das Lernen sichtbar zu machen und als Vorbild für eine Kultur aufzutreten, welche die intrinsische Motivation ehrt, auszeichnet, unterstützt und pflegt.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass sich hinter Lernverweigerungen auch eine Lernschwäche verbergen könnte. Eine Tätigkeit, die nur mit sehr viel Mühe zu bewältigen ist

(z.B., das Lesen für Kinder mit Lese-und-Rechtschreibschwierigkeiten), wird verständlicherweise eher vermieden. Bei Kindern mit spezifischen Lernstörungen ist professionelle Hilfe von SpezialistInnen notwendig.

An dieser Stelle ist es wichtig, die Rolle der FREI.SpielerInnen im Rahmen des Projekts klar zu definieren und abzugrenzen. FREI.SpielerInnen sind engagierte Menschen, die Freude an der Arbeit mit Kindern haben, die aber nicht notwendigerweise eine pädagogische oder psychologische Ausbildung oder auch professionelle Erfahrung in diesen Bereichen haben. FREI.SpielerInnen agieren immer in Absprache mit und unter Anleitung von PädagogInnen. Während des gesamten Einsatzes liegt die Verantwortung für die Kinder bei den KlassenlehrerInnen oder HortpädagogInnen der jeweiligen Gruppe. FREI.SpielerInnen dürfen alleine mit den Kindern das Schulgebäude nicht verlassen, sie dürfen auch keine Projekte mit den Kindern ohne Zustimmung der PädagogInnen durchführen.

FREI.SpielerInnen können weder PädagogInnen noch andere SpezialistInnen, wie PsychologInnen und TherapeutInnen, ersetzen, da sie die gesetzlich vorgeschriebenen Ausbildungen nicht haben und auch keine entsprechenden Dienstverhältnisse mit dem Verein *FREI.Spiel* für dieses Angebot haben. Sie sind für die PädagogInnen lediglich eine ergänzende Unterstützung (ehrenamtliche AssistentInnen) im alltäglichen schulischen Geschehen.

Genauso wenig können FREI.SpielerInnen Familienmitglieder der Kinder ersetzen. Die Grenzen in der Beziehung mit den Kindern sollen von Anfang an für FREI.SpielerInnen und PädagoInnen klar sein. Dementsprechend sollen FREI.SpielerInnen in den Interaktionen, den Kindern diese Grenzen in Worten und Taten zeigen, um Enttäuschungen und Missverständnisse zu vermeiden. Die Rollen, die FREI.SpielerInnen für die Kinder annehmen können, sind die einer unparteilichen zusätzlichen Bezugsperson im schulischen Umfeld, einer/eines Spielkameradin/e, eines sprachlichen Vorbilds und auch eines Vorbilds für soziales Verhalten. Die Aufgabe der FREI.SpielerInnen ist, unter Anleitung der PädagogInnen die Kinder bei

Schulaufgaben zu unterstützen, ihnen individuelle und aufmerksame Zuwendung zu schenken, ihnen zu ermöglichen, Wertschätzung und Respekt zu erfahren, sie zu motivieren und ihnen einen bewertungsfreien Raum zur individuellen Entfaltung anzubieten.

III. Projektimplementierung

Die Implementierung des Projekts beinhaltet die Rekrutierung von FREI.SpielerInnen, ihre Vermittlung an die Bildungseinrichtungen, ihre Begleitung während der Probezeit und die weitere pädagogisch-psychologische Begleitung solange sie im FREI.Spiel-Netzwerk aktiv sind.

III. 1. Rekrutierung

Die Rekrutierung der FREI.SpielerInnen erfolgt in zwei Phasen. In der ersten Phase werden Personen einem Auswahlverfahren unterzogen. Dazu gehört ein Erstgespräch, um mehr über die persönliche Motivation für die Ausübung der Tätigkeit, über die bisherigen beruflichen Erfahrungen und den persönlichen Hintergrund zu erfahren.

Für ihre gesunde Entwicklung brauchen Kinder die Begleitung eines Erwachsenen, der/die ihnen Schutz und Geborgenheit in einer vertrauensvollen Beziehung bietet. Sie benötigen emotionale Sicherheit und Verlässlichkeit im täglichen Ablauf. Kinder sind sehr sensibel und spüren, wenn ihre Vertrauensperson unruhig, besorgt oder gestresst ist. Als Folge können sie dieses Verhalten spiegeln, was, je nach individuellen Persönlichkeitsmerkmalen zu externalisierenden oder internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten führen kann. Daher sind Personen, die sich gerade in einer akuten Lebenskrise befinden, für diese Tätigkeit nicht geeignet.

Das Anforderungsprofil für die freiwillige Arbeit mit Kindern bei FREI.Spiel ist:

- Identifikation mit dem Leitbild des Vereins (unparteilich, nicht-bewertend, offen, wertschätzend und respektvoll)
- Volljährig (mind. 18 Jahre alt)
- Interesse an pädagogischen Themen
- Freude am Umgang mit Kindern (zwischen 6 und 14 Jahre alt)

- Geduld und Selbstbeherrschung
- Belastbarkeit
- Verlässlichkeit (regelmäßiger Besuch einmal pro Woche während eines gesamten Schuljahres)
- Authentizität
- Einfühlungsvermögen
- Soziale und emotionale Kompetenzen (Aufbau von Vertrauensbeziehungen)
- Kooperationsbereitschaft (Arbeit mit und unter der Anleitung der PädagogInnen)
- Psychische Stabilität
- Keine Vorstrafen (Strafregisterauszug vor Beginn der Tätigkeit)

Aufgrund der Zielgruppe werden Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern gezielt abgefragt, stellen jedoch keine Voraussetzung für die Ausübung der Tätigkeit dar. Im Erstgespräch werden InteressentInnen auch über die rechtlichen Rahmenbedingungen, im Speziellen was die Arbeit mit Kindern betrifft, informiert. Dazu gehören: Verschwiegenheitspflicht was vertrauliche und persönliche Information während des Einsatzes betrifft; keine Fotos oder Videos von den Kindern anzufertigen; den Kindern keine persönlichen Geschenke zu machen und auch keine Geschenke von den Kindern anzunehmen.

Obwohl kein Dienstverhältnis zwischen *FREI.Spiel* und den Freiwilligen besteht, muss die Person bereit sein, ihre Tätigkeit regelmäßig und zuverlässig ein gesamtes Schuljahr auszuüben. Das Verhältnis zwischen *FREI.Spiel* und *FREI.SpielerInnen* kann jederzeit nach Absprache mit der Bildungseinrichtung und *FREI.Spiel* beendet werden. Es werden keine pädagogischen Vorkenntnisse bzw. keine formelle pädagogische Ausbildung vorausgesetzt, sehr wohl aber die Bereitschaft, unter der Anleitung des Lehrpersonals in den Bildungseinrichtungen zu arbeiten und die Lehrkräfte nach bestem Wissen und Gewissen zu unterstützen. Vor dem Beginn der Tätigkeit wird eine Strafregisterbescheinigung für den

Bereich Kinder- und Jugendfürsorge verlangt. Die persönlichen Informationen der InteressentInnen werden von FREI.Spiel vertraulich in einer Datenbank gespeichert und werden nicht an Dritten weitergegeben. Diese Informationen dienen ausschließlich der Kommunikation mit den InteressentInnen solange sie im Netzwerk aktiv sind. Nach Wunsch seitens der Freiwilligen (hat schriftlich zu erfolgen) werden ihre Daten aus der FREI.Spiel-Datenbank endgültig gelöscht und sie erhalten ab dem Zeitpunkt keine Kommunikation per E-Mail oder regulärer Post vom Verein.

Es folgt die zweite Phase, in welcher die ausgewählten Personen eine Probezeit in einer passenden Bildungseinrichtung absolvieren. Das *Matching* zwischen InteressentInnen und Standorten wird von der Freiwilligenkoordinationsstelle durchgeführt und erfolgt nach bestimmten Kriterien. Eine Rolle spielen die Nähe der Bildungseinrichtung zum Wohnort der InteressentInnen, die bevorzugte Zeit für den regelmäßigen Einsatz (Vormittag oder Nachmittag, Wochentag), die Interessen und Vorstellungen der InteressentInnen betreffend der verschiedenen Tätigkeiten im Rahmen des Projekts und die Bedürfnisse und Wünsche der PädagogInnen an den Bildungseinrichtungen.

Die Tätigkeit im Rahmen des Projekts FREI.Spiel kann sehr vielfältig sein, da diese von den Bedürfnissen der PädagogInnen vor Ort abhängt. Allgemein lässt sich aber sagen, dass es sich um eine Hilfstätigkeit mit Schwerpunkt Lernunterstützung und Lernbegleitung handelt. Die FREI.SpielerInnen können die Rolle eines Schulmentors oder einer Schulmentorin annehmen bzw. eine zusätzliche Bezugsperson außerhalb des engeren Familienkreises sein, wodurch zwischen FREI.SpielerInnen und Kindern oft eine Vertrauensbeziehung entsteht.

Nach der ersten Schnupperstunde werden beide Kooperationspartnerinnen (FREI.Spieler/in und Pädagoge/in) von der Koordinationsstelle kontaktiert und erste Erfahrungen und Eindrücke werden besprochen. Danach folgt die Entscheidung über den weiteren Einsatz. Im Falle einer positiven Entscheidung werden die Details über die Tätigkeit

zwischen dem/der FREI.Spieler/in und dem/der Pädagoge/in schriftlich in einem Einsatzvereinbarungsformular festgelegt.

III. 2. Projektbegleitung

Zum Schutz der Schulkinder und als zusätzliche Qualitätssicherungsmaßnahme bietet FREI.*Spiel* eine stetige pädagogisch-psychologische Begleitung des Projekts.

FREI.*Spiel* sieht die Tätigkeit der FREI.SpielerInnen als ein soziales Engagement. Das bedeutet, dass FREI.SpielerInnen die Chance haben, mit Menschen aus anderen sozialen und beruflichen Bereichen in Kontakt zu kommen und einer sinnstiftenden und erfüllenden Tätigkeit nachzugehen. Gleichzeitig werden FREI.SpielerInnen auch mit Herausforderungen des schulischen Alltags konfrontiert und begegnen Kindern aus unterschiedlichen familiären und sozialen Verhältnissen. Die Erfahrungen im Rahmen der Tätigkeit können berührend sein, und es bedarf einer professionellen Unterstützung für einen Austausch im geschützten Rahmen. Das bedeutet, dass der Begleitung und der Beratung einen hohen Stellenwert für die Qualitätssicherung der Tätigkeit beigemessen wird. Dementsprechend bietet FREI.*Spiel* begleitendes Reflektieren über die Erfahrungen in der Praxis durch regelmäßige (nach Bedarf) Gruppensupervisionen, die von einer/m ausgebildeten Psychotherapeutin/en oder einer/m klinischen Psychologin/en durchgeführt werden. Zusätzlich gibt es eine fixe Ansprechperson in der Koordinationsstelle mit psychologischer Ausbildung, welche nach Bedarf für Beratungsgespräche und Information über pädagogisch-psychologische Themen zur Verfügung steht. Beispiele von Materialien, welche im Rahmen der Begleitung schon erstellt wurden, finden Sie im Anhang.

Zusätzlich werden noch informelle Austauschmöglichkeiten im Rahmen von regelmäßigen Stammtischen und anderen sozialen Veranstaltungen (z.B., Feier am Internationalen Tag des Ehrenamts, Sommerfest etc.) angeboten. Diese Veranstaltungen sollen

den Freiwilligen eine zusätzliche Möglichkeit geben, sich zu begegnen und vom *FREI.Spiel* Netzwerk zu profitieren und zu diesem beizutragen.

Zur Begleitung und Qualitätssicherung gehören außerdem Fortbildungsmöglichkeiten zu relevanten Themen im psychopädagogischen Bereich. Diese werden von extern beauftragten ExpertInnen durchgeführt und bisher vier Mal im Jahr angeboten. Erfahrungsgemäß nehmen durchschnittlich 35% der aktiven *FREI.SpielerInnen* an den angebotenen Fortbildungsworkshops teil. Tabelle 1 zeigt Beispiele für Workshop-Themen, welche in den vergangenen Jahren von *FREI.Spiel* organisiert und den *FREI.SpielerInnen* angeboten wurden.

Tabelle 1. *Angebotene Workshops zu Pädagogisch-Psychologischen Themen*

2016-2017	<p>„Wie können VolksschülerInnen in der nachmittäglichen Betreuung unterstützt werden?“</p> <p>„Erste-Hilfe-Kurs mit Fokus Kinder-Notfälle“</p> <p>„Stärke statt Macht – das Konzept der Neuen Autorität nach Haim Omer“</p> <p>„Auf den Spuren Maria Montessoris“</p>
2017-2018	<p>„Konflikte lösen – Handlungshilfen für den Schulalltag“</p> <p>„Wie können VolksschülerInnen in der nachmittäglichen Betreuung unterstützt werden?“</p> <p>„Gib mir eine kleines bisschen Sicherheit“</p> <p>„Leichter Lernen mit Brain Gym©“</p>
2018-2019	<p>„Wie können VolksschülerInnen in der nachmittäglichen Betreuung unterstützt werden?“</p> <p>„Stärke statt Macht – das Konzept der Neuen Autorität nach Haim Omer“</p> <p>„Kinderrechtsverletzungen erkennen, bearbeiten und verhindern“</p> <p>„Kriminalprävention – Wie können wir (unsere) Kinder vor Sucht- und Gewaltdelikten schützen?“</p>
2019-2020	<p>„Schulische Anforderungen und Möglichkeit der Sprachförderung“</p> <p>„All you need is.....? Beziehung als Basis des Mensch-Seins“</p>

Im Rahmen der geplanten Professionalisierungsstrategien werden ab 2020 FREI.SpielerInnen zu Beginn ihrer Tätigkeit auch zu einem (verpflichtenden) Einführungsseminar über die psychopädagogischen Arbeitsleitlinien vom *FREI.Spiel* eingeladen. Außerdem sind Evaluierungsmaßnahmen unter Berücksichtigung von wissenschaftlichen Evaluationsstandards (DeGEval, 2008) zurzeit in Entwicklung, um mehr über die freiwillige Tätigkeit im Rahmen des Projekts, die Wirkung und die Zufriedenheit der ProjektteilnehmerInnen zu erfahren.

IV. Fazit und Ausblick

Zahlreiche Studien zeigen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen nicht die gleiche Chance auf Bildung und beruflichen Erfolg haben wie ihre gleichaltrigen MitschülerInnen aus höheren sozioökonomischen Schichten. Um der sozialen Benachteiligung im Bildungsbereich entgegenzuwirken, bedarf es mehr politischer Unterstützung zur Durchführung von notwendigen Schulreformen (*International Panel on Social Progress*, IPSP, 2016; Haider et al., 2005). EntscheidungsträgerInnen sollten sich bei der Entwicklung von Strategien in Bezug auf Schulförderung (Verteilung von Ressourcen) und Schulentwicklung, weniger an (parteihängigen-) Ideologien und mehr an bildungswissenschaftlicher Evidenz anlehnen. Die Bildungsreformen sollen sich weg von ökonomischen und mehr an humanistischen und bürgergesellschaftlichen Zielen orientieren. Diese Neuorientierung müsste in den verschiedenen Ebenen des sozialen Systems, in welchem sich die Kinder befinden (siehe „ökologisches Model“ nach Bronfenbrenner, 1977), erfolgen, um den Kindern inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu ermöglichen (siehe „kulturelle Kohäsion“ nach Leonard, 2011). Als Reaktion darauf geht der gemeinnützige Verein *FREI.Spiel* der Frage nach, was wir als Mitglieder der Zivilgesellschaft machen können, um allen in Österreich lebenden Kindern gerechtere Bildungserfolgchancen zu ermöglichen.

Auf Ebene der Kinder müssten in den Schulen und zu Hause Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft und die Entwicklung von individuellen und kollektiven Begabungen ermöglichen (IPSP, 2016). Dabei sollte die Förderung des selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens genauso ein zentraler Punkt sein, wie die Förderung des Selbstvertrauens, der Solidarität, der Kooperationsfähigkeit und des Umgangs mit Veränderungen. Für den Lernerfolg und die Aufrechterhaltung der Lernmotivation ist die Qualität der Beziehung zwischen Schulkindern und Lehrpersonen ausschlaggebend. Auf dieser Ebene setzt *FREI.Spiel* auf den Aufbau von vertrauensvollen

Beziehungen zwischen einer zusätzlichen Bezugsperson und sozial benachteiligten Schulkindern sowie auf die Förderung der Lernmotivation. FREI.SpielerInnen engagieren sich einmal die Woche ehrenamtlich in Schulen und Horten der Stadt Wien und begleiten Schulkinder. In dieser Rolle sollen FREI.SpielerInnen den Kindern ermöglichen, Inklusion und soziale Zugehörigkeit zu erleben. Die Qualität der Beziehung steht im Vordergrund, um die Motivation und Einstellungen der Kinder zur Schule und zum Lernen positiv zu beeinflussen. Die berichteten Erfahrungen im Rahmen des Projekts sind für alle Beteiligten (Kinder-FREI.SpielerInnen-LehrerInnen) bisher sehr positiv und der Bedarf an Unterstützung in den Schulen und Horten in Wien ist enorm. Daher möchte *FREI.Spiel* für die nächsten Schuljahre neue Kooperationen eingehen, um noch mehr Kinder im Volksschulalter erreichen zu können.

Auf Ebene der Schule wünscht sich *FREI.Spiel* zusätzliche Assistenz für KlassenlehrerInnen mit heterogener Schülerschaft und eine lernfördernde sozioökonomische Durchmischung von Kindern zwischen Schulen und innerhalb der Klassen. Außerdem sind mehr Nachmittagsbetreuungsplätze in Form von Ganztagschulen wichtig, im speziellen für Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Schichten und bildungsfernen Elternhäusern. Auf dieser Ebene ermöglicht *FREI.Spiel* in einem strukturierten und geschützten Rahmen den Einsatz von Freiwilligen MitarbeiterInnen (FREI.SpielerInnen). Abgesehen von der positiven Wirkung des sozialen Engagements für die eigene Person, bekommen sie einen Einblick in die tägliche Arbeit der PädagogInnen und entwickeln ein besseres Verständnis für ihre gegenwärtige Rolle und die berufsspezifischen Herausforderungen der PädagogInnen. Personen, die sich für den Beruf der PädagogIn interessieren, haben die Möglichkeit, ihn besser kennenzulernen und auch PädagogInnen in Ausbildung bekommen einen tieferen Einblick in die Praxis während eines gesamten Schuljahres. Aus diesen Überlegungen ist die Idee zu einer Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien entstanden. Nach den ersten Erfahrungen im Rahmen des Projekts *FREI.Spiel* erscheint diese Kooperation sowohl für

Studierende als auch für VolksschullehrerInnen sehr lohnenswert. Ähnliche Kooperationen mit Pädagogischen Hochschulen aus anderen Orten werden deswegen strategisch für die Weiterentwicklung des Projekts verfolgt.

Als nur eine Ebene des sozialen Systems ist die Schule für sich nicht imstande, alle sozialen Benachteiligungen, welchen die Kinder ausgesetzt sind, auszugleichen. Nichtsdestotrotz ist *FREI.Spiel* überzeugt, dass das sozial-integrative Potenzial der Schule derzeit noch nicht ausgeschöpft ist und die Schule als ein Ort der täglichen Begegnung einen großen Beitrag in Bezug auf die Zukunftschancen der Kinder und in Richtung mehr soziale Gleichheit leisten kann.

In unserer immer komplexer werdenden Gesellschaft können bessere Entscheidungen getroffen werden, wenn Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Hintergründen zusammenkommen und sich austauschen können. Daher ist die Miteinbeziehung der Zivilgesellschaft (Freiwilligen) und auch der Eltern wesentlich für das Zukunftsmodell der Schule.

Allgemein steht *FREI.Spiel* für mehr Verantwortungsbewusstheit auf allen Ebenen für das, was im Bildungsbereich geschieht, und für eine Annäherung zwischen politischen EntscheidungsträgerInnen und den Menschen, die von deren Entscheidungen betroffen sind. Keine persönlichen oder ideologischen Unterschiede können wichtiger sein als das gemeinsame Ziel, allen in Österreich lebenden Kindern höhere Bildungsqualität und gleiche Zukunftschancen zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- American Educational Research Association (2017). "The Limits of Schooling, The Power of Poverty", Lecture by Charles Payne, University of Chicago. Retrieved <http://www.aera100.net/charles-payne.html>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beer, R. & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, (S. 5-28). Graz.
- Belsky, J., Lerner, R. M., & Spanier, G. B. (1984). *The child in the family*. Reading: Addison-Wesley.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B., & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17-41). Münster: Waxmann.
- Bönsch, M., Kohlen, H., Möllers, B., Müller, G., Nather, W., & Schüürmann, A. (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulische Leistung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deville, C., Chalhoub-Devielle, M., Bailey, A. L., & Huang, B. H. (2011). Do current English language development/proficiency standards reflect the English needed for success in school? *Language Testing*, 28(3), 343–365.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Eisenberg, N., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender effects. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology*, (S. 358-396). New York: Routledge.

- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 1-12.
- Gentner, D. & Stevens, A. L. (Hrsg.) (1983). *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval) (2008). *Standards für Evaluation*. Alfter: DeGEval.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C, Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Waxmann: Münster. Retrieved www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011) Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, (S. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grawe, K., Donati, R., Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C., & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler: Das Reformkonzept der Zukunftskommission*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Retrieved www.gemeinsameschule.at/zk_kurzfassung.pdf
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergraten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7*(2-3), 77-86.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55–88. Doi: 10.1016/j.dr.2005.11.002
- Hövelbrinks, B. (2014). *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Weinheim: Beltz.
- International Panel on Social Progress (IPSP). (2016). Chapter 19: *How education can promote social progress*. Retrieved <https://www.ipsp.org/download/chapter-19-education-pdf>
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Educational Psychology Handbook Series: Handbook of Motivation at School* (p. 349–380). New York, NY: Routledge.

- Kiernan, K. E. & Huerta, M. C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood. *The British Journal of Sociology*, 59, 783–806. doi: 10.1111/j.1468-4446.2008.00219.x.
- Kopp, J. & Steinbach, A. (2016). *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer. Doi: 10.1007/978-3-531-19892-7_1
- Leonard, J. (2011). Using Bronfenbrenner's ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education*, 46(5), 987-1010. Doi: 10.1177/0042085911400337
- Leseman, P., Scheele, A., Mayo, A., & Messer, M. (2007). Home Literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 334-355. Doi: 10.1007/s11618-007-0040-9
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 89-111. Doi: 10.1007/s11577-015-0352-3
- MacDonald, K. (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.
- Marsch, H. W. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Mensah, F. K. & Kiernan, K. E. (2010). Gender differences in educational attainment: Influences of family environment. *British Educational Research Journal*, 36(2), 239-260. Doi: 10.1080/01411920902802198
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57. Doi: 10.1515/zfal-2012-0011.
- Morris-Lange, S., Wendt, H., & Wohlfahrt, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration*. Heenemann: Berlin.
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. Doi: 10.1002/RRQ.011

- Nationaler Bildungsbericht Österreich (NBB) (2018). *Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., & Spiel, C. (Hrsg.) Graz: Leykam. Doi: 10.17888/nbb2018-2
- Nauck, B. & Lotter, V. (2016). Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In C. Diehl et al. (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 117-155). Wiesbaden: Springer.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Oberwimmer, K., Bruneforth, M., Siegle, T., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Schmich, J., Gumpoldsberger, H., Salchegger, S., Wallner-Paschon, W., Thaler, B., & Trenkwaldner, K. (2016). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner, & S. Breit (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, (S.140). Leykam: Graz.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/b25efab8-en.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families. *Child Development*, 76(4), 763-782.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Hrsgs.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (S. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418. Doi: 10.1086/663297
- Snow, K. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Spinath, B. & Spinath, F. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15(2), 87-102.
- Steiner, M., Pessl, G., & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A.

- Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Kapitel 5* (S. 175-220). Graz: Leykam. Retrieved https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_5.pdf
- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socioeconomic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223-225. Doi: 10.1080/03054985.2014.891980
- Vogtenhuber, S., Siegle, T., & Lassnigg, L. (2016). Kontext des Schul- und Bildungswesens. In Nationaler Bildungsbereich Österreich 2015. *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Band 1* (Hrsg.), M. Bruneforth, L. Lassnigg, Vogtenhuber, S., C. Schreiner, & S. Breit (S. 30). Graz: Leykam.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. (edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original manuscripts [ca. 1930-1934]).
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32. PMID: 438416
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weinert, S. & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 303-332. Doi: 10.1007/s11618-013-0354-8
- Werner, E. (1977). *The Children of Kauai. A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. University of Hawai Press.
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable, but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. & Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203–214. Doi: 10.1901/jaba.1978.11-203
- Ziegler, A. & Schober, B. (1997). *Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.