



**University of
Zurich**^{UZH}

Übertritt ans Gymnasium. Bildungsbezogenes
Mentoring als Unterstützung von sozial
benachteiligten Kindern zur Verringerung der
Chancenungerechtigkeit - Erfahrungen beteiligter
Akteur/innen

GEO 511 Master's Thesis

Author

Meret Kägi
10-728-533

Supervised by

Dr. Sara Landolt

Faculty representative

Prof. Dr. Norman Backhaus

30.09.2019

Department of Geography, University of Zurich



Universität
Zürich^{UZH}

Universität Zürich
Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät
Geographisches Institut

ÜBERTRITT ANS GYMNASIUM

**Bildungsbezogenes Mentoring als Unterstützung von sozial
benachteiligten Kindern zur Verringerung der
Chancenungerechtigkeit – Erfahrungen beteiligter
Akteur/innen**

Geo 511: Masterarbeit

vorgelegt von:

Meret Kägi

10-728-533

betreut durch:
Dr. Sara Landolt

eingereicht bei:
Prof. Dr. Norman Backhaus

Abgabedatum: 30. September 2019

DANK

An dieser Stelle möchte ich den Personen danken, die mich während des Schreibens meiner Masterarbeit begleitet haben. Als Erstes möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Betreuerin Sara Landolt bedanken. Sie hatte stets ein offenes Ohr für mich und meine Anliegen, Bedenken, Gedanken und Freuden. Sie hat sich sehr darum bemüht, dass diese Masterarbeit zustande gekommen ist und konnte mir mit vielen hilfreichen Ratschlägen das Verfassen der Arbeit erleichtern. Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Lektor/innen Markus Truniger, Annabelle Jaggi, Milena Truniger und Nora Kägi für das Gegenlesen und die konstruktive Kritik, die sie mir entgegenbrachten, bedanken. Ein grosser Dank geht auch an die Interviewteilnehmenden, die sich bereit erklärten, mit mir ein Gespräch zu führen und mir offen von ihren Erfahrungen erzählt haben. Ein letzter und ganz besonderer Dank geht an die Menschen, die mich in dieser Zeit mental unterstützt haben und immer an mein Können geglaubt haben.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Schlagzeile der Neuen Zürcher Zeitung vom 28. Dezember 2018 «*Das Schweizer Bildungssystem ist noch immer sozial ungerecht*» fasst die heutige Bildungssituation in der Schweiz zusammen, wie es auch von etlichen wissenschaftlichen Studien bestätigt wird (vgl. SWR 2018). Chancenungerechtigkeiten zwischen Kindern aus sozial tiefen Schichten und Kindern aus einem sozioökonomisch privilegierten Elternhaus bezüglich Bildungschancen bestehen in der Schweiz wie auch in etlichen anderen Ländern nach wie vor (OECD 2018a). In der Forschungsliteratur werden zum einen institutionelle und zum anderen individuelle Ursachen für die Ungleichheiten verantwortlich gemacht. Was zudem in den letzten Jahrzehnten in der Schweiz und in verschiedensten Ländern auf der ganzen Welt einen immer grösseren Einfluss auf die Bildungschancen genommen hat, ist der Nachhilfeunterricht. Die oft kostenpflichtigen Nachhilfeangebote können erheblich mitbeeinflussen, welchen Bildungsabschluss die Kinder am Ende ihrer Schulkarriere erwerben. Es gibt ganz unterschiedliche Formen von Nachhilfeunterricht, und so vielfältig die Anbietenden sind, so vielfältig sind die Nachfragenden. Wenn sich aber vorwiegend Eltern aus privilegierten Schichten diese Angebote leisten können, vergrössert sich die soziale Ungleichheit folglich noch zusätzlich (vgl. Bray 2017; Hof & Wolter 2014; Park et al. 2016; Dombrowski & Solga 2012).

Innerhalb dieser Nachhilfeangebote gibt es das *bildungsbezogene Mentoring*, das Kindern für eine gewisse Zeitspanne eine unterstützende und enge Begleitung während ihrer Schullaufbahn bieten soll. Bei der Methode des Mentorings wird grossen Wert auf die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee gelegt, damit das Angebot erfolgreich sein kann. Studien zeigen auch, dass weitere Aspekte wie das Alter oder die soziale respektive ethnische Herkunft die Effekte ebenfalls beeinflussen können (vgl. Brady et al. 2014; Buchanan & Bowen 2008; Spencer et al 2007; Sánchez et al. 2014).

Während der Bildungskarriere eines Kindes oder eines Jugendlichen stellen Schulübertritte besonders herausfordernde Situationen dar – für die Kinder selbst aber auch für die beteiligten Bezugspersonen, wie Familienmitglieder und Lehrpersonen. Während diesen sogenannten schulischen Transitionen müssen die Kinder Belastungen des Übertritts standhalten und sie durchlaufen Lern- und Entwicklungsprozesse sowie soziale Anpassungsprozesse in den Schulstufen, in die sie übertreten (Neuenschwander 2017a). Bei diesen Übertritten werden die sozialen Ungleichheiten aus unterschiedlichen Gründen oft zusätzlich verstärkt (vgl. Becker & Zangger 2013; Keller 2014).

Das Förderprogramm des Vereins «*Faire Perspektive*»¹, das in dieser Masterarbeit untersucht wird, begleitet sozial benachteiligte Kinder während des anspruchsvollen Übertritts von der Primarschule (6. Klasse) in ein Langgymnasium. Der Verein ist seit 2015 in einer Schweizer Stadt, in einem Kanton mit einem eher restriktiven Übertrittsverfahren ans Gymnasium, tätig. Neben der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium sowie der Vermittlung von Allgemeinwissen und Lerntechniken für

¹ Der Name des Vereins wurde geändert (siehe Kapitel 3.3).

einen erfolgreichen Start an der neuen Schule (*Kurse 1 und 2*), bietet «*Faire Perspektive*» seit dem Schuljahr 2018/2019 während der Probezeit (erstes halbes Jahr am Gymnasium) ein bildungsbezogenes Mentoring an, das den Schüler/innen den Übergang ins und den Verbleib im Gymnasium zusätzlich erleichtern soll (*Kurs 3*). Jedes Kind (Mentee) bekommt einen Götti oder eine Gotte an seine Seite (Mentor/in). Dieses Mentoring («*Patensystem*») wird in der vorliegenden Arbeit genauer untersucht.

Bei der Untersuchung stehen zum einen die Erfahrungen der Teilnehmenden des Mentorings (teilnehmende Kinder und Gotten/Göttis) mit dem Mentoring im Zentrum. Das Mentoring wurde im betrachteten Schuljahr (2018/2019) das erste Mal in dieser Form durchgeführt. Ein zweiter Fokus liegt auf der Einschätzung der Mentor/innen, wie sie die Arbeit des Vereins «*Faire Perspektive*» sowie die Zusammenarbeit mit demselben während des Mentorings wahrnehmen und beurteilen. Der dritte Schwerpunkt der Arbeit liegt darauf, wie die Schüler/innen, die neu ins Langgymnasium zur Schule gehen, den Übertritt im Allgemeinen erlebt haben.

Die durchgeführte qualitative Forschung folgt dem Ansatz der «*voices of young people*», der den Stimmen junger Leute ein grösseres Gewicht geben will. Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden teilstrukturierte Interviews mit sieben Mentor/innen und mit fünf Mentees durchgeführt. Ausserdem wurden zwei Expert/inneninterviews ausgewertet um den Kontext besser zu verstehen. Die Methode der Grounded Theory diene zur Auswertung der gewonnenen Daten (vgl. Strauss & Corbin 1996).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass das Mentoring während der Probezeit am Gymnasium von den teilnehmenden Akteur/innen, den Mentees und Mentor/innen, grundsätzlich als gelungen angesehen wird. Der Beziehungsaufbau, der im Mentoring von besonderer Wichtigkeit ist, findet bei den untersuchten Paaren unterschiedlich statt. Es gibt Paare, bei denen sich die Beziehung während des Mentorings stark entwickelt hat, und andere Paare, bei denen es keinen Beziehungsaufbau gegeben hat. Ein regelmässiger Kontakt und das Engagement von Mentor/in und Mentee sind äusserst wichtig, damit sich eine enge Beziehung entfalten kann. Die teilnehmenden Akteur/innen sind in der Beziehung mit ihren Mentoring-Partner/innen unterschiedlich zufrieden. Um die Zufriedenheit zu erhöhen, werden von der Forschungsliteratur (vgl. Pryce & Keller 2012; DuBois et al. 2011; Madia & Lutz 2004) sowie dieser Studie obligatorische Treffen der Paare und das Beachten von gemeinsamen Interessen zwischen Mentor/in und Mentee vorgeschlagen.

Die Einschätzungen der Mentor/innen bezüglich des Förderprogramms des Vereins und der Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen sind weitgehend positiv. Die den Mentor/innen zugesprochene Autonomie bei der Planung und Ausgestaltung der Treffen sowie die wenig intensive Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen des Vereins während des Mentorings werden von den meisten befragten Studienteilnehmenden positiv aufgenommen. Der Forschungsstand zeigt indessen ein anderes Bild. Eine enge Begleitung der Mentor/innen und der Mentoring-Paare durch die anbietende Institution wird als äusserst wichtig für einen guten Beziehungsaufbau und eine erfolgreiche

Zusammenarbeit eingestuft. Zudem empfehle ich, basierend auf der vorliegenden Studie, die teilnehmenden Akteur/innen ausführlicher als bisher in die Zusammenarbeit einzuführen.

Zum Einfluss auf die Verringerung der Chancenungerechtigkeit, die der Verein als eines seiner Ziele hervorhebt, kann aufgrund der vorliegenden Studie noch wenig ausgesagt werden. Dazu müssten Daten über mehrere Jahre vorhanden sein und ausgewertet werden. Wenn Befunde aus Evaluationen über andere ähnliche Programme beigezogen werden, kann aber erwartet werden, dass das Förderprogramm von «*Faire Perspektive*» für beteiligte Kinder aus sozial benachteiligten Milieus einen Beitrag zu einem erfolgreichen Übergang in das Gymnasium leistet.

Über den schulischen Übertritt von der Primarschule ans Gymnasium sprechen die befragten Kinder – trotz des grossen Leistungsdrucks – äusserst positiv. In schulischer Hinsicht stellt der Übergang für die befragten Kinder einen grossen Sprung dar. Sie müssen mit der neuen Situation zurechtkommen, nicht mehr zu den besten Schüler/innen der Klasse zu gehören. Um sich Hilfe bei schulischen Problemen zu holen, wenden sie verschiedene Strategien an. Familienmitglieder stellen dabei bei fast allen befragten Kindern wichtige Ansprechpersonen dar. Die meisten der Kinder erwähnen entgegen den Erwartungen das Nachfragen bei ihrer Gotte oder ihrem Götti von sich selbst aus nicht als Strategie zur Bewältigung von schulischen Problemen. Die gegenseitige schulische Unterstützung innerhalb der Fördergruppe der Kinder von «*Faire Perspektive*» und gegenseitige Hilfestellungen bei der sozialen Integration spielen hingegen eine wichtige Rolle.

Die Ergebnisse der Studie führen insgesamt zu einem besseren Verständnis über die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen während einer schulischen Transition, in der sie durch ein bildungsbezogenes Mentoring begleitet wurden. Davon können bestehende und zukünftige Förderprogramme profitieren, indem sie die Einschätzungen und Bedürfnisse, die Kinder selbst äussern, aufnehmen und in den Programmen berücksichtigen können.

INHALT

Dank	i
Zusammenfassung	ii
Abbildungen und Tabellen	vii
1. Einleitung	1
1.1 Rahmen der Arbeit, Forschungsfragen und Zielsetzung	3
1.2 Aufbau der Arbeit.....	5
1.3 Bildungssituation Schweiz	5
2. Stand der Forschung	9
2.1 Chancen(un)gerechtigkeit und soziale Ungleichheiten	9
2.1.1 Ursachen und Faktoren für soziale Ungleichheiten.....	14
2.1.1.1 Institutioneller Einfluss – Bildungssystem	14
2.1.1.2 Individueller Einfluss – « <i>primäre und sekundäre Herkunftseffekte</i> »	17
2.2 Nachhilfeangebote und Chancen(un)gerechtigkeit	21
2.2.1 Verschiedene Formen von Nachhilfeangeboten.....	25
2.2.2 Anbietende von Nachhilfeangeboten	27
2.2.3 Nachfragende von Nachhilfeangeboten.....	28
2.2.4 Wirksamkeit von Nachhilfeangeboten	29
2.2.4.1 Wirksamkeit des bildungsbezogenen Mentorings	32
2.3 Übergang/Transition als wichtiges Ereignis im Bildungsverlauf.....	40
2.4 « <i>geography of education</i> » respektive « <i>Bildungsgeographie</i> »	44
3. Methodologie und Methoden	47
3.1 Qualitativer Forschungsansatz.....	47
3.2 « <i>voices of young people</i> »	47
3.3 Anonymisierung der Daten.....	49
3.4 Sampling und Feldzugang	50
3.4.1 Sampling.....	50
3.4.2 Feldzugang	54
3.5 Datenerhebung.....	54
3.5.1 Interviews mit den teilnehmenden Kindern und den Gotten/Göttis	55
3.5.2 Expert/inneninterviews.....	56
3.6 Datenauswertung	57
3.7 Reflexion des methodischen Vorgehens	58

4. Empirische Ergebnisse	61
4.1 Der <i>Kurs 3</i> des Vereins « <i>Faire Perspektive</i> »: Erfahrungen der verschiedenen Paare	61
4.1.1 Aicha – Mara	61
4.1.2 Anjana – Melina	64
4.1.3 Julio – Yves	66
4.1.4 Mohamed – Max	69
4.1.5 Selma – Alina	71
4.1.6 David – Bastian	73
4.1.7 Sascha – Manuel.....	75
4.1.8 Diskussion	76
4.2 Die Arbeit des Vereins « <i>Faire Perspektive</i> » aus Sicht der Gotten und Göttis.....	79
4.2.1 Die Auswahl als Gotte oder Götti und die Gründe für die Mitarbeit bei « <i>Faire Perspektive</i> »	79
4.2.2 Die Einführung in die Arbeit als Gotte oder Götti	81
4.2.3 Der Kontakt mit « <i>Faire Perspektive</i> » während des Mentorings	83
4.2.4 Meinungen zur Entschädigung, die die Gotten und Göttis von « <i>Faire Perspektive</i> » erhalten	86
4.2.5 Einschätzungen zu den Effekten des Mentorings und den Verfahren von « <i>Faire Perspektive</i> »	87
4.2.6 Diskussion	88
4.3 Das Erleben des Schulübertritts von der Primarschule ans Gymnasium.....	91
4.3.1 Der Entscheid für das Gymnasium und die Vorbereitung darauf.....	91
4.3.2 Veränderungen seit dem Eintritt ins Gymnasium.....	99
4.3.3 Strategien bei schulischen Problemen	105
4.3.4 Die Beziehungen zwischen den Kindern des Vereins « <i>Faire Perspektive</i> ».....	107
4.3.5 Nichtbestehen der Probezeit (Julio).....	110
4.3.6 Diskussion	111
5. Beantwortung der Forschungsfragen und Fazit	115
5.1 Beantwortung der Forschungsfragen.....	116
5.2 Fazit.....	122
6. Literatur	125
Anhang A: Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview	143
Anhang B: Vorlage des Motivationsschreibens	144
Anhang C: Ausführliche Liste mit Informationen zu den teilnehmenden Kindern.....	148
Anhang D: Schreiben an die Eltern.....	150
Anhang E: Mindmap des Interviews mit den teilnehmenden Kindern.....	151
Anhang F: Leitfaden des Interviews mit den Gotten und Göttis.....	153

Anhang G: Leitfaden des Expert/inneninterviews.....	155
Anhang H: Transkriptionsregeln.....	157
Anhang I: Selbstständigkeitserklärung.....	158

ABBILDUNGEN UND TABELLEN

Abbildung 1: Bildungsstand der Schweizer Bevölkerung, Erhebung 2016	10
Abbildung 2: Maturitätsquote Schweiz, Erhebung 2016.....	13
Tabelle 1: Informationen zu den teilnehmenden Kindern.....	53
Tabelle 2: Informationen zu den Gotten/Göttis.....	53
Tabelle 3: Arbeitsjournal für das Eintragen der Treffen zwischen Gotte/Götti und Patenkind, Beispiel Alina.....	84

1. EINLEITUNG

«Das Schweizer Bildungssystem ist noch immer sozial ungerecht» (NZZ, 28.12.2018)

«Schlechte Bildung ist quasi erblich» (Beobachter, 12.4.2016)

«Übertritt ins Gymnasium. Chancengleichheit in der Bildung» (SRF, 15.6.2017)

«Vor dem Gymnasiumseintritt schon in die Nachhilfe» (NZZ, 20.9.2014)

«Eine staatliche Gymivorbereitung für alle Stadtkinder» (Tages Anzeiger, 14.3.2019)

Diese Schlagzeilen aus verschiedenen Schweizer Medien zeigen, dass über Chancenungerechtigkeiten in der Bildung und in diesem Zusammenhang auch über das Thema Nachhilfe schon seit Jahren debattiert wird. Denn Bildung hat in der globalen Wissensgesellschaft eine überaus wichtige Stellung eingenommen. Staaten müssen sich heutzutage gegenüber anderen behaupten, indem sie qualifiziertes Humankapital einsetzen können (Holloway et al. 2011: 2). Der Bildungssektor hat daher ebenfalls auf der politischen Agenda eine grosse Bedeutung bekommen (Thiem 2009: 155).

Auf der einen Seite wird der Bildung zugeschrieben, dass sie positive gesellschaftliche Effekte haben kann, indem sie den nachfolgenden Generationen Fähigkeiten vermittelt sowie indem sie soziale Stabilität, Integration und moderne Demokratien fördert (Stromquist 2005). Es wird zudem erwartet, dass Bildung das Erreichen einer gerechteren Gesellschaft voranzutreiben vermag und einen positiven Einfluss auf die Verringerung der Armut haben kann (Ismail 2015: 918). Für andere steht im Vordergrund, dass Bildung die soziale Mobilität nur für einen Teil der Gesellschaft erleichtert und damit soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft reproduziert werden (Ismail 2015: 919). Gemäss Hradil liegt soziale Ungleichheit dann vor, «(...) wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den 'wertvollen Gütern' einer Gesellschaft regelmässig mehr als andere erhalten» (Hradil 2001: 30). Die «Stellung in sozialen Beziehungsgefügen» kann durch verschiedene Merkmale wie beispielsweise das Geschlecht, den Migrationshintergrund oder den Sozialstatus bestimmt sein. Mit «wertvollen Gütern» werden in Analysen über Bildungskontexte oft zwei Formen gemeint: die erworbenen Kompetenzen sowie die erworbenen Bildungszertifikate (Abschlusszeugnisse, formale Qualifikationen) (Gniewosz & Gräsel 2011: 166). In zahlreichen internationalen und nationalen Studien wurde bestätigt, dass bis heute die sozialen Ungleichheiten und damit die Chancenungerechtigkeit in der Bildung weltweit nicht überwunden wurde (siehe Kapitel 2.1). Unter «Chancengerechtigkeit» oder Englisch «Equity» im Bildungssektor wird in dieser Masterarbeit gemäss dem im Schweizerischen Bildungsbericht (2014) zitierten OECD-Examen² «Equity in Education» Folgendes verstanden: «Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen

² Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (englisch: Organisation of Economic Cooperation and Development), für weitere Informationen siehe <www.oecd.org>.

1. Einleitung

während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischer Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status» (OECD 2007 in SKBF 2014: 19).

Im Zusammenhang mit der Forschung zu Bildung und sozialer Ungleichheit ist auch das massive Aufkommen von ausserschulischen kommerziellen Nachhilfeangeboten zu erwähnen, die die sozialen Ungleichheiten noch zusätzlich verschärfen (Bray 2017: 470). Die ausserschulische Nachhilfe, zu dem das in dieser Masterarbeit untersuchte bildungsbezogene Mentoring gezählt wird, gehört mittlerweile zum Alltag vieler Familien in verschiedenen Ländern weltweit. Sozioökonomisch gut ausgestattete Eltern können es sich leisten, ihre Kinder nebst in die Nachhilfe in Schulfächern auch in Kurse für Kunst oder Musik zu schicken, während sich Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status schulische Nachhilfe oder dort, wo die Schule kostet, gar den Schulbesuch selbst nicht leisten können (Bray 2017: 481–482). Entgegen seiner Wichtigkeit ist diesem Phänomen gemäss Bray (2017: 470) aber noch viel zu wenig Beachtung geschenkt worden.

Das Thema der sozialen Bildungsungleichheit, das zunehmend mit dem Thema Nachhilfeunterricht gekoppelt ist, betrifft auch das Schweizer Bildungssystem. Da die Schulpolitik für die Grund- und Mittelschule in der Kompetenz der Kantone liegt, existieren in der Schweiz 26 verschiedene Bildungssysteme, die sich auch bezüglich der sozialen Ungleichheiten zum Teil beträchtlich unterscheiden (Felouzis & Charmillot 2017). In einer Studie der Schriftenreihe *«Social Change in Switzerland»* haben Felouzis und Charmillot (2017: 6) anhand von PISA-Daten zum Fach Mathematik berechnet, dass der für diese Masterarbeit relevante Kanton, durch starke soziale Ungleichheiten sowie unterdurchschnittliche Chancengerechtigkeit auffällt. Moser et al. (2017: 73–74) haben zudem in einer Studie aufgezeigt, dass in diesem Kanton der Effekt der sozialen Ungleichheit besonders deutlich bei der Übertrittswahrscheinlichkeit ins Langgymnasium auftritt. Um einen höheren schulischen Abschluss zu erlangen, investieren auch Eltern in der Schweiz immer mehr in ausserschulische Nachhilfeangebote. Diese sind vermehrt kostenpflichtig und es entsteht somit, wie an vielen anderen Orten der Welt eine noch ausgeprägtere soziale Ungleichheit (Hof & Wolter 2014: 6–7).

Insbesondere auch bei Bildungsübergängen zwischen zwei unterschiedlichen Schulstufen und -typen werden soziale Ungleichheiten oft reproduziert und verstärkt, was von vielen Studien nachgewiesen wurde (Maaz et al. 2009: 11; Moser et al. 2017: 74). Diese sogenannten Transitionen beinhalten aber noch weitere Aspekte, bei denen Forschungsbedarf besteht. Bei einem Übertritt von einer Bildungsstufe in eine andere (z.B. von der Primarstufe an die Sekundarstufe I) laufen Lern- und Entwicklungsprozesse beschleunigt ab (Neuenschwander 2017b: 4). Die Transition stellt eine herausfordernde Situation für die Kinder dar, in der sie Belastungen des Übertritts standhalten müssen und (soziale) Anpassungsprozesse in der Anschlusslösung durchlaufen (Neuenschwander 2017b: 7). Diese Anpassungsprozesse wurden

gemäss Neuenschwander noch nicht intensiv untersucht. Dies ist erstaunlich, da sie den weiteren Lern- und Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler wesentlich beeinflussen (Neuenschwander 2017a: 144).

Die neuere Bildungsforschung zum Thema der Transition, unter anderem auch in der Geographie, war mehrheitlich quantitativer Natur, weshalb sich Holloway et al. (2010: 585) einen ausgeglicheneren Zugang zum Thema wünschen, indem die Daten der quantitativen Untersuchungen mit erläuterndem Datenmaterial der qualitativen Forschung ergänzt und angereichert werden. Statistische Analysen können keine Einsicht in die Erfahrungen der Kinder geben (Holloway et al. 2010: 586). Ausserdem ist es wichtig, dass die Kinder *selbst* von ihren Erlebnissen und Vorstellungen in schulischen Kontexten erzählen. Dies ermöglicht einen besseren Einblick in deren Welt, als wenn Erwachsene darüber sprechen (Holloway et al. 2010: 594; Holloway et al. 2011: 4).

1.1 RAHMEN DER ARBEIT, FORSCHUNGSFRAGEN UND ZIELSETZUNG

Bei der Problematik der sozialen Ungleichheit setzt der Verein «*Faire Perspektive*»³ an, der in dieser Masterarbeit analysiert wird. Er ist mit seinem Nachhilfeangebot seit 2015 in einer Schweizer Stadt tätig. Sein Ziel ist es, die Chancengerechtigkeit für Kinder aus sozial benachteiligten Familien sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund beim Übertritt von der Primarschule an das Langgymnasium und im Verlauf der gymnasialen Schullaufbahn zu fördern (Verein «*Faire Perspektive*» 2019). «*Faire Perspektive*» ist eine von nur wenigen Organisationen in der Schweiz, die sich der Verringerung von sozialen Ungleichheiten im Bildungswesen verschrieben haben.

Das Förderprogramm des Vereins, das erstmals im Jahr 2016 angeboten wurde, besteht aus einem für die aufgenommenen Kinder kostenlosen Kurs. Neben der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung (*Kurs 1*) und der anschliessenden Vorbereitung auf die Zeit im Gymnasium selbst (*Kurs 2*) bietet der Verein seit 2018 einen dritten Teil des Förderangebots an, in dem die Kinder während ihrer Probezeit am Gymnasium von jahrgangälteren Schüler/innen mittels eines bildungsbezogenen Mentorings (Götti-/Gottensystem) begleitet werden (*Kurs 3*). Dies soll den langfristigen Schulerfolg der Kinder sichern (Verein «*Faire Perspektive*» 2019).

Die *Kurse 1* und *2* wurden bereits wissenschaftlich vom Geographischen Institut der Universität Zürich begleitet.⁴ Der *Kurs 3* soll nun das Forschungsthema dieser Masterarbeit darstellen. Durch qualitative Untersuchungen, die die Erfahrungen der teilnehmenden Akteure und Akteurinnen in den Vordergrund stellen, kann untersucht werden, wie eine möglichst hohe Wirksamkeit solcher Förderkurse erreicht werden kann, die den Wünschen und Ansprüchen der Kinder entsprechen. Der Fokus wird daher auf die Zusammenarbeit zwischen den jahrgangälteren Schüler/innen (Göttis/Gotten) und den teilnehmenden

³ Name des Vereins, Name des Kantons und Namen der Interviewteilnehmenden wurden aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes anonymisiert (für nähere Erläuterungen siehe Kapitel 3.3).

⁴ Durch die Geographinnen Sara Landolt und Itta Bauer.

Schüler/innen gelegt. Es soll untersucht werden, welche Erfahrungen beide Akteursgruppen während dieses *Kurses 3* machen. Ausserdem werden die Gotten und Göttis danach gefragt, wie sie allgemein die Arbeit von «*Faire Perspektive*» beurteilen und wie sie die Zusammenarbeit mit dem Verein erlebt haben. In einem zweiten Teil wird ermittelt, wie die teilnehmenden Schüler/innen die Transition ans Gymnasium erleben und welche Erfahrungen sie in der ersten Zeit am Gymnasium machen. Damit soll sowohl der schulische als auch der private Kontext beleuchtet werden, in dem die teilnehmenden Kinder den begleiteten Schulübertritt erleben. Die Forschungsfragen werden mittels qualitativen, teilstrukturierten Interviews untersucht.

Folgende Forschungsfragen stehen im Zentrum dieser Masterarbeit:

Ø **Wie erleben unterschiedliche Akteursgruppen, die an einem Nachhilfeangebot beteiligt sind, die Unterstützungsleistungen?**

Wie erleben die teilnehmenden Kinder den durch den Verein «*Faire Perspektive*» angebotenen *Kurs 3 (bildungsbezogenes Mentoring)*?

Wie erleben die jahrgangsalteren Schüler/innen (Gotten und Göttis) den durch den Verein «*Faire Perspektive*» angebotenen *Kurs 3 (bildungsbezogenes Mentoring)*?

Ø **Wie sprechen die jahrgangsalteren Schüler/innen (Mentor/innen / Gotten/Göttis) über die Zusammenarbeit mit dem Verein und über das Förderprogramm im Allgemeinen?**

Ø **Wie erleben die teilnehmenden Kinder allgemein die Transition ans Gymnasium?**

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es einerseits, einen Einblick in die Erfahrungen zu geben, die verschiedene Akteursgruppen während der Teilnahme oder Mitarbeit an einem Nachhilfeangebot (bildungsbezogenes Mentoring) machen. Dies soll einen Beitrag zum Ansatz der «*voices of young people*»⁵ leisten. Andererseits soll diese Masterarbeit einen Einblick in die Erfahrungen, Schwierigkeiten und Anpassungsprozesse geben, die von Schüler/innen während einer Transition erlebt werden und denen in der Bildungsforschung noch zu wenig Aufmerksamkeit zuteilwurde (vgl. Neuenschwander 2017a). Ein weiteres Ziel ist es, die Untersuchung der oben ausgeführten Fragestellungen in der wissenschaftlichen Debatte über Nachhilfeangebote während der Schullaufbahn zu situieren und kritisch zu diskutieren. Dadurch kann ein Beitrag zu einem Bereich der Bildungsforschung geleistet werden, über den aktuell noch wenig debattiert wird, der jedoch in den letzten Jahren durch die Zunahme solcher externen Bildungsangebote deutlich an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Bray 2017). Die Bearbeitung der Fragestellungen soll zudem einen Beitrag zu den Debatten

⁵ Nähere Erläuterungen zum Ansatz im Kapitel 3.2.

der «*geography of education*» leisten, bei denen es ebenfalls an qualitativer Forschung mangelt, die das persönliche Erleben von Bildungsverläufen und die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund stellt (vgl. Holloway et al. 2010). Besonders im deutschsprachigen Raum ist die Zahl der qualitativen Arbeiten allgemein noch klein (Freytag et al. 2014: 6).

1.2 AUFBAU DER ARBEIT

Als Einführung in den Schweizer Bildungskontext wird das schweizerische Bildungssystem im nachfolgenden Kapitel 1.3 kurz skizziert. Das Kapitel 2 bildet den aktuellen Forschungsstand in verschiedenen Themengebieten ab. Im Kapitel 2.1 wird zuerst ein Überblick über Chancengerechtigkeiten in der Bildung geschaffen. Dazu werden Ursachen und Faktoren eruiert, die zu Ungerechtigkeiten führen können. Das Kapitel 2.2 führt in die Vielfalt der Nachhilfeangebote und ihren zusätzlichen Einfluss auf die Chancen(un)gerechtigkeit ein. Es werden verschiedene Formen von Nachhilfeangeboten vorgestellt sowie die Anbietenden und Nachfragenden von Nachhilfeunterricht beschrieben. Ausserdem wird die Wirksamkeit von Nachhilfeangeboten, insbesondere vom bildungsbezogenen Mentoring, betrachtet. Das Kapitel 2.3 beleuchtet den Übergang respektive die Transition als wichtiges Ereignis im Bildungsverlauf sowie die wesentlichen kognitiven, psychosozialen und emotionalen Veränderungen und Prozesse, die sich während dieser Phase abspielen. Im Kapitel 2.4 wird die Beziehung zwischen der Bildung und der Geographie dargestellt, die sich in der «*geography of education*» niederschlägt. Im Kapitel 3 werden die Methodologie sowie die Methoden vorgestellt, die zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Studie verhelfen sollen. Das Kapitel 4 fasst die empirischen Ergebnisse in drei Unterkapiteln (Kapitel 4.1, 4.2, 4.3) zusammen. Am Ende jedes Unterkapitels werden die in diesem Kapitel vorgestellten empirischen Ergebnisse mit dem Forschungsstand in Zusammenhang gebracht und kritisch diskutiert. Im Kapitel 5.1 werden die Forschungsfragen beantwortet. Das Kapitel 5.2 rundet die Arbeit mit einem Schlussfazit und möglichen zukünftigen Forschungsfeldern ab.

1.3 BILDUNGSSITUATION SCHWEIZ

In der Schweiz ist das Bildungswesen vom Eintritt in die obligatorische Schule bis zur Tertiärstufe (höhere Berufsbildung und Hochschulen) eine Staatsaufgabe. In erster Linie sind die 26 Kantone für das Bildungswesen verantwortlich. Durch das föderalistische System hat jeder einzelne Kanton sein eigenes Bildungssystem. Es bestehen somit in der Grundschulbildung 26 unterschiedliche Bildungssysteme. Seit einigen Jahren gibt es Bestrebungen, die kantonalen Bildungssysteme anzugleichen. Gemäss dem HarmoS-Konkordat, das im Mai 2006 durch das Schweizer Stimmvolk und die Stände abgesegnet wurde und im August 2009 in Kraft getreten ist, sind die Bildungsverantwortlichen per Verfassung verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungsbereich gesamtschweizerisch zu harmonisieren (EDK 2019). Im nachobligatorischen Bereich (Berufsbildung, gymnasiale Maturitätsschulen, Hochschulen) tragen die

1. Einleitung

Kantone und der Bund die Verantwortung gemeinsam (Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur 2018).

Die obligatorische Schulzeit absolvieren die meisten Schülerinnen und Schüler an einer öffentlichen Schule in ihrer Wohngemeinde. Nur zirka 5 Prozent der Kinder besuchen eine Privatschule. Somit hat die öffentliche Schule eine wichtige Integrationsfunktion. Kinder mit ganz verschiedenen sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergründen besuchen zusammen die gleiche Schule (EDK 2019).

Beim Eintritt in die Primarstufe sind die Kinder im Allgemeinen vier Jahre alt. Die Primarstufe (inklusive zwei Jahre Kindergarten respektive Eingangsstufe) dauert acht Jahre. Nach der Primarstufe erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe I, die grundsätzlich drei Jahre dauert. Auf der Sekundarstufe I werden die Kinder in der Regel leistungsdifferenziert unterrichtet (EDK 2019). Für den Übertritt in ein bestimmtes Leistungsniveau auf der Sekundarstufe I zählen die Leistungen am Ende der Primarstufe, die Empfehlung der Lehrperson (häufig unter Einbezug der Eltern) sowie teilweise eine Übertrittsprüfung. Je nach Kanton und Modell sind die Übertrittsverfahren unterschiedlich. Nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit (Primarstufe und Sekundarstufe I) erfolgt der Wechsel in die Sekundarstufe II. Rund zwei Drittel der Jugendlichen wechseln dabei in eine berufliche Ausbildung, die Schule und Praxis verbindet (duale Berufslehre). Diese Ausbildung führt zu einem beruflichen Fähigkeitszeugnis und kann mit einer Berufsmaturität abgeschlossen werden. Die Berufsmaturität wiederum eröffnet den Zugang zu Fachhochschulen (tertiäre Bildung). Rund ein Drittel besucht nach der Sekundarstufe I eine weiterführende allgemeinbildende Schule (Gymnasium oder Fachmittelschule), die auf ein Studium an einer Universität vorbereiten soll. In einigen Deutschschweizer Kantonen ist es auch möglich, nach Beendigung der Primarstufe direkt an eine Maturitätsschule in ein Langgymnasium zu wechseln. Dies dauert im Gegensatz zum vierjährigen Kurzgymnasium (nach Sekundarstufe I) sechs Jahre (Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur 2018).

Jeder Kanton kann eigenständig bestimmen, welche Aufnahmekriterien für die gymnasialen Maturitätsschulen gelten. Für den Entscheid werden jedoch immer die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beurteilt (Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur 2018). Es haben sich für den Übergang an eine gymnasiale Maturitätsschule je nach Kanton drei Typen von Aufnahmebedingungen herausgebildet:

- Ø Durchschnitt der Erfahrungsnoten (i. d. R. bei Schüler/innen aus dem Schultyp auf der Sekundarstufe I mit höheren Ansprüchen). Bei Ungenügen auf Wunsch der Eltern Aufnahmeprüfung.
- Ø Erfahrungsnoten *und* Empfehlung der Lehrperson. Bei fehlender Empfehlung Aufnahmeprüfung auf Wunsch der Eltern.
- Ø Aufnahmeprüfung *und/oder* Erfahrungsnoten *und/oder* Empfehlung der abgebenden Schule. (Hoidn & Schultheis 2017: 20)

1. Einleitung

In der Schweiz herrscht Uneinigkeit über die Angemessenheit der verschiedenen Aufnahmebedingungen. Es entflammen immer wieder heftige Diskussionen in den einzelnen Kantonen, wenn über eine Neuordnung des Aufnahmeverfahrens nachgedacht wird. Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers empfiehlt, wie andere Fachpersonen auch, eine Kombination aus Aufnahmeprüfung und Empfehlung der Lehrperson. Zwecks «*gleich langer Spiesse für alle*» seien Aufnahmeprüfungen nötig. Bei einem prüfungsfreien Zugang drohen die Überfüllung der Gymnasien und eine Verschärfung der internen Selektion. Denn wenn es lediglich eine Empfehlung der Lehrperson gäbe, müssten die Gymnasien die Unterschiede im Lernstand der Schüler/innen selbst ausgleichen (Oelkers 2013a in Hoidn & Schultheis 2017: 20). Bildungsforscher Urs Moser stimmt Oelkers zu und findet, dass es durch die Aufnahmeprüfung zu einem unabhängigen Entscheid käme, mit dem die Eltern direkt nichts zu tun hätten. Indirekt könnten sie aber trotzdem Einfluss nehmen, indem finanzstarke Familien ihren Kindern kostenpflichtige private Prüfungsvorbereitungskurse ermöglichen können (Schweizer ElternMagazin 16.05.2017 in Hoidn & Schultheis 2017: 20).

Den Blick auf die Maturitätsquoten gerichtet, gibt es in der Schweiz beträchtliche regionale und kantonale Unterschiede (SKBF 2014: 109). Diese haben teils mit traditionellen Bildungsmodellen zu tun und teils mit den ausgeprägten regionalen Wirtschaftsstrukturen. Was besonders auffällt ist das Ost-West-Gefälle. Die lateinische Schweiz liegt bei den gymnasialen Maturitätsquoten regelmässig über dem schweizerischen Durchschnitt, während die Deutschschweiz meistens darunter liegt (Hoidn & Schultheis 2017: 32). Im Jahr 2016 (mittlere Nettoquote 2015-2017) waren die Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, in den Kantonen Genf (33.7%) und im Tessin (30.9%) mehr als zwei Mal so hoch als in den Kantonen St. Gallen (14.2%), Glarus (12.9%) oder Schaffhausen (14.4%) (Bundesamt für Statistik 2018b). Die unterschiedlichen Quoten hängen stark mit den verschiedenen Aufnahmeverfahren zusammen. Während in vielen Westschweizer Kantonen keine Aufnahmeprüfung abgelegt werden muss, sofern die geforderten Notendurchschnitte erreicht werden, ist in den Kantonen St. Gallen, Thurgau und Schaffhausen einzig die Aufnahmeprüfung entscheidend für die Aufnahme. In 14 Kantonen werden kombinierte Verfahren angewandt (Erfahrungsnoten und Aufnahmeprüfung). Welcher Notendurchschnitt für die Aufnahme in die Mittelschule reicht, ist aber in jedem Kanton wieder unterschiedlich geregelt (Krummenacher 2017).

Im Mittel erwerben über 90 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz einen Abschluss auf der Sekundarstufe II, der ihnen erlaubt, direkt in eine Berufsarbeit überzutreten oder ein Studium an einer höheren Fachschule (höhere Berufsbildung) oder Hochschule (universitäre Hochschulen, Fachhochschulen oder Pädagogische Hochschulen) zu beginnen (EDK 2019).

SCHULMODELL DES KANTONS, IN DEM DER VEREIN «FAIRE PERSPEKTIVE» TÄTIG IST

Da sich diese Masterarbeit auf die Untersuchung *eines* unterstützenden Angebots am Übergang von der Primarstufe ins Langgymnasium fokussiert, das im Kontext des spezifischen Bildungssystems des

1. Einleitung

entsprechenden Kantons agiert, soll im Folgenden das Bildungssystem dieses Kantons kurz beschrieben werden.

Die obligatorische Schulzeit umfasst in diesem Kanton zwei Jahre Kindergarten, sechs Jahre Primarstufe und drei Jahre Sekundarstufe I. In der Sekundarstufe I werden zwei oder drei Abteilungen mit unterschiedlichen Anforderungen geführt. In bis zu drei Fächern (Mathematik, Deutsch, Französisch oder Englisch) können die Jugendlichen in verschiedenen Anforderungsstufen unterrichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler werden am Ende der Primarstufe einer der Abteilungen und Anforderungsstufen der Sekundarstufe I zugeteilt. Dies erfolgt aufgrund einer umfassenden Beurteilung der Leistungen, Fähigkeiten und Begabungen in allen Fächern (Gesamtbeurteilung) im Gespräch zusammen mit den Eltern und der Schülerin oder dem Schüler. Zur Sekundarstufe I gehört als anforderungsreichster Schultyp auch das Langgymnasium (Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton xy 2019).

Nach der obligatorischen Schulzeit kann entweder eine berufliche Grundbildung oder der Wechsel an eine Mittelschule angestrebt werden. Einerseits sind das Fachmittelschulen (FMS), Handelsmittelschulen (HMS) oder Informatikmittelschulen (IMS), andererseits kann dies der Übertritt an ein Gymnasium bedeuten. Bei einem Wechsel in ein sogenanntes Kurzgymnasium muss eine Aufnahmeprüfung in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch bestanden werden. Erfahrungsnoten zählen nicht. Das Kurzgymnasium dauert vier Jahre (Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton xy 2019).

Im hier beschriebenen Kanton besteht die Möglichkeit eines Übertritts in ein Gymnasium direkt nach der Primarschule, was folglich als Langgymnasium bezeichnet wird und sechs Jahre dauert. Wenn ein Wechsel in ein Langgymnasium geplant ist, zählen einerseits Erfahrungsnoten aus der Primarstufe, und andererseits muss eine schriftliche Aufnahmeprüfung in Deutsch und Mathematik bestanden werden (Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton xy 2019). Im Jahr 2007 wurde in diesem Kanton die sogenannte «*Zentrale Aufnahmeprüfung (ZAP)*» eingeführt, das heisst, alle Mittelschulen des gleichen Schultyps (Lang- oder Kurzgymnasium; Handels-, Fach- oder Informatikmittelschule) haben jeweils dieselbe Aufnahmeprüfung. Die Bildungsdirektion des Kantons begründete den Entscheid für diese zentral erarbeitete Prüfung folgendermassen: Erstens sollte es die öffentlichen Gerüchte beenden, dass Gymnasien ihre potenziellen neuen Schüler/innen sehr unterschiedlich behandelten. Zweitens sollte die Einführung eines einzigen Tests für alle die Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse an Gymnasien im Kanton erhöhen. Die Bildungsdirektion hoffte, dass die Einführung der ZAP die Spekulationen über ungleiche Bildungschancen effektiv beenden würde (Schneeblü 2007 in Bauer 2018: 21).

2. STAND DER FORSCHUNG

2.1 CHANCEN(UN)GERECHTIGKEIT UND SOZIALE UNGLEICHHEITEN IN DER BILDUNG

In der heutigen modernen Zeit und verstärkt seit der weltweiten Bildungsexpansion in den 1960er Jahren sind Chancenungerechtigkeiten und die damit verbundenen sozialen Ungleichheiten in der Bildung gut erforschte Themen in verschiedensten Disziplinen der Wissenschaft. Zahlreiche Studien belegen, dass heutzutage vielerorts eine ungleiche – und damit ungerechte – Teilhabe am Bildungssystem besteht (Becker & Zangger 2013: 425). Die aktuelle OECD-Studie *«Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility»* von 2018 kommt zum Schluss, dass es bis heute kein Land, das an den PISA-Studien ⁶ teilnimmt, zustande gebracht hat, die Bildungsungerechtigkeiten gänzlich zu eliminieren. Einige der über 70 Staaten hätten es geschafft, dass der sozioökonomische Status weniger Einfluss auf das Lernen der Kinder und deren Wohlergehen sowie auf das Erlangen einer postobligatorischen Ausbildung hat. Laut der Studie kann aber jedes Land die Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich noch verbessern, vor allem wenn man den starken Anstieg der ökonomischen Ungleichheit in den letzten Jahren beobachtet (OECD 2018a: 22). Denn je grösser die ökonomische Ungleichheit in einem Staat sei, desto schwieriger sei die soziale Mobilität; das bedeutet, benachteiligte Kinder haben eine kleinere Chance aus der niedrigen sozialen Schicht, in die sie hineingeboren wurden, aufzusteigen (OECD 2018a: 23; Becker & Schoch 2018: 59). Das in demokratischen Gesellschaften erwünschte meritokratische Prinzip, auch Leistungsprinzip genannt, bei dem die soziale Position eines Individuums von seinen Kompetenzen, seinen Talenten, seinen Leistungen und seinen Verdiensten abhängig sein soll – und nicht etwa von seiner Geburt oder seiner Herkunft –, ist somit weltweit noch nicht erfüllt (OECD 2018a: 23; Klemm 2014: 127). Um die Chancengerechtigkeit zu erhöhen, wurde im letzten halben Jahrhundert in vielen Ländern der Zugang zu Bildung erleichtert (OECD 2018a: 23). Diese Expansion, die auch in der Schweiz stattgefunden hat, sollte bewirken, dass die Bildungsbeteiligung in allen Bevölkerungsschichten zunimmt und dadurch die sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem sich verringern oder verschwinden (Becker 2010b: 29). Wenn aber lediglich der Zugang zu Bildung erleichtert wird, die Chancengerechtigkeit jedoch ausser Acht gelassen wird, können sich die sozialen Ungleichheiten noch verfestigen (OECD 2018a: 23). Während sich in der Schweiz und vielen anderen westlichen Staaten durch die Bildungsexpansion die Geschlechterungleichheiten deutlich verringert haben und Frauen beispielsweise in der Schweiz seit den 1990er Jahren die altersgleichen Männer beim Erwerb der Maturität und mit zeitlicher Verzögerung auch beim Hochschulzugang überflügelt haben, hängt der Erwerb von höherer Bildung immer noch sehr stark von der sozialen Herkunft ab (Becker 2013: 405; Berkemeyer & Meissner 2017: 229–230). Die Bildungsexpansion hatte

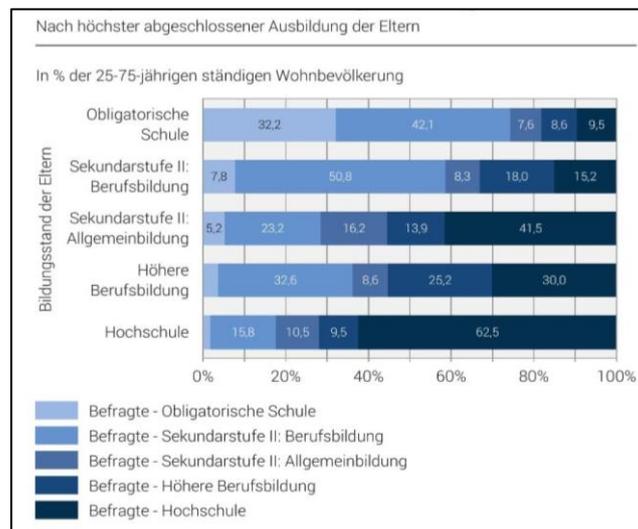
⁶ Für mehr Informationen über die PISA-Studien siehe <www.oecd.org/pisa>.

2.1 Chancen(un)gerechtigkeit und soziale Ungleichheiten in der Bildung

zwar, auch in der Schweiz, einen Niveaueffekt zur Folge, das heisst eine allgemeine Anhebung des Bildungsstandes der Bevölkerung. Jedoch ist ein Struktureffekt geblieben, das heisst durch die Expansion erfolgte keine Entkopplung der Bildungschancen von der sozialen Herkunft (Becker & Zangger 2013: 424). Es hat sich in diversen (inter-)nationalen Studien gezeigt, dass bis heute überwiegend Kinder aus den oberen Schichten vom erweiterten Zugang profitiert haben (OECD 2018a: 25; Meyer 2018; Falcon 2016; Glauser 2015; Gniewosz & Gräsel 2011). Die, in verschiedenen Ländern⁷, positive Entwicklung über die letzten PISA-Zyklen zeigt aber auch auf, dass das Phänomen nicht starr ist und durch Reformen und Praktiken beeinflusst werden kann (OECD 2018a: 29).

Will man den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der höchsten erreichten Bildungsstufe in der Schweiz veranschaulichen, eignet sich folgende Abbildung:⁸

Abbildung 1: Bildungsstand der Schweizer Bevölkerung, Erhebung 2016



(Quelle: BFS 2017)

Aus der Grafik ist zu lesen, dass gut 32 Prozent der Kinder, deren Eltern keinen postobligatorischen Abschluss haben, selbst auch keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II⁹ erreichen und nur gerade 18 Prozent einen Abschluss auf Tertiärstufe¹⁰ haben. Betrachtet man die Kinder von Hochschulabsolvent/innen, sieht die Situation umgekehrt aus. Nur knapp 2 Prozent können keinen Abschluss auf postobligatorischer Ebene vorweisen, während rund 72 Prozent eine Ausbildung auf der Tertiärstufe abgeschlossen haben (Bundesamt für Statistik 2017).

Aufgrund der Tatsache, dass das Bildungssystem in der Schweiz weitgehend kantonal geregelt ist, sind auch die Chancengerechtigkeiten nicht überall gleich stark ausgeprägt (Becker & Zangger 2013: 427).

⁷ Verbesserte Chancengerechtigkeit: Chile, Dänemark, Deutschland, Singapur, Mexiko, Montenegro, Slowenien, USA (OECD 2018a: 29).

⁸ Dabei wird die soziale Herkunft der Eltern durch ihren Bildungsstand operationalisiert.

⁹ Die Sekundarstufe II beinhaltet die duale Berufslehre (mit oder ohne Berufsmaturität) oder eine allgemeinbildende Schule (Gymnasium, Fachmittelschule).

¹⁰ Die Tertiärstufe beinhaltet die höhere Berufsbildung und die Hochschulen.

Die Kantone unterscheiden sich hinsichtlich des Einflusses der sozioökonomischen Herkunft auf die individuelle Leistung zum Teil stark (Stadelmann-Steffen 2012: 387). In der französischsprachigen Schweiz sowie im Tessin ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schüler/innen und ihren Leistungen geringer als in der deutschsprachigen Schweiz. Der in der Westschweiz schwächere Einfluss kann teilweise durch die französischsprachige Migrationspopulation erklärt werden. Der Einfluss der sozialen Herkunft verringert sich, wenn die Muttersprache der Unterrichtssprache entspricht (SKBF 2014: 104). Für die Kontraste sind ebenfalls grosse Unterschiede in den kantonalen und sprachregionalen Maturitätsquoten verantwortlich. Diese Quoten werden sowohl durch die Nachfrageseite (Schüler/innen mit einer Präferenz für gymnasiale Ausbildungen) aber meistens auch durch die Angebotsseite (politisch gewollte Anzahl Ausbildungsplätze) gesteuert (SKBF 2014: 144). In der lateinischen Schweiz, inklusive Basel-Stadt und Basel-Landschaft, ist die Anzahl der angebotenen Ausbildungsplätze in Gymnasien um einiges höher als in der Deutschschweiz. Im Durchschnitt schliesst in den Westschweizer Kantonen mehr als ein Viertel der Schüler/innen die Sekundarstufe II mit einer Maturität ab. In den Deutschschweizer Kantonen sind es im Vergleich nur 15 Prozent (Bundesamt für Statistik 2011a in Keller 2014: 114). Daher ist es in der lateinischen Schweiz (inklusive Basel) nahezu doppelt so wahrscheinlich, die Sekundarstufe II mit einer Maturität abzuschliessen, als in einem Deutschschweizer Kanton (Keller 2014: 114). Durch harte Selektionskriterien können sich in Kantonen mit tiefen Gymnasialquoten auch äusserst leistungsstarke Schüler/innen nicht sicher sein, in ein Gymnasium übertreten zu können (SKBF 2014: 144–145) und die sozialen Ungleichheiten werden damit verstärkt (Meyer 2018: 43).

Neben den Ungleichheiten zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten sind Ungleichheiten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ebenfalls ein aktuelles Forschungsthema in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. Dabei wird wiederholt nachgewiesen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Schule schlechter abschneiden als Kinder, deren Eltern aus dem jeweiligen Staat stammen (vgl. Gniewosz & Gräsel 2011 für Deutschland; Azzolini & Barone 2013 für Italien), und dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen haben, einen Abschluss am Gymnasium zu erlangen (vgl. Gresch 2012a für Deutschland). Ditton und Aulinger (2011: 111f) warnen bei dieser Thematik angesichts der grossen Heterogenität der Gruppe von Migrant/innen vor einem zu undifferenzierten Migrationsbegriff. Denn so heterogen die Gruppe bezüglich des sozialen Status und der unterschiedlichen Migrationsbiographien sei, so unterschiedlich seien auch die erzielten schulischen Leistungen und die Teilhabe an anspruchsvolleren Bildungsgängen. Während gewisse Migrationsgruppen das Bildungssystem sehr erfolgreich durchlaufen, seien für andere die Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere eindeutig ungünstig. Dies hängt gemäss den Autoren aber nicht per se vom Migrationsstatus ab, sondern zum Grossteil vom sozialen Status. Des Weiteren spielen gemäss Ditton und Aulinger (2011: 112) sprachliche Faktoren (Sprachkultur, Sprachbeherrschung und -verwendung), kulturell-religiöse Orientierungen und Umfeldbedingungen (Wohn- und Lebenssituation, Integration, Segregation) eine Rolle.

Kinder mit Migrationshintergrund begegnen oft einer doppelten Benachteiligung; dem Migrationshintergrund und dem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund. Es macht daher Sinn, wenn man die Leistungen sowie mögliche Vor- oder Nachteile, denen Kinder mit Migrationshintergrund begegnen, mit Kindern aus einheimischen Familien vergleicht, die den gleichen sozioökonomischen Status haben (OECD 2016: 243; Balci 2009: 184). Bei einigen Herkunftsgruppen besteht, nachdem man den sozialen Status kontrolliert, immer noch ein Unterschied, wie Dollmann (2017: 496) und andere Autor/innen in Studien über türkischstämmige Schüler/innen in Deutschland berichten.¹¹ Auch in anderen OECD-Ländern besteht nach Kontrolle der sozialen Herkunft und der Vertrautheit mit der Landessprache im Durchschnitt stets noch ein Unterschied zwischen den Leistungen von immigrierten Schüler/innen und Schüler/innen aus dem Aufnahmestaat. Staaten wie Belgien, Italien, Portugal, Spanien und auch die Schweiz konnten diesen Unterschied in den letzten Jahrzehnten etwas senken (OECD 2016: 260). Walter (2011) liefert positive Ergebnisse zum Schulerfolg von vietnamesischen und philippinischen Jugendlichen in Deutschland. In der Studie erreichen die vietnamesischen Jugendlichen unter Kontrolle des familialen Hintergrunds signifikant höhere Kompetenzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Walter 2011: 410ff).

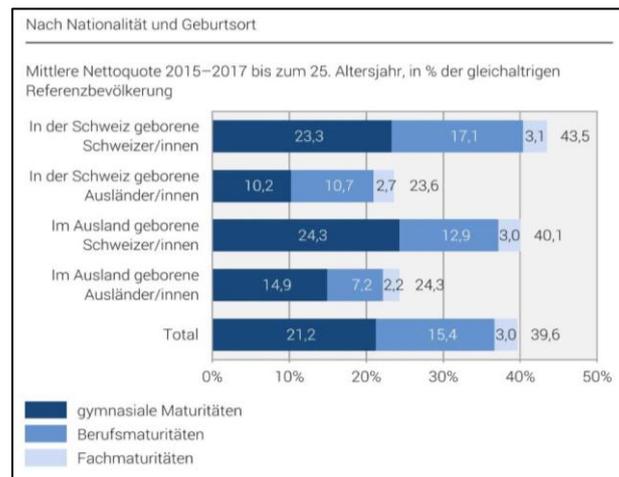
PISA-Studien zeigen, dass die Leistungen der immigrierten Schüler/innen tendenziell zunehmen, je länger sie im betreffenden Staat leben. Kinder aus der 1. Generation zeigen im Durchschnitt schlechtere Leistungen als solche der 2. Generation. Diese Leistungsunterschiede gelten für die meisten untersuchten OECD Länder¹², so auch für die Schweiz (OECD 2016: 242). Wie stark sich die Leistungsunterschiede zwischen der 1. und 2. Generation verringern, kann sich gemäss der in Italien durchgeführten Studie von Azzolini und Barone (2013: 93–94) zwischen verschiedenen Nationalitäten aber stark unterscheiden.

Den Leistungsunterschied bezüglich der Dimensionen Nationalität und Geburtsort verdeutlicht die nachfolgende Graphik für die Schweiz:

¹¹ Vgl. Studien in Dollmann (2017: 496) oder auch Schuller (2018). Es gibt aber auch gegenteilige Befunde: vgl. Gresch & Becker (2010 in Baeriswyl 2015).

¹² In den drei Ländern Macao (China), Qatar und den Vereinigten Arabischen Emiraten zeigen die immigrierten Schüler/innen eine höhere Leistung in den Naturwissenschaften (auch nach der Kontrolle des sozioökonomischen Status) als die einheimischen Schüler/innen. In diesen Ländern ist es üblich, dass die immigrierten Familien den gleichen oder einen höheren sozialen Status besitzen als die einheimischen Familien (OECD 2016: 248).

Abbildung 2: Maturitätsquote Schweiz, Erhebung 2016



(Quelle: BFS 2018b)

Während die Maturitätsquote der in der Schweiz geborenen Schweizer/innen 2016 im Durchschnitt bei 43.5 Prozent liegt, kommen in der Schweiz geborene Ausländer/innen auf lediglich 23.6 Prozent (Bundesamt für Statistik 2018b). Was bei der Grafik nicht ersichtlich ist und von Ditton und Aulinger (2011) bemängelt wird, sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausländergruppen. David Glauser (2015) hat diesen Sachverhalt für die Schweiz untersucht. Zwischen Schweizer Schüler/innen und ausländischen Schüler/innen aus den Nachbarstaaten Deutschland, Frankreich, Liechtenstein und Österreich kann er keine merklichen Unterschiede verzeichnen, was die Besuchsquote von Schultypen mit erweiterten Anforderungen sowie von Langgymnasien betrifft. Es sind Kinder aus Portugal, den Balkanstaaten sowie der Türkei, die viel wahrscheinlicher als Schweizer Kinder oder Kinder aus den Nachbarstaaten (ohne Italien) in der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundanforderungen (anstatt erweiterten Anforderungen) besuchen. Schüler/innen mit italienischer oder spanischer Staatsangehörigkeit sind zwar erfolgreicher, weisen aber im Vergleich zu Schweizer Kindern ebenfalls Nachteile in der Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe I auf. Auf der Sekundarstufe II ändert sich dieses Bild nicht. Schweizer Kinder sowie Kinder aus den Nachbarstaaten (ohne Italien) sind beim Besuch einer allgemeinbildenden Schule übervertreten, während die Kinder aus Portugal, den Balkanstaaten und der Türkei sowie aus Spanien und Italien vorwiegend den Weg einer Berufsbildung einschlagen (Glauser 2015: 32, 50). Gemäss Glauser (2015: 33) kommt bei der Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund ebenfalls viel eher deren soziale Herkunft zum Tragen als deren ausländische Herkunft. Kinder aus den Nachbarstaaten und Schweizer Kinder haben durchschnittlich die gleiche Verteilung, was die soziale Stellung der Familie angeht. Der soziale Status von Kindern aus Portugal, den Balkanstaaten und der Türkei liegt häufig massiv unter dem Gesamtdurchschnitt, weshalb sie auch gemäss Meyer überproportional von Bildungsungleichheiten betroffen sind (Meyer 2008: 67). Zu diesen Ergebnissen kommt auch der Schweizer Bildungsbericht vom Jahr 2014. Die Autor/innen schlussfolgern, dass einheimische Jugendliche keineswegs bessere schulische Leistungen haben als

Jugendliche mit Migrationshintergrund mit der gleichen sozialen Herkunft. Der Migrationshintergrund sei zweitrangig, wenn es um Unterschiede in den schulischen Chancen geht (SKBF 2014: 104).

2.1.1 URSACHEN UND FAKTOREN FÜR SOZIALE UNGLEICHHEITEN

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus tiefen sozialen Schichten kann einerseits an schlechteren schulischen Leistungen, andererseits an schlechteren Bildungslaufbahnen erkannt werden. Denn auch wenn diese Kinder sehr gute schulische Leistungen zeigen, wechseln sie zu einem geringeren Anteil in einen Sekundarschultyp mit höheren Anforderungen oder in ein Gymnasium (Glauser 2015: 33). Einerseits beeinflusst der Familienhintergrund den Bildungserfolg von Kindern und andererseits kann die Schule diesen Einfluss verstärken oder abschwächen (vgl. Grundmann et al. 2016; Hillmert 2016; Lindner 2014; Maaz et al. 2014; Schubert & Becker 2010; Klein et al. 2009; Maaz et al. 2009; Jungkamp & John-Ohnesorg 2016; Söhn 2011; OECD 2016).

2.1.1.1 INSTITUTIONELLER EINFLUSS – BILDUNGSSYSTEM

In Studien werden frühe Selektionsmassnahmen für die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial schwächeren Familien und Kindern mit Migrationshintergrund verantwortlich gemacht (OECD 2016: 225; Klemm 2014: 132; Baeriswyl 2015). Bei diesen Selektionen geht es darum, die Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen und Kompetenzen auf Schulstufen unterschiedlicher Schwierigkeit zu verteilen, um damit leistungsbezogen homogenere Gruppen zu erhalten (auch «*tracking*» genannt). Werden die Kinder schon früh in ihrem Bildungsverlauf in Klassen mit verschiedenen Anforderungsstufen eingeteilt, in der Schweiz in der Regel nach sechs Jahren Primarschule, soll sich dies negativ auf den Leistungszuwachs der sozial benachteiligten Kinder auswirken und somit auf die Chance, später eine höhere Ausbildung zu absolvieren (Glauser 2015: 35; Künzle 2011: 21; Keller 2014: 86ff; Meyer 2018: 43; OECD 2016: 225; Spörlein 2018: 117). Diverse Schweizer Studien besagen, dass der Bildungsverlauf schon stark vorgespurt werde, wenn ein Kind die Sekundarstufe I mit Grundanforderungen (im Gegensatz zu erweiterten Anforderungen) besuche. Auch bei guten schulischen Leistungen bestehe dann faktisch kaum die Möglichkeit, danach ein Gymnasium zu besuchen oder eine Berufsausbildung mit hohen Anforderungen zu ergreifen (vgl. Meyer 2008: 68; Buchmann et al. 2016; Hoidn & Schultheis 2017; Becker & Schoch 2018). Je später die Kinder in unterschiedliche Leistungsniveaus eingeteilt werden, desto besser können tendenziell leistungsschwache Kinder das Leistungsdefizit aufholen (OECD 2016: 225). Für diesen Zusammenhang können auch international diverse positive Befunde beobachtet werden (vgl. Montt 2016 in OECD 2016: 225; Klomfass 2017; Triventi et al. 2016).

Eine Ursache, wieso sozial benachteiligte und immigrierte Kinder oft schlechtere Leistungen zeigen, kann ebenfalls an der geographischen Segregation dieser Gesellschaftsgruppen liegen (Berkemeyer & Meissner 2017: 234; Baur 2013). Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind in Grossstädten oft in

benachteiligten, armutsbetroffenen Vierteln und damit einhergehend in benachteiligten Schulen überdurchschnittlich vertreten (OECD 2016: 256, 2018a: 38). Da sich die Problemlage der Bewohner/innen in den Schulen jeweils besonders akzentuiert spiegelt, werden diese Viertel immer mehr von mobilen und bildungsbewussten Eltern gemieden. Durch deren Abwanderung wird die soziale und ethnische Segregation zusätzlich verschärft (Baur 2013: 11). PISA-Resultate aus dem Jahr 2015 besagen, dass es weniger die Konzentration von Kindern mit Migrationshintergrund (ethnische Segregation) sondern vor allem die Konzentration von sozialer Benachteiligung (soziale Segregation) ist, die nachteilige Effekte auf das Lernen der Kinder hat (OECD 2016: 259). Bei der Bekämpfung von Chancenungerechtigkeiten muss daher auch gemäss Baur und Häussermann (2009: 364) vor allem die soziale Segregation behoben werden.

Was in einigen Studien auch als Faktor zur Förderung der Chancenungerechtigkeit eruiert wird, ist die institutionelle Diskriminierung (Dollmann 2017: 493). Wenn in der leistungsbezogenen Beurteilung durch die Lehrperson zwischen sozial benachteiligten und privilegierten Kindern oder auch zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und einheimischen Kindern ein Unterschied besteht, wird von institutioneller Diskriminierung gesprochen (vgl. Klemm 2014: 132; Maaz & Nagy 2009; Dollmann 2017: 494; Schaupp 2012: 203). Neben dem Wunsch der Eltern und des Kindes trägt in der Schweiz die Einschätzung der Lehrperson massgeblich dazu bei, welche Bildungslaufbahn ein Kind einschlägt (Baeriswyl et al. 2009: 352). Die Einflüsse der verschiedenen an dieser Entscheidung beteiligten Akteur/innen können dabei von Kanton zu Kanton unterschiedlich ausgeprägt sein (Neuenschwander 2013). Während einige Autor/innen sowohl aus der Schweiz (Becker et al. 2011) als auch aus Deutschland (Lehmann et al. 1997 in Buholzer & Lötscher 2015; Ditton & Krüsken 2009: 99, 2006: 367; Dollmann 2017: 502; Gresch 2012b: 6; Maaz et al. 2011) wenig Anlass sehen, die Beurteilungs- und Empfehlungspraxis der Lehrkräfte generell anzuzweifeln oder als nicht leistungsgerecht zu deklarieren und zudem keine spezifischen Nachteile für Schüler/innen mit Migrationshintergrund finden, sind diese Bildungsempfehlungen für andere Autor/innen, wie z.B. Baur und Häussermann (2009: 356–357), oft subjektiv gefärbt und verzerrt. Die Autor/innen schlussfolgern in ihrer Studie für Deutschland, dass die befragten Lehrpersonen davon überzeugt sind, dass Kinder aus sozial schwachen Familien oder Familien, in denen kein Deutsch gesprochen wird, allgemein den Anforderungen des Gymnasiums nicht gewachsen sind. Die dieser Überzeugung folgende Einschätzung ist zwar keine bewusste und beabsichtigte Diskriminierung, hat aber weitreichende diskriminierende Wirkungen für den weiteren Bildungsverlauf der Kinder (vgl. dazu auch Dollmann 2017: 493-494; Pörnbacher 2011: 357). Auch die Autor/innen Tiedemann und Billmann-Mahecha schlussfolgern in ihrer Studie für Deutschland, dass Bildungsressourcen nur begrenzt ausgeschöpft werden (Tiedemann & Billmann-Mahecha 2010). Kronig (2012 in Buholzer & Lötscher 2015) hat für den Schweizer Kontext ebenfalls festgestellt, dass die Selektionsentscheide stark von der beurteilenden Lehrperson, vom Referenzgruppeneffekt und von nicht leistungsbezogenen Merkmalen wie dem Geschlecht, der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund beeinflusst werden. In der Untersuchung von Kronig hatten –

bei statistisch kontrollierter Leistung – ausländische Kinder aus der Unterschicht eine Chance von knapp über 50 Prozent in eine Sekundarstufe mit erweiterten Anforderungen zu kommen. Die Zahl bei Schweizer Mittel- und Oberschichtkindern lag bei über 80 Prozent. Kristen (2006: 35 in Balci 2009: 70) kommt in Anlehnung an verschiedene Studien für Deutschland zum Schluss, dass sie das Bestehen ethnischer Diskriminierung in Bildungsinstitutionen aufgrund fehlender Hinweise negieren muss. Das kann gemäss Schapp (2012: 204) jedoch an einem sachfremden Referenzgruppeneffekt liegen. Wenn ein hoher Anteil der Mitschüler/innen aus bildungsorientierten Elternhäusern kommen, die hohe Schultestleistungen und hohe kognitive Fähigkeiten aufweisen, wird die relative Chance für Kinder mit Migrationshintergrund kleiner, an ein Gymnasium zu wechseln.

Ein anderer für die Schweiz relevanter struktureller Faktor für Bildungsbenachteiligungen ist das grosse Angebot alternativer Bildungswege sowie die starke Position des dualen Berufsbildungssystems. Knapp 70 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz haben sich im Jahr 2016 für eine Berufsbildung entschieden (Bundesamt für Statistik 2018a). Dieses attraktive Angebot hat vor allem für Kinder aus sozial schwachen Familien eine starke Ablenkungswirkung auf ihrem Weg zur Hochschulbildung. So entscheiden sich leistungsstarke und motivierte Schüler/innen, die aber aus niedrigen sozialen Schichten kommen, trotzdem oft, den Weg einer Berufsbildung einzuschlagen (Becker & Zangger 2013: 427). Zudem wird diese Ablenkungswirkung gemäss Becker und Zangger (2013) in der Schweiz durch eine Kontingentierung der Übertritte in das Gymnasium unterstützt. Diese von der Bildungspolitik inoffiziell festgelegten Quoten bewirken zusätzlich zur Aufnahmeprüfung, der Schul- und Lehrpersonenempfehlung sowie der vorherigen Allokation in tiefe Schultypen der Sekundarstufe I eine zusätzliche Siebung, bei der der Aufstiegs willen von leistungsstarken und motivierten Jugendlichen aus niedrigen sozialen Schichten gedämpft wird (Becker & Zangger 2013: 429). Im internationalen Vergleich kann ebenfalls festgestellt werden, dass benachteiligte Kinder eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, eine Berufslehre zu absolvieren als einen akademischen Beruf anzuvizieren (OECD 2016: 233). Zudem kann über die Bildungsorganisation intendiert werden, die als zu hoch eingeschätzten Bildungsaspirationen der leistungsschwächeren Kinder systematisch auszukühlen. Clark (1960 in Klomfass 2017: 211–212) benutzt dazu den Begriff des *«Cooling-Out»*. Im Zusammenhang mit dieser Thematik gibt es aber auch Beispiele von Schulformen, die versuchen, leistungsschwache Schüler/innen von höheren Bildungswegen zu überzeugen. Dies zeigt die Studie von Sabine Klomfass (2017) über zwei unterschiedliche deutsche Bildungssysteme. Anhand der Streichung von harten Selektionsmassnahmen sowie mit dem Einbezug der Schüler/innen als *«selbstverantwortliche Gestalter/innen ihres Bildungswegs»* (Klomfass 2017: 223) wird unter anderem im Bildungssystem Hamburgs versucht, leistungsschwache Kinder zu höheren Bildungsaspirationen zu verhelfen. Es bleibt zwar gemäss Klomfass (2017: 223–224) noch abzuwarten, inwiefern damit Bildungsungleichheiten verringert werden können, es zeichnen sich aber bei solchen Schulsystemen bereits Veränderungen in den Aspirationen leistungsschwacher Schüler/innen ab.

2.1.1.2 INDIVIDUELLER EINFLUSS – «PRIMÄRE UND SEKUNDÄRE HERKUNFTSEFFEKTE»

Um soziale Ungleichheiten in der Bildung und Bildungsbenachteiligungen zu erklären, ist das Konzept von Boudon (1974) in Forschungsarbeiten beliebt (vgl. Maaz & Nagy 2009; Kristen & Dollmann 2009, 2010; Becker & Schubert 2011; Dumont et al. 2014; Meulemann & Relikowski 2016; Relikowski et al. 2010; Stocké 2008). Boudon unterscheidet in diesem Konzept zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten, die zu sozialer Ungleichheit in der Bildung führen. Unter dem «*primären Herkunftseffekt*» wird der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft (Klassenlage beziehungsweise sozioökonomische Ressourcen des Elternhauses sowie soziale Distanz des Elternhauses zum System höherer Bildung) und den schulischen Leistungen verstanden, und damit einhergehend den Bildungs(miss)erfolgen. Der «*sekundäre Herkunftseffekt*» beschreibt den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen zugunsten weiterführender und höherer Bildung (Becker 2010b: 25).

Die primären Herkunftseffekte haben in der Schweiz gemäss Becker (2013) vor allem zu Beginn der Bildungskarriere einen grossen Einfluss, da der erste Übergang im Schweizer Bildungssystem (von der Primar- in die Sekundarstufe) vergleichsweise früh erfolgt. Je leistungsbezogener die Sortier- und Selektionsprozesse des Bildungssystems sind, desto gewichtiger sind die primären Herkunftseffekte (Becker 2013: 409). Die sekundären Herkunftseffekte fallen im Verlauf des Bildungswegs immer stärker ins Gewicht (Becker 2010b: 26–27). Sie werden durch ein hochgradig stratifiziertes und segmentiertes Bildungssystem gefördert, wie es in der Schweiz zu finden ist. Je mehr Bildungshürden für das Abschliessen einer höheren Ausbildung überwunden werden müssen (Stratifizierung) und je breiter die Bildungsangebote an den Übergängen (Segmentierung) sind, desto mehr wirken die sekundären Herkunftseffekte, und Kinder aus sozial benachteiligten Familien entscheiden sich für einen tiefen Bildungsweg (Becker 2013: 409). Die in der Schweiz formal gegebene Durchlässigkeit des Schul- und Berufsbildungswesens führt wegen dieses Zusammenspiels von primären und sekundären Herkunftseffekten nicht zu einer geringeren sozialen Ungleichheit (Jäpel 2017; Schindler 2015). Bei der Untersuchung von primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übertritt von der obligatorischen Schule ins Gymnasium hat Combet (2013) in einer Studie für die Schweiz herausgefunden, dass bei dieser Transition vor allem die sekundären Effekte wirken.

Rolf Becker (2010b) beschreibt ausserdem die «*ethnischen*» primären und «*ethnischen*» sekundären Herkunftseffekte, da für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem doppelte Nachteile vorliegen würden. Unter dem «*ethnischen*» primären Herkunftseffekt versteht Becker den «*Zusammenhang von nationaler beziehungsweise ethnischer Herkunft und Fertigkeiten in der Sprache des Ankunftslandes (Problem der Bilingualität)*» (Becker 2010b: 28). Der «*ethnische*» sekundäre Herkunftseffekt beschreibt den «*Zusammenhang von ökonomischen und kulturellen Ressourcen des*

Elternhauses, ihrer Informiertheit über das Bildungssystem und Bildungsentscheidungen zugunsten weiterführender und höherer Bildung» (Becker 2010b: 28).¹³

Ein «*primärer Herkunftseffekt*», der bei verschiedenen Studien für Chancenungleichheiten verantwortlich gemacht wird, ist der tiefe Bildungsstand der Eltern von sozial benachteiligten Kindern. Rageth (2009) findet für den Schweizer Kontext heraus, dass die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern sowie der kulturelle Konsum des Elternhauses einen signifikanten Einfluss auf die Art der Ausbildung der Kinder in der Sekundarstufe II hat. Das Ausbildungsniveau der Eltern beeinflusst, als wie wichtig Bildung in einer Familie erachtet wird und wie wichtig es den Eltern ist, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung abschliessen (Rageth 2009: 24–25). Durch den kulturellen Konsum der Eltern wird den Kindern inkorporiertes Kulturkapital weitergegeben. Dies vermittelt ihnen die Einstellung, dass Bildung einen grossen Stellenwert hat (Dollmann 2017: 491; Grgic & Bayer 2015: 187). PISA-Studien fanden heraus, dass der Unterschied in den Leistungen in Mathematik zu zwei Dritteln dadurch erklärt werden konnte, dass benachteiligte Kinder weniger bildungsrelevante Ressourcen (z.B. Bücher) zuhause zur Verfügung hatten (OECD 2018a: 30).

Durch die wegen fehlender Lernmöglichkeiten verminderte Leistungsentwicklung im Kleinkindalter hat der Nachwuchs aus bildungsfernen Familien nicht die gleichen Startchancen zu Beginn der Schulzeit (OECD 2018a: 30). Diese Unterschiede können gemäss Ditton (2011: 249 in Glauser 2015: 90) während der Schulzeit nicht hinreichend kompensiert werden, da der Einfluss des Elternhauses auch noch während der Schulzeit als äusserst bedeutsam eingestuft wird. Bühler-Niederberger und Türkyilmaz (2017) widersprechen dieser Überzeugung in ihrer Studie für Deutschland. Sie zeigen Evidenz dafür, dass die familiäre Lernumwelt nur geringe Auswirkungen auf die intellektuellen Kompetenzen der Kinder hat (Bühler-Niederberger & Türkyilmaz 2017: 80). Dieser Meinung widersprechen wiederum Cooper, Lindsay und Nye (2000 in Ireson & Rushforth 2014: 15). Sie finden für den englischen Kontext heraus, dass dort wohnhafte Kinder, deren Eltern sie bei der Entwicklung von Autonomie und bei der Strukturierung ihrer schulischen Angelegenheiten unterstützen, bessere Leistungen in der Schule erbringen. Gemäss Keller sowie anderer Autor/innen haben Eltern aus bildungsfernen Gesellschaftsschichten mehr Mühe, ihre Kinder im schulischen Alltag praktisch zu unterstützen und zu motivieren (Keller 2014: 81; Dollmann 2017: 491). Zudem können bildungsnahe Eltern, die meistens positive Erfahrungen in ihrem eigenen Bildungsverlauf gemacht haben, diese als Handlungsoptionen ihren Kindern weitergeben. Sie sind ausserdem eher informiert über die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten und ihren Anforderungen oder wissen, wo man sich darüber informieren kann (Keller 2014: 83).

Was zu einem späteren Zeitpunkt im Bildungsverlauf (Übertritt in die Sekundarstufe II) zum Tragen kommt, ist der Faktor der tieferen Bildungsaspirationen von Eltern und deren Kindern mit niedriger sozialer Herkunft («*sekundärer Herkunftseffekt*»). «*Aspirationen*» regulieren «*zielgerichtetes Verhalten durch die Wahrnehmung und Bewertung der im Mittelpunkt stehenden Zielsetzungen*» (Stocké 2013:

¹³ Für «*ethnische*» primäre und «*ethnische*» sekundäre Herkunftseffekte siehe auch Glauser (2015: 112ff).

269). Durch die Orientierung am eigenen Bildungsweg und am eigenen erreichten Bildungsabschluss, erachten Eltern mit niedrigem Bildungsstand für ihre Kinder einen Bildungsweg auf einem tieferen Bildungsniveau als sinnvoller und auch erreichbarer. Damit wird der Umstand erklärt, dass sich leistungsstarke Kinder aus sozial schwachen Familien prozentual gesehen öfter dafür entscheiden, keine allgemeinbildende Schule abzuschliessen als Kinder aus Familien mit hohem sozialem Status (Keller 2014: 83; Stocké 2013).

Es gibt aber auch Bildungsaufsteiger/innen aus niedrigen sozialen Schichten, die entgegen den Erwartungen hohe Bildungsabschlüsse erwerben können und auch wollen (Scherr 2014). Es werden dabei unterschiedliche Faktoren eruiert, die diesen Aufstieg begünstigen. Unter anderem können bei einer erfolgreichen Anpassung an den gymnasialen Kontext sogenannte Schulformeffekte wirksam werden. Das heisst, dass soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen aus privilegierten Herkunftsmilieus entstehen, die den Ablösungsprozess von den bildungsfernen Peer Groups, die die eigenen Bildungsanstrengungen entwerten, erleichtern (Scherr 2014: 301–302). Was sich ebenfalls positiv auf die Aspirationen und das Selbstkonzept von Kindern auswirken kann, sind Bildungserfolge von älteren Geschwistern (Grgic & Bayer 2015). Die Arbeit von Hummrich (2009) untersucht Transformationsprozesse von jungen Migrantinnen der zweiten Generation in Deutschland, die gemäss der Autorin als Bildungsaufsteigerinnen bezeichnet werden können. Es zeichnen sich dabei drei Typen ab; bei der «*aktiven*» Transformation eignen sich die Migrantinnen aktiv die Bildungsaspirationen der Eltern an, werden schrittweise autonomer und nehmen dabei eine Entfremdung des Herkunftsmilieus in Kauf. Bei der «*reproduktiven*» Transformation geht es eher um ein Fortführen der von der Familie verordneten Bildungserwartungen. Die «*ambivalente*» Transformation zeichnet sich durch ein sich Distanzieren von der Familie, aber gleichzeitigem Bewahren der engen Beziehungen zum Elternhaus aus. Die Migrantinnen passen sich dabei flexibel der spezifischen Bezugsgruppe an (Hummrich 2009: 52 in Schneider 2018: 52). Bei El-Mafaalani (2014), der einen systematischen Vergleich der Biografien deutsch- und türkischstämmiger (und später auch noch vietnamesischstämmiger) Bildungsaufsteiger/innen gemacht hat, ist der Aufstiegsprozess immer mit einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu verbunden. Für die Kinder bedeutet dies eine doppelte Herausforderung: Einerseits besteht die adoleszenzspezifische Ablösung von den Eltern und andererseits die aufstiegsspezifische – habituelle und sozialstrukturelle – Ablösung (El-Mafaalani 2014: 38 in Schneider 2018: 52).

Durch die «*immigrant optimism*»-Hypothese von Kao und Tienda (1995) wurde bekannt, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund oft eine überdurchschnittliche Bildungsaspiration festgestellt wird (SKBF 2014: 110; Kristen & Dollmann 2009; Griga 2014; Hupka-Brunner et al. 2006; Relikowski et al. 2012). Bei gleichen Leistungen in wissenschaftsbezogenen Fächern visieren immigrierte Schüler/innen zu 50 Prozent mehr einen Beruf in der Wissenschaft an als ihre einheimischen Kolleg/innen (OECD 2016: 255). Verschiedene Autor/innen sehen den Grund dafür, dass die Bildung der Eltern im Ankunftsland häufig nicht oder nur teilweise anerkannt wird und die Eltern daher motiviert sind, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Dadurch wollen sie ihnen den sozialen Aufstieg

ermöglichen, der den Eltern durch die Einwanderung ins Zielland verwehrt blieb (Glauser 2015: 115; Dollmann 2017: 493). Die Studie von Cattaneo und Wolter (2013) kommt für die Schweiz zum Schluss, dass die höheren Bildungsaspirationen von Ausländer/innen (in der Studie kamen 40 Prozent der Ausländer/innen aus den Nachbarstaaten und weitere 13 Prozent aus Portugal) damit erklärt werden können, dass es vor allem um die internationale Nutzung der Ausbildung geht. Die befragten Personen sehen bei der Allgemeinbildung (Maturitätsschulen) im Vergleich zur Berufsbildung eine höhere Chance, die Maturitätsbildung zukünftig auch im Ausland nutzen zu können (Cattaneo & Wolter 2013: 18). Warum Migrant/innen ihre hohen Aspirationen nur geringfügig umsetzen können, ist Becker (2010a) zufolge noch nicht genug untersucht worden. Für den Autor ist eine mögliche Ursache, dass Migrant/innen aufgrund von Diskriminierung öfter an ihren Bildungsvorhaben gehindert werden oder dass Migrant/innen aufgrund ihrer geringen Kenntnisse über das hiesige Bildungssystem die Schwierigkeit höherer Bildungswege unterschätzen und dann bei der Umsetzung häufiger daran scheitern als Nicht-Migrant/innen (Becker 2010a: 23). Die Erklärung, dass weniger leistungsstarke Migrant/innen die akademischen Ausbildungswege häufig unterschätzen, wird auch von Tjaden und Hunkler (2017: 214) in Deutschland vorgebracht, was sie in ihrem Artikel als «*optimism trap*» bezeichnen.

In Bildungsentscheidungen fließt auch der Umstand mit ein, dass Familien aus einer sozial niedrigen Schicht wenig ökonomische Ressourcen haben, die grundlegend für den Abschluss einer höheren Ausbildung sind (vgl. Rageth 2009: 23–24; Felouzis & Charmillot 2017: 9; Keller 2014: 332). Die Bildungskosten werden stärker gewichtet, weil sie bei einem kleinen Haushaltsbudgets viel mehr ins Gewicht fallen (Keller 2014: 83–84; Dollmann 2017: 492). Ebenfalls von Bedeutung bei der Entscheidung für oder gegen eine höhere Ausbildung sind die Schulleistungen der Kinder. Anhand derer versuchen die Eltern, die Wahrscheinlichkeit einzuschätzen, dass eine Ausbildung auch erfolgreich abgeschlossen wird. Diese Wahrscheinlichkeit sinkt bei schlechten Schulleistungen, und Eltern aus der sozialen Unterschicht erachten dann das finanzielle Risiko, das eine Investition in eine anspruchsvolle Ausbildung birgt, als zu gross. Da die Schulleistungen bei Kindern aus niedrigen sozialen Schichten bekannterweise unterdurchschnittlich sind, wird häufiger eine risikoärmere, kürzere Ausbildung bevorzugt (Keller 2014: 80). Die fehlenden ökonomischen Ressourcen erschweren es zusätzlich, die Kinder ausserschulisch zu fördern. Es bleibt kein Geld, um sie in vorschulische Bildungsangebote oder anregende Freizeitangebote zu schicken oder in Nachhilfestunden zu investieren (Keller 2014: 81; OECD 2018a: 38).

Ein Faktor, der vor allem Kinder aus Migrationsfamilien betrifft und ein Beispiel eines «*ethnischen*» primären Herkunftseffekts ist, besteht in möglichen Sprachbarrieren in der Zielsprache (Dollmann 2017: 491). Im Durchschnitt aller OECD Länder sprechen fast 45 Prozent der Kinder aus der 2. Generation und 67 Prozent der Kinder aus der 1. Generation zuhause nicht die Sprache des Aufnahmelandes. Dies ist in den durchschnittlichen Leistungen bei den PISA-Tests zu sehen. Während die immigrierten Schüler/innen, die zuhause die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, in den naturwissenschaftlichen

Leistungen etwas schlechter sind als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, schneiden immigrierte Kinder, die zuhause eine andere Sprache sprechen, am schlechtesten ab (OECD 2016: 256). Auch die relative Chance, ein Gymnasium zu besuchen, hängt erheblich von den Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes ab (Kempert et al. 2016).

Der leistungsbezogene Unterschied zwischen immigrierten Kindern, die zuhause die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, und jenen, die die eigene Sprache sprechen, nennt man auch «*language penalty*». In der Schweiz ist dieser Unterschied im Vergleich zu anderen OECD Ländern gross. Nachvollziehbarerweise kommt die «*language penalty*» vor allem bei den Leistungen in den sprachintensiven Naturwissenschaften und beim Lesen zum Tragen und weniger in der Mathematik (OECD 2016: 256). Für Eltern mit unzureichenden Sprachkenntnissen ist es ausserdem schwierig, sich genügend Informationen zum Bildungssystem des Aufnahmelandes zu beschaffen, damit sie ihre Kinder erfolgreich durch selbiges navigieren können (Keller 2014: 98; Glauser 2015: 33). Zudem können Sprachschwierigkeiten die (wahrgenommene und tatsächliche) Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass das eigene Kind auf dem eingeschlagenen Bildungsweg erfolgreich sein wird (Dollmann 2017: 492). Kempert et al. (2016) betonen aber auch, dass es eine Ressource sein kann, bilingual aufzuwachsen, und sich dies unter günstigen Bedingungen positiv auf das Erlernen von anderen Fremdsprachen auswirken kann.

2.2 NACHHILFEANGEBOTE UND CHANCEN(UN)GERECHTIGKEIT

Wenn man die Entstehungsgeschichte von privaten Nachhilfeangeboten betrachtet, entdeckt man, dass sie etwa gleich lang ist wie die Geschichte der öffentlichen Schule (Birkelbach et al. 2017: 21). Während sich die private Nachhilfe in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem in Ländern wie Sri Lanka oder Südkorea massiv verbreitete (Bray 2017: 473), trifft man solche Aktivitäten seit dem 21. Jahrhundert in allen Weltregionen an (Park et al. 2016: 232). Obwohl in einer Vielzahl von Ländern, so auch in der Schweiz, ausserschulische Nachhilfeangebote stark zugenommen haben und bei vielen Familien mittlerweile zum Alltag gehören (Bray 2017: 476), fokussieren sich die Politik und die Wissenschaft bei der Betrachtung der individuellen und gesellschaftlichen Investitionen in die Bildung noch vorwiegend auf die formale schulische Bildung (Park et al. 2016: 232; Entrich 2012: 11). Internationale Organisationen wie die UNESCO, die OECD oder die Weltbank haben den Nachhilfesektor bisher nur am Rande erwähnt und nur wenige Regierungen sammeln systematische und regelmässige Daten über das Ausmass des Sektors (Bray 2017: 484; Birkelbach et al. 2017: 29; Bray 2011: 17). Wiseman (2013 in Bray 2017: 470) konstatiert, dass dieser Sektor zurzeit ein noch kaum verstandenes Phänomen darstellt. Um ein ganzheitliches Bild der Bildungslandschaft und ihrer Auswirkungen auf die Gesellschaft zu bekommen, ist es gemäss Bray (2017: 473–474) von grosser Wichtigkeit, den Nachhilfesektor miteinzubeziehen. Es sei jedoch schwierig, länderübergreifende Daten über private Nachhilfeangebote zusammenzustellen. Nicht nur wegen Schwierigkeiten bei der

Informationsbeschaffung, sondern auch wegen der Vielzahl an Definitionen, die es gebe. Die bekannteste und grösste länderübergreifende Untersuchung, die seit kurzem Daten über den Nachhilfesektor erhebt, ist die PISA-Studie der OECD. Im Jahr 2012 wurde in der Studie erstmals gefragt, ob die fünfzehnjährigen Schüler/innen ausserschulische Kurse (organisiert durch ein Geschäftsunternehmen und kostenpflichtig) oder private Nachhilfestunden (bezahlt oder unbezahlt) in Anspruch nehmen (vgl. OECD 2014). Griechenland und Südkorea (beide mit fast 50 Prozent aller Schüler/innen, die ausserschulische Angebote nutzen) standen ganz oben auf der Rangliste. Dies ist nicht erstaunlich, da in diesen Ländern die Nachhilfekultur schon länger verbreitet ist. Die Ergebnisse zeigten aber auch, dass hohe Raten in unterschiedlichsten Ländern wie Thailand, Brasilien, Russland oder der Türkei zu finden sind. Im Mittel aller OECD-Länder haben 38 Prozent der fünfzehnjährigen Schüler/innen ausserschulische Nachhilfe erhalten. In den meisten Ländern war die überwiegende Form der Privatunterricht (bezahlt oder unbezahlt), in vielen Staaten waren aber auch ausserschulische Kurse sehr prominent (Bray 2017: 474). Wenn man den Fokus auf die Länder der Europäischen Union legt, zeigen auch da viele Staaten steigende Zahlen bei den Nachhilfeangeboten. Die skandinavischen Länder verzeichnen bisher die geringste Nachfrage (Bray 2011: 24–25).

Unter der grösser werdenden Akzeptanz, dass Bildung eine vermarktbar Dienstleistung ist, breitet sich der Nachhilfesektor immer mehr aus. Vielerorts ist Nachhilfe nicht mehr nur ein Supplement, sondern ist zu einer Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsverlauf geworden (Bray 2017: 483). Im Kontrast zu staatlich initiierten Reformen ist die Entwicklung des Nachhilfesektors mehrheitlich ein *«bottom-up»* Prozess; und die Kräfte des Marktes neigen üblicherweise dazu, Ungleichheiten zu verstärken (Bray 2017: 480). Wenn man untersucht, welche Kinder vor allem Nachhilfeunterricht besuchen, sind es nicht Kinder, die die schwächsten Leistungen zeigen, sondern solche, die bereits gute Noten schreiben und tendenziell aus sozial höheren Schichten kommen (Bray 2011: 33). Wenn sich wohlhabende Familien Nachhilfeunterricht leisten können und mittellose Familien nicht, vergrössert sich folglich die soziale Ungleichheit in der Bildung und in der Gesellschaft (Bray 2017: 479–480; Park et al. 2016: 240; Dombrowski & Solga 2012). Das Thema der Chancenungerechtigkeit kommt daher zwangsläufig ins Spiel, weshalb immer mehr Stimmen eine stärkere gesetzliche Regulierung des Marktes in diesem Bereich fordern (Birkelbach et al. 2017: 36).

Demgegenüber kommt Weiss (2014: 189 in Birkelbach et al. 2017: 81) in seiner Studie zu familialen Ausgabenbelastungen durch Nachhilfeunterricht in Deutschland zum Schluss, dass seine Datenauswertung *«ein weniger 'dramatisches' Bild vermittelt, als es in der Öffentlichkeit gelegentlich vorherrscht»*. Doch nur wenige Studien finden keinen Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme von Nachhilfe und der sozialen Herkunft (vgl. z.B. Luplow & Schneider 2014; Abele & Liebau 1998). Lee (2013: 189) schlussfolgert in seiner Studie für Südkorea, dass es für die Entwicklung von sozialen Ungleichheiten relevant ist, in welchem Alter und wie lange der Nachhilfeunterricht besucht wurde. Je jünger die Kinder beim Besuch seien, desto grösser werde das Risiko, dass sich die sozialen Ungleichheiten verstärkten.

Studien zu ausserschulischen Nachhilfeangeboten in der Schweiz gibt es bisher nur sehr wenige. Eine davon ist die empirische Untersuchung von Grunder et al. (2013), die die Verbreitung und Wirkung von Nachhilfeunterricht in der Deutschschweiz untersucht. Zwei weitere sind die Studien von Hof und Wolter (2012, 2014), die PISA-Daten der Jahre 2009 respektive 2012 auswerten. Hof und Wolter (2014: 5) grenzen den Nachhilfebegriff ein und untersuchen nur ausserschulische Unterstützung in schulischen Fächern (z.B. Mathematik) sowie Nachhilfeunterricht, der kostenpflichtig ist. Gemäss der Studie aus dem Jahr 2014 haben in der Schweiz über 34 Prozent der Kinder in den letzten beiden obligatorischen Schuljahren (8. und 9. Klasse) mindestens einmal Nachhilfeunterricht besucht. Dies ist eine Steigerung von 10 Prozent gegenüber der letzten von Hof und Wolter durchgeführten Studie von 2012. Davon besuchen zwei Drittel regelmässig Nachhilfeunterricht, ein Drittel gibt an, auch schon in der 5. und 6. Klasse Nachhilfeunterricht besucht zu haben. Nachhilfe wird gemäss der Studie vor allem in Anspruch genommen, wenn die Schüler/innen einen Schultyp mit hohen Anforderungen besuchen und wenn der Übertritt in die Sekundarstufe II bevorsteht (Hof & Wolter 2014: 5–6). Das Thema Nachhilfe ist somit auch in der Schweiz bedeutend, wenn es darum geht, die eigenen Bildungschancen zu erhöhen. Um diese Hilfestellung in Anspruch nehmen zu können, hat der sozioökonomische Hintergrund der Kinder gemäss Hof und Wolter (2014: 6) einen signifikanten Einfluss. Die Kinder von Eltern mit tiefem Einkommen beanspruchen weniger Nachhilfe¹⁴; das gleiche ist bei tiefem Bildungsstand der Eltern zu beobachten. Wenn bei gleichen Kompetenzen gewisse Kinder einzig aufgrund des höheren Bildungsabschlusses der Eltern Nachhilfe nehmen, deutet dies gemäss Hof und Wolter (2014: 6) auf Chancenungerechtigkeiten hin. Dem widersprechend können Grunder et al. (2013: 111) bei ihrer Studie keinen Einfluss des sozioökonomischen Status einer Familie auf die allgemeine Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht erkennen. Sie weisen aber einen Einfluss auf den gewählten Nachhilfetyp nach: Familien mit hohem sozioökonomischem Status entscheiden sich eher für die institutionellen (und damit teureren) Nachhilfetypen als Familien aus tieferen Gesellschaftsschichten. Hof und Wolter (2014: 10) kommen beim Vergleich zwischen den Schweizer Kantonen zum Schluss, dass die Nachfrage nach Nachhilfe in Kantonen mit niedrigen Maturitätsquoten höher ist, vor allem auch bei den guten Schülerinnen und Schülern. Bei Kindern mit Migrationshintergrund¹⁵ können die Autor/innen beobachten, dass Jugendliche, die ausserhalb der Schweiz geboren sind, zwar mehr Nachhilfe beanspruchen als Jugendliche, die in der Schweiz geboren sind, dieser Wert aber statistisch nicht signifikant ist (Hof & Wolter 2014: 8–9).

Birkelbach et al. (2017) kommen in einer Studie für Deutschland zum Schluss, dass Kinder, die nicht in Deutschland geboren sind oder deren Eltern beide zugewandert sind, Nachhilfe deutlich weniger in

¹⁴ Dies ist nicht erstaunlich, wenn man die Studie von Grunder et al. (2013: 110) betrachtet: Die Autor/innen berechneten für die deutschsprachige Schweiz einen durchschnittlichen Kostensatz für die Eltern von monatlich 163CHF. Die registrierte Kostenhöhe schwankte zwischen weniger als 10CHF und mehr als 1'500CHF pro Monat. Die Preise für eine Stundeneinheit (60min) bewegten sich zwischen 25.30CHF (private Nachhilfestunde) und 48.10CHF (Nachhilfestunde bei kommerziellen Nachhilfeanbietenden).

¹⁵ Die Studie definiert Migrationshintergrund folgendermassen: Beide Eltern sind im Ausland geboren oder ein Elternteil und das Kind sind im Ausland geboren (Hof & Wolter 2014: 8).

Anspruch nehmen als Kinder, bei denen nur ein Elternteil zugewandert ist, oder als Kinder der 2. Generation. Die Ursachen vermuten sie im geringeren Einkommen sowie den unzureichenden Kenntnissen des deutschen Bildungssystems. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe im Zusammenhang mit der Sprachpraxis im Elternhaus ab. Je mehr Deutsch zuhause gesprochen wird, desto öfter besuchen die Kinder kostenpflichtigen Nachhilfeunterricht. Auffällig ist, dass Kinder, die zuhause (fast) ausschliesslich die Herkunftssprache sprechen, häufiger kostenlosen Unterricht erhalten. Dies vermutlich durch die Vermittlung von Lehrpersonen an kostenlose Einrichtungen (Birkelbach et al. 2017: 135–136).

Politiker/innen in verschiedenen Ländern haben erkannt, dass die Nachfrage nach privaten Nachhilfeangeboten gesenkt werden muss, damit die Chancenungerechtigkeit abgebaut werden kann. Es ist daher zu beobachten, dass es in letzter Zeit vermehrt kostenlose Angebote von öffentlichen Schulen gibt, die für Familien bereitgestellt werden, die sich kommerzielle Angebote nicht leisten können (Park et al. 2016: 244–245). Hier können z.B. die Bildungsreformen «*No Child Left Behind*» (NCLB) in den USA oder subventionierte Nachhilfekurse in Südkorea genannt werden (Park et al. 2016: 237). Auch in der Schweiz gibt es, wenn auch erst wenige, Programme und Angebote, die verbilligte oder kostenlose Unterstützung für sozial benachteiligte Kinder oder Kinder mit Migrationshintergrund anbieten. An dieser Stelle kann zum Beispiel das Nachhilfeportal «*Know-Now*» erwähnt werden, das seit 2005 Kindern aus sozial benachteiligten Familien verbilligten Einzelunterricht in schulischen Fächern ermöglicht.¹⁶ Damit ein Kind Unterstützung des Vereins erhält, müssen die finanziellen Verhältnisse der Eltern unter einem festgelegten Wert liegen (Berechnungen gemäss den SKOS¹⁷ Richtlinien) und der/die Schüler/in muss motiviert sein (Überprüfung anhand eines Fragebogens, eines Motivationsschreibens sowie eines persönlichen Gesprächs). Das Tätigkeitsgebiet von «*Know-Now*» erstreckt sich über die Kantone Bern, Basel, Luzern, St. Gallen und Zürich (Know-Now 2019). Ein anderes Angebot ist das Förderprojekt «*CHANSON*» (Chancenförderung bei der Selektion), das im Kanton St. Gallen umgesetzt wird. Es unterstützt Kinder der sechsten Primarklasse, die einen Übertritt in ein hohes Niveau der Sekundarstufe I anstreben, jedoch durch ihr familiäres Umfeld in schulischen Belangen aufgrund fehlender sozialer, kultureller oder ökonomischer Ressourcen nicht ausreichend unterstützt werden können.¹⁸ Drei weitere ausserschulische Förderprojekte, die die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem erhöhen wollen, sind zum einen das Mentoringangebot «*Future Kids*» der Asylorganisation Zürich (siehe Kapitel 2.2.4.1), das Förderprojekt «*ChaBâle*» in Basel sowie das Angebot «*ChagALL*» (Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn), das seit 2008 von Lehrpersonen und Dozierenden am Gymnasium Unterstrass, Zürich, aufgebaut wird. Gemäss den Verantwortlichen des Projekts ist «*ChagALL*» ein schweizweit einmaliges Pionierprojekt. Es setzt sich gemäss der Website für leistungsstarke (Sekundarstufe I mit erweiterten

¹⁶ Für mehr Informationen über «*Know-Now*» siehe <www.chancengleichheit.ch>.

¹⁷ Abkürzung für Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe.

¹⁸ Für mehr Informationen über «*CHANSON*» siehe <<http://blogs.phsg.ch/chanson>>.

Anforderungen), sozial benachteiligte Kinder (Kriterium des Einkommens) mit Migrationshintergrund beim Übertritt in eine Mittelschule (Berufs-, Fachmittelschule oder Kurzgymnasium) des Kantons Zürich ein (ChagALL 2019). Im Kapitel 2.2.4 wird die Wirksamkeit von «ChagALL» noch genauer erläutert.

2.2.1 VERSCHIEDENE FORMEN VON NACHHILFEANGEBOTEN

Der Begriff «*Nachhilfe*» kann viele verschiedene Erscheinungsformen annehmen und hat unzählige Facetten. Hinter diesem Oberbegriff versteckt sich ein «*komplexes Zusammenspiel von unterschiedlichen institutionell-organisatorischen Strukturen, individuellen Arrangements, bildungsrechtlichen Verortungen, sozialer Dimensionierung und finanziellen Förderkulissen*» (Birkelbach et al. 2017: 38). Birkelbach et al. (2017: 41) versuchen ihn mit einer knappen Definition zusammenzufassen:

Nachhilfe ist ein «*zusätzliches, ergänzendes, vertiefendes, wiederholendes bzw. nachholendes individuelles Lernengagement in leistungsdefizitären Fächern ausserhalb des regulären Schulunterrichts*».

Die Nachhilfe muss gemäss Birkelbach et al. (2017: 41) aber nicht zwangsläufig defizitorientiert und kompensatorisch wirken, sondern kann auch darauf abzielen, bereits leistungsstarken und lernmotivierten Schüler/innen einen zusätzlichen Vorteil im Bildungswettbewerb zu verschaffen.

In welcher Form der Nachhilfeunterricht angeboten wird, ist ebenfalls vielfältig. Eins-zu-eins-Privatunterricht oder Kleingruppenunterricht stellt in vielen Ländern die üblichste Form dar (Park et al. 2016: 235). Es gibt aber auch industrialisierte Modelle mit bis zu 1'000 teilnehmenden Kindern, wie zum Beispiel in Sri Lanka oder Südkorea (Bray 2017: 481). Privat- oder Kleingruppenunterricht ist wegen der engeren Betreuung tendenziell teurer als Unterricht in grösseren Gruppen oder Klassen (Bray 2017: 481). An steigender Beliebtheit erfreuen sich auch alternative Formen wie Fernunterricht (Bray 2011) oder Unterstützung übers Internet (Bray 2017: 481; Birkelbach et al. 2017: 30; Park et al. 2016: 236). Damit können geographische Barrieren zunehmend überwunden werden (Bray 2011: 30). Weil Nachhilfeangebote vielerorts Zusatzangebote zur Schule sind, können sie dem Schulunterricht im behandelten Schulstoff manchmal sehr ähneln und zuweilen sogar eine präzise Nachahmung davon sein – mit denselben Büchern und sogar denselben Lehrpersonen (Bray 2017: 473). Mark Bray (2017: 472) benutzt für dieses Phänomen den Begriff «*shadow education*»; denn wenn das Curriculum der Schule ändere, passe sich die «*shadow education*», ihrem Namen nach, nach einer gewissen Zeit automatisch an (Bray 2014: 381).

2.2.1.1 MENTORING ALS SPEZIELLE FORM DER UNTERSTÜTZUNG

Es gibt unterschiedlichste Formen des Mentorings. Neben dem Mentoring als Personalentwicklungsinstrument in Unternehmen oder dem Mentoring zur Unterstützung bei der sozialen Integration (gemeindebasiertes Mentoring) gibt es auch das bildungsbezogene Mentoring, das für diese Masterarbeit von Bedeutung ist. Auf diese Form der Unterstützung greift auch der Verein «*Faire Perspektive*» zurück, welcher im Rahmen dieser Masterarbeit untersucht wird. Viele Definitionen des Mentorings haben gewisse Aspekte miteinander gemein, unterscheiden sich aber in anderen Punkten zum Teil stark. Die persönliche Beziehungsebene von Mentor/in und Mentee wird aber bei den allermeisten Formen als ein wichtiger Aspekt hervorgehoben. Durch diese Vielfalt an Mentorings wird es schwierig, einen einheitlichen Begriff zu entwickeln. Albert Ziegler (2009: 11) versucht, eine idealtypische Definition zu geben:

«Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor/in und seinem/ihrer weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentee/s.»

Das Mentoring stellt einzelnen Kindern über eine gewisse Zeit eine meist freiwillige Unterstützung durch eine erwachsene Person oder einen/eine ältere/n Schüler/in in Form von regelmässigen Treffen zur Verfügung (Bayer et al. 2013: 3). Bildungsbezogenes Mentoring soll Verbesserungen in Bezug auf das Selbstvertrauen des Kindes, dessen schulischen Leistungen und dessen Beziehung zur Schule erreichen sowie sich günstig auf die Beziehungen zu Kolleg/innen, den Lehrpersonen und den Eltern auswirken (Hancock 2003; Rhodes et al. 2005; Herrera et al. 2011). Viele Organisationen zielen mit Mentoring-Angeboten auf Kinder in risikobehafteten Situationen ab. Dies können Kinder aus benachteiligten Familien oder Familien mit nur einem Elternteil oder in Armut aufwachsende Kinder sein. Im bildungsbezogenen Mentoring treffen sich Mentor/in und Mentee gemäss Bayer et al. (2013: 3) üblicherweise einmal wöchentlich für eine Stunde während des Schultags oder unmittelbar nach Schulschluss auf dem Schulgelände.

Da diese Masterarbeit ein Nachhilfeangebot untersucht, das Schüler/innen durch ein System mit älteren Jugendlichen als Patinnen oder Paten den Einstieg ins Gymnasium erleichtern will, wird diese spezielle Form des bildungsbezogenen Mentorings mit jugendlichen Mentor/innen noch gesondert beschrieben. Dieses altersgruppenübergreifende Peer-Mentoring (nachfolgend «*Cross-Age Peer Mentoring*») ist unter anderem in den USA ein beliebtes Mentoring-Modell (vgl. Karcher 2014).¹⁹ Im Cross-Age Peer Mentoring treffen sich gemäss Karchers (2014) Definition ein/e Mentor/in im mittleren oder höheren

¹⁹ Das Mentoring-Programm «*Big Brothers Big Sisters*» (BBBS) in den USA zählte im Jahr 2000 5'000 und 2007 bereits 50'000 «*Cross-Age Peer Mentoring*»-Paare (Karcher 2008a).

Schulalter (mindestens 2 Jahre älter als das zu betreuende Kind) und ein/eine Mentee regelmäßig, in der Regel wöchentlich, über einen längeren Zeitraum. In dieser Zeit sprechen sie miteinander, spielen oder machen strukturierte Aktivitäten zusammen, die dazu beitragen sollen, eine enge Beziehung aufzubauen, in der der/die Mentee Empathie, Lob und Aufmerksamkeit des Mentors oder der Mentorin erlebt. Nicht das Erlernen von spezifischen Fähigkeiten oder Wissen steht dabei im Vordergrund, sondern der Aufbau der Beziehung (Karcher 2014: 233).

2.2.2 ANBIETENDE VON NACHHILFEANGEBOTEN

Bezogen auf Deutschland halten Birkelbach et al. (2017: 29) fest, dass der Nachhilfesektor eine äusserst geringe staatliche Regulierung aufweist; das heisst, es können eigentlich fast alle ihre Dienstleistung auf dem Markt ohne Aufsicht von Qualitätsnormen und -standards durch den Staat anbieten. Die Vielfalt der Anbietenden ist daher gross und reicht von grossen Nachhilfeinstituten bis zu privaten Einzelpersonen. Oft haben die Anbietenden von Nachhilfeunterricht keine explizite pädagogische Ausbildung gemacht (Bray 2011: 41; Haag & Jäger 2011: 262). Woodward (2010: 13-14 in Bray 2017: 478) konstatiert in seinem Buch *«How to Start a Business as a Private Tutor»*, dass es nicht nötig sei, eine pädagogische Ausbildung zu haben, um befähigt zu sein, Nachhilfeunterricht zu geben. Er findet, dass eine einigermaßen gut gebildete Person sehr wohl fähig ist, Informationen einem Kind weiterzugeben, manchmal wahrscheinlich sogar besser als eine Lehrperson. Es ist nicht verwunderlich, dass andere in der Branche diese Perspektive für gefährlich halten (Bray 2017: 478).

Die anbietende Seite ist sich ihres Risikos bewusst, sollte sie nicht das liefern, was die Nachfrageseite verlangt (Birkelbach et al. 2017: 35). Das bringt es mit sich, dass Anbietende von Nachhilfeunterricht kundenorientierter agieren im Vergleich zu Lehrpersonen, die einen sicheren Arbeitsplatz mit garantierter Entlohnung haben (Bray 2017: 478). Die Nachhilfeanbieter passen ihr Angebotsprofil der Nachfrage an und versuchen, den Absatz mit verkaufsfördernden Massnahmen zu intensivieren. Damit tragen sie zu einer verkaufsstimulierenden Kultur bei und etablieren die Nachhilfe als ein selbstverständliches und erforderliches Angebot im Kontext der Wettbewerbserfordernisse. Die Strategie zielt auf die Eltern ab, die ihren Kindern bei den in letzter Zeit gestiegenen Leistungsanforderungen im Arbeitsmarkt beste Startchancen verschaffen wollen. Damit nimmt der Leistungsdruck für die Kinder ebenfalls zu (Birkelbach et al. 2017: 35).

Bei den Anbietenden von regelmässiger Nachhilfe in der Schweiz sind gemäss Grunder et al. (2013: 106) die noch praktizierenden oder pensionierten Lehrpersonen (40.3%) am häufigsten vertreten, gefolgt von Verwandten oder Bekannten (29.9%), Studierenden (24.1%) und anderen Schüler/innen (11.4%). Gemäss Hof und Wolter (2014: 14) und ihrer Studie sind bei den Anbietenden von bezahlter Nachhilfe die älteren Schüler/innen deutlich am stärksten vertreten. Sie werden in der Studie bei über der Hälfte der Nennungen angegeben. An zweiter Stelle kommen aktive oder pensionierte Lehrpersonen. Diese zwei anbietenden Gruppen weisen das grösste Wachstum zwischen den Jahren 2009 und 2012 auf. Die Studie kommt aber auch zum Schluss, dass sich die kommerziellen Lernstudios als Nachhilfeanbieter

in dieser Zeitspanne stark vermehrt haben und seit 2009 vom vierten auf den dritten Platz der am meisten nachgefragten Anbietenden vorgerückt sind (Hof & Wolter 2014: 14–15). Die Analysen von Hof und Wolter (2014: 15–16) ergeben, dass sich bei der Nachfrage nach teuren Lernstudios ein Unterschied je nach der sozioökonomischen Herkunft abzeichnet. Jugendliche aus privilegierten Elternhäusern haben die höchste Nachfrage nach Nachhilfe in Lerninstituten, während Kinder aus weniger privilegierten Schichten eher Nachhilfe bei einer Lehrperson beziehen.

2.2.3 NACHFRAGENDE VON NACHHILFEANGEBOTEN

Familien in den unterschiedlichsten Ländern wie Kanada, Indien oder Kenia entscheiden sich, ihre Kinder in den Nachhilfeunterricht zu schicken und damit Zeit und Geld in Nachhilfeangebote zu investieren (Bray 2017: 481). Die Beweggründe der Konsument/innen sowie die Form des Nachhilfeangebots können sehr unterschiedlich sein. Nachhilfeunterricht wird von Familien nachgefragt, die ihren Kindern helfen wollen, entweder mit ihren Mitschüler/innen mithalten zu können oder gegenüber ihren Klassenkamerad/innen im Vorsprung zu sein (Bray 2017: 477). Eltern schicken ihre Kinder auch in den Nachhilfeunterricht, um das Selbstvertrauen ihres Nachwuchses zu stärken (Ireson & Rushforth 2014: 30–31). Ausserdem können sich Eltern von Lehrpersonen, Gleichgesinnten oder der Gesellschaft unter Druck gesetzt fühlen (Bray 2017: 477; Ireson & Rushforth 2014: 26). Viele der befragten Eltern in der englischen Studie von Ireson und Rushforth (2014: 28) empfinden es als Pflicht, ihre Kinder in den Nachhilfeunterricht zu schicken, wenn sie als Eltern die nötige Unterstützung nicht bieten können. Andere Formen von Förderungen können Investitionen in zusätzliches kulturelles oder soziales Kapital sein (Bourdieu 1986). Vorwiegend Familien der oberen Schichten leisten sich dafür zum Beispiel Kurse in Kunst und Musik oder finanzieren Auslandsaufenthalte (Park et al. 2016: 237), um ihren Kindern eine umfassende Ausbildung zu bieten. Die Eltern haben möglicherweise das Gefühl, solche Qualitäten seien von den Schulen, auf die sie ihre Kinder schicken wollen, gefragt (Bray 2017: 481).

Die Studie von Birkelbach et al. (2017: 132) zeigt für Deutschland auf, dass genau die Kinder, die in schulischen Belangen von ihren Eltern persönlich am meisten unterstützt werden *könnten*, am häufigsten Nachhilfe in Anspruch nehmen. Das heisst, kommerzielle Nachhilfe ist komplementär zur Unterstützung innerhalb der Familie und ersetzt sie nicht (vgl. dazu auch Ireson & Rushforth (2014: 27) für England). Eltern mit tiefen Bildungsabschlüssen und limitiertem schulbezogenem Wissen, deren Kinder eher auf Nachhilfe von aussen angewiesen wären, können sich dies wegen mangelnden finanziellen Ressourcen oftmals nicht leisten (Birkelbach et al. 2017: 132).

Durch globale Trends wie die steigende Einkommensungleichheit, die zunehmende Globalisierung sowie die ökonomischen Unsicherheiten werden bei Eltern Sorgen hervorgerufen, die dazu führen, ihren Kindern möglichst gute Voraussetzungen für die soziale Mobilität zu bieten (Park et al. 2016: 240). Verunsicherungen und Abstiegsängste von Eltern aus oberen oder mittleren Schichten, die sie auf ihre Kinder projizieren, sowie nachweislich belegbare schichtspezifische Erwartungen und daraus

hervorgehende Bildungsaspirationen spielen dabei eine Rolle (Birkelbach et al. 2017: 122). Nachhilfeeinstitute bauen ihre auf Wachstum ausgerichteten Marketingstrategien auf diesen Verunsicherungen und Ängsten auf und präsentieren sich als verständnisvolle und hilfsbereite Bildungspartner/innen der Eltern (Birkelbach et al. 2017: 123; Bray 2011: 38).

Ein Ergebnis der Schweizer Studie von Hof und Wolter (2014) ist die markant höhere Nachfrage nach Nachhilfeangeboten bei Schülerinnen und Schülern, die eine allgemeinbildende maturitäre Ausbildung machen wollen. Jugendliche, die gedenken, eine Berufsbildung zu absolvieren, bekommen in der Regel schon einige Monate vor dem Ende der Schulzeit die Zusage für eine Lehrstelle und brauchen daher keine Leistungssteigerung mehr. Jugendliche, die in eine allgemeinbildende Schule gehen wollen, haben aber meist noch eine Aufnahmeprüfung vor sich oder brauchen einen gewissen Notendurchschnitt für einen prüfungsfreien Übertritt (Hof & Wolter 2014: 12). Rund 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Studie wollen mit der Nachhilfe ihre Chancen auf der Sekundarstufe II verbessern. Dieses Motiv geben Kinder aus bildungsnahem Elternhaus signifikant häufiger an. Kinder aus bildungsfernen Familien sagen öfter, dass sie mit der Nachhilfe versäumten Schulstoff nachholen wollen (Hof & Wolter 2014: 14). Bei der Schweizer Untersuchung von Grunder et al. (2013: 107–108), bei der 5.- bis 9.-Klässler/innen mittels eines Fragebogens befragt wurden, wollten die meisten (31.2%) mit der Nachhilfe ihre schlechten Noten verbessern. 17.5 Prozent der Kinder gaben an, sie fühlten sich mit Nachhilfeunterricht sicherer, und am dritthäufigsten (16.8%) wurde die Antwortoption «zur allgemeinen Förderung meiner Leistung» angekreuzt. In der deutschen Studie von Birkelbach et al. (2017: 145) wird eruiert, dass der Anstieg der Nachhilfenutzung vor allem beim Übergang in eine Berufsbildung oder die Sekundarstufe II markant ist, da diese Transition bildungsbiographisch als sehr relevant angesehen wird. Auch andere Autor/innen finden heraus, dass bei Prüfungen, die den nachfolgenden Bildungsverlauf signifikant mitbestimmen und die in vielen Ländern heutzutage existieren, die Nachfrage nach Nachhilfe steigt (Bray 2011: 35; Ireson & Rushforth 2014: 13–14, 26). Baker und LeTendre (2005 in Park et al. 2016: 239) konstatieren hingegen, dass sie diesen Zusammenhang von erhöhter Nachfrage von Nachhilfeangeboten bei wichtigen Prüfungen bei länderübergreifenden Studien nicht erkennen können.

2.2.4 WIRKSAMKEIT VON NACHHILFEANGEBOTEN

Um den wachsenden Trend zur sozialen Ungleichheit in der Bildung zu verstehen, ist es wichtig beurteilen zu können, inwiefern sich schulergänzende Lernaktivitäten auf die Bildungsergebnisse auswirken (Park et al. 2016: 240). Die Untersuchung der Wirksamkeit solcher Angebote ist aber gemäss Hof und Wolter (2014) ein noch spärlich erforschtes Gebiet und bisher durchgeführte Studien über das Phänomen kommen auf unterschiedliche Ergebnisse.²⁰ Die Frage nach der Effizienz von

²⁰ Verschiedene Studien zur positiven wie auch negativen Wirksamkeit von Nachhilfeangeboten aus verschiedenen Ländern: Südkorea (Lee 2013); Indien (Dongre & Tewary 2014); Türkei (Berberoğlu & Tansel 2014); China (Zhang 2013); Sri Lanka (Cole 2017); Europa (Bray 2011); Mediterraner Raum (Bray et al. 2013); Schweiz (Hof 2014).

Nachhilfeunterricht ist daher noch nicht beantwortet (Haag & Jäger 2011: 260). Auch Mark Bray (2014) stösst in seinem Artikel über die Wirksamkeit von privatem Nachhilfeunterricht für die Steigerung des Lernerfolgs auf verschiedene Beurteilungen. Es gebe viele Autor/innen, wie beispielsweise Baily (2012: 382 in Bray 2014: 381–382), die die positive Wirksamkeit von privater Nachhilfe als unbestreitbar sehen. Und auch Wittwer (2008: 419) sagt, dass viele im deutschsprachigen Raum durchgeführten empirischen Studien die Lernwirksamkeit von Einzelnachhilfeunterricht bestätigen. Gemäss Bray (2014: 382) bedürfen solche Aussagen aber genauen Überprüfungen, denn der Begriff «*Nachhilfe*» werde in Studien ganz unterschiedlich definiert. Ebenso müssten für die Glaubwürdigkeit solcher Untersuchungen viele zusätzliche Einflussfaktoren miteinbezogen werden wie unter anderem die Art und Dauer des Unterrichts, die Qualität der Lehrperson, die Motivation des Schülers oder der Schülerin etc. (vgl. auch Haag & Jäger 2011: 260). Fragen zur Qualität von Angeboten sind gemäss Bray (2014: 386, 2011: 47) ebenfalls schwierig zu beantworten, da der Begriff «*Qualität*» schwierig zu definieren und zu messen sei. Es könne nicht angenommen werden, dass Eins-zu-eins-Unterricht automatisch wirksamer sei als Kleingruppenunterricht oder Unterricht in grossen Klassen. Bei Lees (2013: 111ff) Studie zu Nachhilfeunterricht in Südkorea zeigt sich, dass die Effekte des Lernerfolgs grösser werden je länger die Kinder den Unterricht besuchen. Eine Studie von Stefanie Hof (2014) kommt auch für den Schweizer Kontext zum Schluss, dass die Bandbreite der Wirksamkeit und Effekte von Nachhilfeunterricht sehr gross ist und dass oft auch negative Auswirkungen auf die fachlichen oder überfachlichen Kompetenzen nachgewiesen werden können. Dies überrasche aber angesichts der ganz unterschiedlichen Angebote sowie deren unterschiedlichen Inanspruchnahme nicht (vgl. auch Hof & Wolter 2014; Grunder et al. 2013). Bray (2014: 387) spricht sich für mehr qualitative Untersuchungen aus, da quantitative Methoden die grosse Vielfalt und Unterschiede zwischen den Angeboten, den Anbietenden, den Nachfragenden etc. nicht angemessen berücksichtigen können.

Neben kommerziellen und damit kostenpflichtigen Nachhilfeangeboten gibt es staatliche und private Angebote, die gezielt zur Unterstützung benachteiligter Kinder (aus sozial benachteiligten Familien und/oder mit Migrationshintergrund) gedacht sind und gratis oder zu einem Unkostenbeitrag angeboten werden. Lauer et al. (2006 in Park et al. 2016: 243) haben in einer Metaanalyse die Wirksamkeit von öffentlich unterstützten Nachhilfeangeboten (z.B. «*summer schools*» oder «*after-school programs*») für den Lernerfolg von Schüler/innen in den USA untersucht. Übereinstimmend mit früheren Studien kommen sie zum Schluss, dass diese Programme einen positiven Effekt für benachteiligte und leistungsschwache Schüler/innen haben können. Studien ausserhalb der USA kommen gemäss Park et al. (2016: 243) ebenfalls zu positiven Effekten staatlich angebotenen Nachhilfeunterrichts.

Ein privat organisiertes aber auch mit staatlichen Mitteln unterstütztes Angebot aus der Schweiz (Zürich), das sich der Unterstützung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund beim Übertritt in Zürcher Mittelschulen widmet, ist «*ChagALL*», das nachfolgend kurz beschrieben werden soll.

Das für diese Masterarbeit interessante Projekt «*ChagALL*» (Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn) setzt sich für die Chancengerechtigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund ein, die aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen kommen. Seit 2008 unterstützt «*ChagALL*» pro Jahr bis zu 26 Migrant/innen der Sekundarschule bei der Vorbereitung auf den Übertritt in allgemeinbildende Ausbildungen der Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschule oder Berufsmittelschule) (ChagALL 2019). In der Rekrutierungsphase werden geeignete Schülerinnen und Schüler des 8. Schuljahrs aus Sekundarschulen mit erhöhten Anforderungen gesucht. Damit die Schüler/innen aufgenommen werden, müssen gewisse Kriterien erfüllt sein. Ein Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson, eine angemessene Lern- und Leistungsmotivation, die Vollständigkeit der Anmeldung, ein gegebener Migrationshintergrund sowie die finanziell schlechte Situation der Eltern sind zwingend. Werden die Jugendlichen aufgenommen, werden sie in der Trainingsphase auf die Aufnahmeprüfung der jeweiligen Mittelschule vorbereitet. Dies geschieht an zwei Halbtagen pro Woche und besteht einerseits aus einem Fach- sowie einem Persönlichkeitstraining. Die an einer Mittelschule aufgenommenen Jugendlichen werden seit 2013 durch das Begleitkonzept *ChagALL+* während der Probezeit (ein Semester) an einem Halbtag pro Woche weiter unterstützt: Bestandteile sind Training in Lern- und Lesetechniken, Verarbeitungstechniken für viel Schulstoff und deutsches Sprachtraining (ChagALL 2019).

Moser und Berger haben die Wirksamkeit des Förderprogramms mehrmals wissenschaftlich untersucht (Moser & Berger 2011, 2013, 2014; Berger et al. 2015).²¹ Sie haben dafür quantitative Daten (Eintritte und Erfolge in Gymnasien und Berufsmittelschule) sowie qualitative Daten (Interviews mit teilnehmenden Kindern sowie den Trainer/innen) erhoben. Insgesamt kommen die Studien zu überaus positiven Beurteilungen des Programms. Die Autor/innen ziehen das Fazit, dass es «*ChagALL*» gelinge, ideale Lernvoraussetzungen für die Schüler/innen zu schaffen. Dies ist an der Erfolgsquote abzulesen, wie viele der Teilnehmenden die Aufnahmeprüfung an eine Mittelschule bestehen. Nachdem im ersten Jahr die Quote noch bei 40 Prozent lag (5 der 12 Jugendlichen bestanden), wurden Anpassungen des Angebots (grösseres Angebot, strengere Aufnahmebedingungen) vorgenommen. Danach betrug die Quote in den darauffolgenden vier untersuchten Jahren zwischen 62 bis 75 Prozent (Moser & Berger 2013: 28). Gemäss der Website von «*ChagALL*» bestehen heute im Durchschnitt 70 Prozent der Jugendlichen die Aufnahmeprüfung an ein Gymnasium, eine Fach- oder Berufsmittelschule. Davon bestehen 90 Prozent die Probezeit und schliessen danach die Mittelschule erfolgreich ab (ChagALL 2019). Gründe für den Erfolg der einzelnen Teilnehmenden sind gemäss den Studien empirisch nur schwer nachweisbar, einerseits weil die Stichprobe sehr klein ist und Schwankungen somit schwer zu interpretieren sind, andererseits weil das Aufnahmeverfahren von «*ChagALL*» sehr selektionierend und die Gruppe der Jugendlichen somit bereits relativ homogen ist. Es ist jedoch tendenziell zu beobachten, dass die erfolgreichen Teilnehmenden über überdurchschnittliche kognitive und schulische Fähigkeiten verfügen. Weitere Faktoren für ein erfolgreiches Bestehen der Aufnahmeprüfung sind gemäss den

²¹ In diesen Studien wurde das für diese Masterarbeit äusserst interessante Angebot *ChagALL+* bedauerlicherweise nicht untersucht.

Untersuchungen ein hohes Mass an Fleiss, hohe Bildungsaspirationen der Eltern sowie ein grosses Engagement der Sekundarlehrperson des Kindes (Moser & Berger 2013: 50–51). Was von Seiten des Programms zu einer hohen Erfolgsquote führt, wird von den Studien ebenfalls eruiert. Ein wichtiger Aspekt ist die Zielorientierung des Programms. Alle beteiligten Akteure verfolgen ein gemeinsames Ziel, was ein Gemeinschaftsgefühl und ein positives Klassenklima erzeugt. Dies hilft den Teilnehmenden, für das Programm auf einen grossen Teil ihrer Freizeit zu verzichten. Durch das gemeinsame Ziel wird ein leistungsorientiertes Klima geschaffen. Die Teilnehmenden unterstützen und motivieren sich gegenseitig. Ausserdem wird darauf geachtet, dass die Trainerinnen und Trainer sehr engagiert und fachlich sehr gut qualifiziert sind, damit ein differenziertes und adaptives Unterrichtsangebot zur Verfügung gestellt werden kann. Ein wichtiger Aspekt gemäss den Studien ist auch, dass «ChagALL» es schafft, das Umfeld der Schüler/innen zu motivieren. Einerseits sind dies die Sekundarlehrpersonen, die die Jugendlichen bei der Erreichung der Ziele unterstützen, andererseits die Eltern, die stark darauf achten, dass ihre Kinder Zeit für die Hausaufgaben haben und regelmässig bei den Trainings erscheinen. Diese verbesserten Lernbedingungen zuhause wirken sich positiv auf die Erfolgchancen aus (Moser & Berger 2013: 48–49).

2.2.4.1 WIRKSAMKEIT DES BILDUNGSBEZOGENEN MENTORINGS

Bei der Durchsicht von Studien, die die Wirksamkeit (in Bezug auf Lernerfolg, psychisches Wohlbefinden, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, selbstgeregeltes Lernen etc.) des bildungsbezogenen Mentorings untersuchen, stösst man auf gemischte Resultate (vgl. Herrera et al. 2011; Komosa-Hawkins 2010, 2012; Núñez et al. 2013; Wheeler et al. 2010; Wood & Mayo-Wilson 2012; Dohmen et al. 2008; Otto et al. 2016). McQuillin et al. (2011: 855ff) sind der Überzeugung, dass im Sektor noch viele Entwicklungen nötig sind, bis replizierbare Methoden wirksamer Förderangebote identifiziert werden können.

BEZIEHUNG ZWISCHEN MENTOR/IN UND MENTEE

Wie im Kapitel 2.2.1.1 beschrieben ist, wird bei der Unterstützungsform des Mentorings grosser Wert auf die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee gelegt. Die Bedeutung der Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee für den Erfolg des Mentorings wurde von verschiedenen Autor/innen wie beispielsweise Bayer et al. (2013) oder Grossman et al. (2012), die Studien in den USA durchgeführt haben, auch für das bildungsbezogene Mentoring nachgewiesen. Bei einer engen Beziehung können sie eine Steigerung der schulischen Leistungen nachweisen; wenn Kinder hingegen die Beziehung als eher lose wahrnehmen, zeigen sich keine signifikanten Verbesserungen. Dieses Muster hält sich gemäss Bayer et al. (2013) unabhängig davon, wie lange das Mentoring andauert. Die Studie von Coller und Kuo (2014: 319) über sozial benachteiligte lateinamerikanische Schüler/innen in Los Angeles zeigt jedoch, dass die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee mindestens ein Jahr dauern sollte, damit

Verbesserungen (z.B. in Bezug auf Einstellungen, Verhaltensweisen im Klassenzimmer oder Anwesenheit in der Schule) nachgewiesen werden können. Gemäss den Autor/innen kann es für die Kinder sogar nachteilig sein, wenn die Beziehung kürzer dauert.

Spencer (2007 in Pryce & Keller 2012: 243) hat in seiner Analyse über *gemeindebasiertes* Mentoring gezeigt, dass der Rückzug der Teilnehmer/innen, die fehlende Motivation der Mentees oder unerfüllte Erwartungen der Teilnehmer/innen, die Beziehung zu einem jähen Ende bringen können. Die Struktur des *bildungsbezogenen* Mentorings kann gemäss Pryce und Keller (2012: 243–244) dieser Problematik Gegensteuer geben. Im Gegensatz zu *gemeindebasiertem* Mentoring sind bei *bildungsbezogenen* Angeboten die Treffen meist schon im Voraus geplant, was den Teilnehmer/innen eine höhere Verantwortlichkeit gibt, daran teilzunehmen. Sehen sich die Paare dabei wöchentlich oder sogar öfter, wird der Beziehungsaufbau zusätzlich unterstützt (vgl. auch Dennison 2000: 166).

Pryce und Keller (2013) erkennen bei Beziehungen zwischen Mentor/in und Mentee verschiedene Typen. Sie eruieren neben der «engen» und «losen» Beziehungsform auch die «*arbeitsfokussierte*» und die «*zaghafte*» Form. Die *arbeitsfokussierte* Form ist dadurch gekennzeichnet, dass es ihr an Spass, Familiarität und Nähe in der Beziehung mangelt, die viele Anbietende solcher Programme grosschreiben. Die Beziehung muss dadurch aber nicht automatisch als negativ empfunden werden, wenn beide teilnehmenden Akteure mit dieser Art von Beziehung zufrieden sind. Die *zaghafte* Form ist durch ihre Wechselhaftigkeit gekennzeichnet: einerseits positive, andererseits aber auch negative Treffen, die Verwirrung und Unsicherheit stiften oder die die verschiedenen Vorstellungen über die Beziehungsform aufzeigen. In solchen Beziehungstypen wünschen sich die Mentor/innen oftmals eine engere Beziehung, während Mentees die Beziehung als angenehm beschreiben. Diese Gruppe weist meist ein erhöhtes Konfliktpotenzial auf, will aber, im Gegensatz zum *losen* Typ, meist eine Verbesserung der Beziehung erreichen (Pryce & Keller 2013: 111–112).

Beziehungen zwischen Mentor/innen und Mentees, die nicht den gleichen kulturellen Hintergrund haben, können sich gemäss verschiedenen Autor/innen (vgl. Sánchez et al. 2014, Spencer 2007 & Lederer 2009 in Sánchez et al. 2014: 152) als besonders herausfordernd entpuppen. Bei diesen Studien aus verschiedenen Ländern bestand ein markanter Grund für das Scheitern von Beziehungen darin, dass Mentor/innen nicht in der Lage waren, kulturelle Unterschiede zu überwinden. Bemühten sich die Mentor/innen, die Kultur der Jugendlichen kennenzulernen, konnte die Beziehungsqualität erhöht werden.

Karcher et al. (2010b) betonen, dass eine kollaborative Beziehung, das heisst, Entscheidungen werden nicht unilateral durch den/die Mentor/in gefällt, sondern zwischen Mentor/in und Mentee ausgehandelt, förderlich für einen erfolgreichen Beziehungsaufbau ist. Dafür sei nicht nur die Instruktion der Mentor/innen durch die anbietende Institution bedeutend, sondern auch das Training der Mentees, damit sie sich in die Zusammenarbeit involvieren und Engagement zeigen (Karcher et al. 2010b: 66). Denn Karcher (2005) betont, dass eine hohe Aktivität der Mentees bei der Kontaktaufnahme zum Mentor/der Mentorin dem Beziehungsaufbau zugutekommt.

Einen gewissen hierarchischen Aspekt in der Beziehung mögen die Mentees (zumindest bei erwachsenen Mentor/innen) gemäss Keller und Pryce (2012) jedoch trotzdem. In ihrer Studie für die USA zeigte sich, dass Beziehungen, die einerseits durch freundschaftliche Aspekte, aber andererseits auch durch die klare Führung eines Erwachsenen charakterisiert werden konnten, von den Mentees am besten bewertet wurden (Keller & Pryce 2012). Mentoring-Anbietende sollen gemäss Pryce und Keller (2012: 244) regelmässig mit den teilnehmenden Personen über die Qualität ihrer Beziehung sprechen sowie bei Bedarf Hilfestellungen anbieten. Keller und Pryce (2012) empfehlen, den Beziehungsaufbau besonders bei Paaren zu beobachten, die wenig um Hilfe fragen. Es könne sein, dass sich die Teilnehmer/innen der Arbeit nicht genügend verpflichtet fühlen oder ihre Anliegen bezüglich der Beziehung dem Gegenüber nicht genügend verdeutlichen können. Auch Martin und Sifers (2012: 943f) können bei ihrer US-amerikanischen Untersuchung über die Zufriedenheit von Mentor/innen mit der Beziehung zu den Mentees feststellen, dass das Einführen in die Arbeit sowie die Unterstützung durch die Anbietenden während der Zusammenarbeit den Mentor/innen mehr Selbstsicherheit gibt und sie sich in der Beziehung dadurch zufriedener fühlen.

Über die Vorgehensweisen, wie die Mentor/in-Mentee-Paare zu Beginn gebildet werden, besteht gemäss Pryce et al. (2014) noch limitiertes Wissen. Bei der Durchsicht der vorhandenen Literatur stossen sie nur auf wenige Untersuchungen, die diesen Vorgang beschreiben. Es werden drei Methoden beschrieben: Bei der ersten werden die einzelnen Paare aufgrund von gleichen Interessen zusammengeführt²²; bei der zweiten wird aufgrund eines Meet-and-Greet-Treffens den Mentor/innen und Mentees eine Auswahlmöglichkeit gegeben, bevor über die Paarauswahl entschieden wird; die dritte Methode kombiniert die beiden Vorgehen. Die Autor/innen kommen zum Schluss, dass bei Verfahren, bei denen die Mentees ihre Mentor/innen mehrheitlich selbst aussuchen können, die Beziehung später grösstenteils länger dauert (vgl. Pryce et al. 2014: 431f).

Ein anderer Aspekt, der für Mentoring-Beziehungen und -Erfolge wichtig sein kann, ist die Involvierung der Eltern der Mentees in die Zusammenarbeit. Gemäss Taylor und Porcellini (2014) ist dieser Faktor bis heute noch zu wenig in den Untersuchungen berücksichtigt worden. Während die einen sagen, der Einbezug der Eltern könne sich positiv auf die Zusammenarbeit auswirken (vgl. Sipe 2002 & Grossman & Rhodes 2002 in Taylor & Porcellini 2014), bekunden andere ihre Bedenken darüber (vgl. Cavell et al. 2009 in Taylor & Porcellini 2014).

CROSS-AGE PEER MENTORING

Die meisten Forschungsarbeiten, die Mentorings betreffen, untersuchen Beziehungen zwischen erwachsenen Personen und Kindern/Jugendlichen. Brady et al. (2014) haben in ihrer Studie über irische

²² DuBois et al. (2011) oder auch Madia & Lutz (2004) stellen fest, dass die Programmeffekte signifikant positiver sind, wenn Programme die Paarbildung von Jugendlichen und Mentor/innen auf der Grundlage der Interessengleichheit machen.

Schüler/innen untersucht, was für Effekte sich bei den unterstützten Kindern zeigen, wenn sie während eines Bildungsübergangs durch ältere Jugendliche anstatt durch erwachsene Personen unterstützt werden. Sie können beobachten, dass bei älteren Mentees (vor allem im Teenageralter) ein stärkerer Beziehungsaufbau zu den jugendlichen Mentor/innen möglich ist sowie ein höheres emotionales Wohlbefinden der unterstützten Kinder nachgewiesen wird. Diese Beobachtung wurde auch in früheren Studien schon gemacht (vgl. Buchanan & Bowen 2008). Brady et al. (2014: 249) argumentieren damit, dass jugendliche Mentor/innen durch ihr ähnliches Alter die Problemlagen der Kinder besser verstehen und sie dadurch angemessener unterstützen können. Herausforderungen sehen die Autor/innen bei der Auswahl von geeigneten Mentor/innen und Mentees sowie bei der adäquaten Menge der Unterstützungsleistungen.

Karcher (2009) hat amerikanische Programme untersucht, in denen Schüler/innen aus der «*high school*» (ca. 15-16 Jahre alt) als Mentor/innen für jüngere Kinder agieren. Beim Herausarbeiten von Auswirkungen der Zusammenarbeit solcher Mentoring-Paare auf die Mentor/innen selbst, stösst er auf Studien wie z.B. diejenige von Ikard (2001 in Karcher 2009: 293). Ikard kann Verbesserungen im moralischen und empathischen Denken eruieren, nachdem die Jugendlichen als Peer-Mentor/innen fungierten. Karcher findet ebenfalls Studien wie die von Hansen (2006 in Karcher 2009: 293), in der die Mentor/innen von Verbesserungen ihrer eigenen Kommunikationsfähigkeiten berichten und eine stärkere Verbindung zu ihrer Gemeinschaft und Schule spüren. Andere Studien berichten indessen von sozial engagierten Mentor/innen im «*high school*» Alter, die sich für die Arbeit mit anspruchsvollen Mentees entschieden haben und zum Jahresende einen Rückgang ihrer eigenen Schulverbundenheit gemeldet haben (Karcher & Lindwall 2003 in Karcher 2009: 293). Bei seinen eigenen Resultaten kann Karcher (2009: 297–298) keine negativen Auswirkungen auf die jugendlichen Mentor/innen entdecken und sieht daher einen doppelten Vorteil: Er meint, Mentoring-Programme seien in der Lage, eine positive Jugendentwicklung sowohl bei den Mentees als auch bei den Mentor/innen zu fördern. Für solche positiven Effekte seien vor allem eine starke Struktur des Programms sowie ein intensives Training der Mentor/innen nötig.

MOTIVATIONEN VON MENTOR/INNEN, AN EINEM MENTORING-PROGRAMM TEILZUNEHMEN

Bei der Suche nach Studien, die die Motivation von Mentor/innen untersuchen, sich an einem Mentoring-Programm zu beteiligen, stösst man ebenfalls überwiegend auf Artikel, die Motivationen von erwachsenen Mentor/innen betreffen (Stukas et al. 2014). Die Ergebnisse der Untersuchung von Caldarella et al. (2010) für die USA zeigen im Einklang mit früherer Forschung, dass Mentor/innen für sie wichtige Werte weitergeben sowie ein grösseres Verständnis über sich selbst und andere erlangen wollen. Jüngere Mentor/innen geben zudem an, dass sie damit karriererelevante Erfahrungen sammeln wollen. Im Grossen und Ganzen finden die untersuchten Mentor/innen, dass sie vom Mentoring

profitieren können (Caldarella et al. 2010: 208–209). Die Studie von Frels et al. (2013) aus den USA eruiert Beweggründe erwachsener Mentor/innen, Kinder im Primarschulalter unterstützen zu wollen. Motivationen, die dabei vor allem zu finden sind, sind: (1) Vorstellungen, dass die Arbeit mit Kindern eine persönliche Veränderung ergibt; (2) moralische Gründe, dass die Mentor/innen einen Wert in der Unterstützung sehen; (3) Motivationen, einem Kind zu langfristigem Erfolg zu verhelfen (Frels et al. 2013: 622ff). Die meisten befragten Mentor/innen sehen den Zweck ihrer Arbeit nicht darin, dass das Mentoring für die Mentees lebensverändernd sein muss, sondern möchten den Kindern zeigen, dass sich jemand für sie interessiert und an sie glaubt (Frels et al. 2013: 629). Die Studie von Karcher et al. (2010a) hat als eine von wenigen das «*Big Brother Big Sister*»-Mentoring-Programm in den USA im Hinblick auf jugendliche Mentor/innen untersucht. Die Autor/innen kommen zum Schluss, dass eine positive Einstellung der jungen Mentor/innen gegenüber den jugendlichen Mentees (z.B. Blick auf die Jugendlichen als «*Ressource*») entscheidend ist, wenn es darum geht, geeignete Mentor/innen für ein «*Cross-Age Peer Mentoring*» zu finden. Bei Karcher und Lindwall (2003 in Karcher 2014: 245) zeigt sich, dass im Mentoring erfolgreiche jugendliche Mentor/innen sich von weniger erfolgreichen Altersgenossen in ihrer Verbundenheit mit der Schule, ihrer Einstellung gegenüber Jugendlichen im Allgemeinen und ihrem sozialen Interesse unterscheiden. Sie empfehlen, diese Faktoren in die Auswahl von Mentor/innen miteinzubeziehen.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEM GESCHLECHT SOWIE DEM ALTER DER MENTEES HINSICHTLICH DER EFFEKTE DES MENTORINGS

Was Forscher/innen bei der Untersuchung von Effekten der Mentoring-Programme ebenfalls interessiert, sind mögliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Mentees. Die Studien kommen dabei auf unterschiedliche Ergebnisse. Einige finden, dass Mädchen im Gegensatz zu Knaben tendenziell mehr von solchen Programmen im Hinblick auf Verbesserungen bei schulischen Leistungen, elterlichen Beziehungen, Schulbindung und Vermeiden von Fehlverhalten profitieren (vgl. Bernstein et al. 2009 & Herrera et al. 2007 in Liang et al. 2014). Andere Autor/innen kommen zum Schluss, dass positivere Effekte bei höheren Anteilen von Knaben im Programm zu beobachten sind (vgl. DuBois et al. 2011 in Liang et al. 2014). Herrera und Karcher (2014) beobachten für die USA, dass jüngere Kinder im Primarschulalter tendenziell stolz darauf sind, einen Mentor oder eine Mentorin zu haben, und glauben, durch die gezielte Aufmerksamkeit eines Erwachsenen einen höheren Status unter ihren Altersgenossen zu erhalten (vgl. auch Herrera 1999). Umgekehrt können sich ältere Mentees, die bereits im «*high school*»-Alter sind, durch diese Aufmerksamkeit blamiert fühlen, da das Mentoring den Schulkolleg/innen zeigen könnte, dass gewisse (schulische) Probleme vorhanden sind (Herrera & Karcher 2014). Auf die Frage, ob Mädchen und Knaben verschiedene Bedürfnisse in Bezug auf Mentoring-Beziehungen haben, kommen die Untersuchungen auf keine eindeutigen Ergebnisse. Bei mehreren Studien fällt das bei Mädchen, im Gegensatz zu Knaben, höhere Bedürfnis nach Nähe und

Intimität in der Beziehung mit dem/der Mentor/in auf (vgl. Liang et al. 2010; Liang et al. 2002; DuBois et al. 2002). Diese stereotypen Resultate werden aber durch Ergebnisse kontrastiert, bei denen Knaben ebenso nach starken emotionalen Bindungen suchen wie Mädchen (vgl. Garraway & Pistrang 2010, Spencer 2007 & Darling et al. 2006 in Liang et al. 2014: 167). Kanchewa et al. (2014) untersuchen in ihrer 2014 veröffentlichten US-amerikanischen Studie die Auswirkungen für männliche Mentees bei gleichgeschlechtlichen sowie bei gegengeschlechtlichen Mentor/in-Mentee-Paaren. Vonseiten der Kritiker von gegengeschlechtlichen Paaren werden vor allem Argumente der Sicherheitsgefährdung (v.a. bei männlichen Mentoren und weiblichen Mentees: vgl. Herrera 2004) und des fehlenden gleichgeschlechtlichen Vorbilds (v.a. bei männlichen Mentees: vgl. Hurd et al. 2009) vorgebracht. Die Studie von Kanchewa et al. (2014: 41f) kann letztere Argumentationsweise nicht stützen und zeigt, dass männliche Mentees sowohl mit einem Mentor als auch einer Mentorin ähnliche Prozesse im Beziehungsaufbau durchleben sowie ähnliche schulische Leistungssteigerungen zeigen. Auf dieselben Erkenntnisse kommen auch Liang et al. (2014).

EINFLUSS DER SOZIALEN UND ETHNISCHEN HERKUNFT VON MENTOR/IN UND MENTEE

Was für einen Einfluss die soziale Herkunft beider Akteure auf die Zusammenarbeit von Mentoring-Paaren hat, wurde gemäss Deutsch et al. (2014) bei Untersuchungen bis jetzt vernachlässigt. Gaddis (2012) findet in seiner Studie für die USA keinen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der beteiligten Personen (gleiche soziale Klasse oder klassenübergreifend) und den Effekten bei den betreuten Jugendlichen. Er mutmasst, dass der Zugang zum Sozialkapital von Mentor/innen einer höheren sozialen Klasse nicht garantiert, dass die Mentees dieses Kapital effektiv nutzen können. Spencer et al. (2007) warnen bei dieser Thematik zudem davor, dass es dem Selbstbild der Jugendlichen schaden kann, wenn Mentor/innen mit einer höheren sozialen Herkunft eine defizitorientierte Haltung gegenüber dem/der Mentee mit einer sozial tieferen Herkunft einnehmen.

Es gibt ebenfalls Studien, die untersuchen, wie erfolgreich Mentoring-Programme bei der Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund sind. Bei verschiedenen Untersuchungen von Kindern mit lateinamerikanischem Hintergrund in den USA wird die Wichtigkeit der Unterstützung von Jugendlichen oder Erwachsenen aus dem nichtfamiliären Umfeld bestätigt. Verwandte wie die Eltern, ältere Geschwister oder nahe Verwandte werden trotzdem stets noch als wichtiger eingestuft, wenn es um die schulische Unterstützung oder um Vorbilder geht (vgl. Sánchez et al. 2008 & Sánchez et al. 2006 in Birman & Morland 2014: 362). In der US-amerikanischen Studie von Diversi und Mecham (2005) über ein Mentoring-Programm, in dem «*high school*»-Schüler/innen mit lateinamerikanischem Hintergrund von Mentor/innen aus dem College mit überwiegend kaukasischer Abstammung unterstützt wurden, kommen die Autor/innen zum Schluss, dass interkulturelle Trainings für den Erfolg von Programmen mit Akteur/innen verschiedener kultureller Herkunft von hoher Bedeutung sind.

Andererseits kommen verschiedene Studien bei bildungsbezogenen Mentoring-Programmen, in denen darauf geachtet wurde, dass die Mentor/innen und Mentees den gleichen Migrationshintergrund aufweisen, zum Ergebnis, dass gerade der gleiche Hintergrund ein Faktor war, der von den teilnehmenden Akteur/innen positiv aufgefasst wurde und dass damit die Identifikation mit der eigenen ethnischen Herkunft gestärkt wurde (vgl. Shaddock-Hernández 2006; Kaplan et al. 2009).

SCHWEIZER MENTORING-ANGEBOTE

Wenn man Mentoring-Projekte in der Schweiz sucht, die Jugendliche oder Kinder unterstützen, stösst man vorwiegend auf Angebote für die Unterstützung auf dem Weg ins Berufsleben (Berufswahl und Lehrstellensuche), respektive auf Angebote für die soziale Integration oder die soziale Entwicklung.²³ Man findet nur wenige Mentoring-Angebote, die sich auf die schulische Unterstützung fokussieren. Eines davon ist das Angebot «*Future Kids*» der Asylorganisation Zürich (AOZ), das sich der schulischen Unterstützung von sozial benachteiligten Kindern verschrieben hat. Es wird nachfolgend kurz vorgestellt; durch die Studie von Holmeier und Maag Merki (2013) wurde die Wirksamkeit des Projekts untersucht.

Das Mentoring-Projekt «*Future Kids*» hat sich zum Ziel gesetzt, Kindern aus benachteiligten familiären Kontexten bessere Zukunftschancen zu ermöglichen. Es wird an verschiedenen Primarschulen (1. bis 6. Klasse) des Kantons Zürich durchgeführt. Die Kinder bekommen über einen längeren Zeitraum hinweg einmal wöchentlich während ein bis eineinhalb Stunden die Begleitung eines Mentors oder einer Mentorin als Unterstützung für die Bewältigung der Hausaufgaben, für das Lernen und Wiederholen des Schulstoffs und auch für die Vermittlung von neuen Strategien der eigenen Lerntechniken (AOZ 2019). Die Klassenlehrperson sucht potenzielle Kinder aus und fragt sie um eine freiwillige Teilnahme an. Die Studie von Holmeier und Maag Merki (2013) hat untersucht, wie die Unterstützung in einer bestimmten Schule (in Oberglatt) ausgestaltet ist und von den beteiligten Akteuren wahrgenommen wird. Dafür wurden Interviews mit Lehrpersonen, Mentor/innen und «*Future-Kids*» Kindern durchgeführt.

Bei den Treffen werden gemäss den Mentor/innen häufig Hausaufgaben gemacht oder Lernspiele gespielt, die sich auf die schulischen Fächer beziehen. Es soll ein strukturierter Ablauf entwickelt werden, der individuell auf die Kinder abgestimmt sein soll. Obwohl viele der Mentor/innen die Treffen grob vorbereiten, wollen sie auch auf die Wünsche des Kindes eingehen, was von diesen als sehr positiv erachtet wird. Beim Thema der Ausgestaltung der Treffen zwischen den Mentor/innen und den Mentees

²³ Schweizer Mentoring-Programme für den Einstieg ins Berufsleben sind beispielsweise: ask! Mentoring für Jugendliche der Region Baden (2019), Mentoring Thurgau (Amt für Berufsbildung und Berufsberatung 2019), Mentoring Ithaka (Amt für Jugend und Berufsberatung 2019), incluso: Mentoring für Jugendliche (Caritas Zürich 2019), Rock Your Life! Mentoring (RYL! 2019).

Schweizer Mentoring-Programme für die soziale Integration/Entwicklung: Boys to Men/ Girls to Women (2019).

geben die Kinder an, dass sie die Treffen als sehr strukturiert erleben (Holmeier & Maag Merki 2013: 11).

Die Beurteilung der Treffen mit den Mentor/innen fällt von Seiten der Mentees grundsätzlich positiv aus. Die Kinder finden, dass die Treffen ihnen beim Lernen helfen und sie zudem Spass machen, da sie in ihrem Tempo arbeiten können. Vor allem die jüngeren Kinder äussern sich positiv und vermissen die Treffen in den Ferien. Die 6. Klässler/innen kritisieren hingegen, dass sie durch die Treffen weniger Freizeit haben, um mit Kolleg/innen abzumachen oder ihren Hobbies nachzugehen. Einige Kinder finden die Dauer der Sitzungen zu lang (Holmeier & Maag Merki 2013: 15). Die Mentor/innen beurteilen die Treffen ebenfalls fast durchgehend positiv. Die 1:1-Situation wird als sehr hilfreich empfunden, da die Kinder dadurch die nötige Aufmerksamkeit bekommen, um individuell an Themen arbeiten zu können. Durch die persönlichen Treffen könne zudem eine feste Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden. Als Mentor/innen seien sie nicht nur Ansprechpartner für schulische Dinge, sondern seien auch in anderen Belangen des Lebens für die Kinder da. Ausserdem wird von den Mentor/innen geschätzt, dass sie keine strikten Vorgaben bekommen, wie sie mit den Kindern arbeiten sollen. Dies wird von einigen aber auch als schwierig wahrgenommen, da es dazu führen könne, mit dem Kind in eine «falsche» Richtung zu arbeiten (Holmeier & Maag Merki 2013: 15–16). Es wird von einigen Mentor/innen zudem als herausfordernd empfunden, wenn das Kind keine Lust auf das Treffen hat. Es sei schwierig darauf zu reagieren und das Kind zu motivieren (Holmeier & Maag Merki 2013: 21).

Bei der Beurteilung der Wirksamkeit des Programms berichten fast alle Schüler/innen unter anderem von besseren Noten, einem besseren Verständnis des Schulstoffs, mehr mündlicher Beteiligung in der Klasse und höheren schulischen Kompetenzen. Die Kinder finden, dass sie ohne diese Unterstützung gar nicht zu dieser Steigerung fähig gewesen wären. Auch die Mentor/innen berichten von beobachteten positiven Wirkungen in schulischen, aber auch in überfachlichen Kompetenzen, wie in der Steigerung des Selbstbewusstseins, der Selbstständigkeit oder der Sorgfalt beim Erledigen von Aufgaben. Es wird aber gleichzeitig angemerkt, dass es schwierig sei zu beurteilen, ob dies wirklich Wirkungen von «*Future Kids*» seien oder zur normalen Entwicklung der Kinder gehöre. Ausserdem finden es die Mentor/innen schwierig, die Wirksamkeit *überhaupt* wahrzunehmen, da sie in der Schule nicht anwesend sind und sich lediglich auf Erzählungen des Kindes abstützen können. Einige Mentor/innen merken zudem an, dass Wirkungen sich nicht so schnell einstellen könnten und auch nicht unbedingt an der Note zu erkennen seien. Andere meinen, zum effektiven Erzielen von Wirkungen, müssten die Treffen regelmässiger stattfinden und länger dauern (Holmeier & Maag Merki 2013: 23–24).

2.3 ÜBERGANG/TRANSITION ALS WICHTIGES EREIGNIS IM BILDUNGSVERLAUF

Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) durchlaufen während ihrer persönlichen Entwicklung verschiedene Übergänge. Dazu gehört zum Beispiel der Übergang von der Familie in den Kindergarten, von der Primarstufe in die Sekundarstufe und der Übergang von der Sekundarstufe II in das Erwerbsleben oder in ein Studium. Die (schulischen) Übergänge, die in der Jugend erlebt werden, sind dabei besonders anspruchsvoll. Die Adoleszenz wird als eine wichtige Zeitspanne angesehen, in der die Jugendlichen wesentliche kognitive, psychosoziale und emotionale Veränderungen durchmachen (Hines 2007). In der Forschung wird über diese Übergänge unterschiedlich gesprochen. Während einige Autoren neutrale Bezeichnungen wählen wie normative Veränderungen, Transitionen (Beelmann 2006; Griebel & Niesel 2006), ökologische Übergänge (Bronfenbrenner 1981) oder Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1953), benennen andere diese Übergänge klar negativ und sprechen von stressreichen Phasen (Lazarus 1995), kritischen Lebensereignissen (Filipp 1995), Krisen oder Risikophasen (Beelmann 2006). Positiver klingt es, wenn die Übergänge als Entwicklungs- und Lernchance angesehen werden (Griebel & Niesel 2004). Was die Autor/innen aber gleich beurteilen, ist, dass diese Übergänge äusserst diverse Anpassungsleistungen erfordern; dies nicht nur von den Betroffenen selbst, sondern auch von allen anderen am Prozess beteiligten Personen (Mackowiak 2011: 21).

Wörz (2004) sieht Übergänge oder Transitionen als Lebensereignisse,

«die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern – der individuellen, interaktionalen und kontextuellen – und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biografische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden» (Wörz 2004: 36).

In Bezug auf die Bildung entstehen mit zunehmender Anzahl von Transitionen im Schulsystem Verläufe, die zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen führen. Entsprechend der Perspektive der neueren Kindheitsforschung sollen die Kinder und Jugendlichen *selbst* die Protagonist/innen bei Schulübertritten sein. Dabei sollen sie als fähige Mitgestalter/innen angesehen werden, die Einfluss auf ihre Transition haben können (Neuenschwander 2017b; Gale & Parker 2014; Helsper et al. 2009; Schneider 2018). Alle Jugendlichen bringen dabei askriptive Merkmale wie das Geschlecht, die Schicht oder den Migrationshintergrund mit, die den Erwerb von fachlichem Wissen, aber auch die Einstellungen, Überzeugungen und Absichten der Jugendlichen beeinflussen. Diese Merkmale beeinflussen auf der anderen Seite auch die Einstellungen und Handlungen der Interaktionspartner/innen (z.B. Lehrpersonen), mit denen die Jugendlichen in Kontakt sind. Der Prozess des Übergangs beinhaltet gemäss Neuenschwander (2017b: 10ff) auch die soziale Integration in den neuen Kontext und den Aufbau von festen Beziehungen zu den neuen Personen. Die Familie spielt als ausserschulische

Bezugsgruppe eine wichtige Rolle. Sie erlebt die Transition zwar nicht direkt, umfasst aber nahe und konstante Bezugspersonen während des ganzen Prozesses. Die Art der Einflüsse sind abhängig von der Schicht der Familie, der Familienstruktur, dem Familienklima und den Beziehungen innerhalb der Familie (Neuenschwander 2017b: 14–15). Gemäss Keller (2014: 74) sind «*alle Transitionen in der Schullaufbahn (...) Schlüsselstellen mit langfristigen Auswirkungen auf die weitere Bildungskarriere*», weil an diesen Übergängen die wesentlichen Weichen für die spätere Ausbildungs- und Erwerbsbiographie gestellt werden (Keller 2014: 74).

Die Transitionsforschung beschäftigt sich mit den Belastungen des Übertritts, den Lern- und Entwicklungsprozessen sowie den sozialen Anpassungsprozessen in den Anschlusslösungen (Neuenschwander 2017b: 7). Wie 'erfolgreich' die Transition vonstattengeht, ist abhängig von unterschiedlichsten Faktoren. Gemäss Marston (2008: 2) sind beim Übergang vor allem das Alter, das Geschlecht sowie der kulturelle Hintergrund der Kinder relevant. Die Autorin beobachtet in ihrer Studie mit 340 befragten australischen Kindern der 6. Klasse, dass Mädchen die Transition allgemein einfacher und ruhiger durchlaufen als Knaben. Gegensätzlich dazu kommen Rueger et al. (2014: 667) in ihrer US-amerikanischen Studie auf das Resultat, dass Knaben der 6. Klasse sich besser an die neuen Umstände nach dem Übergang anpassen können und weniger depressive Symptome zeigen als Mädchen. Gemäss der Metastudie von Topping (2011) ist der Übergang zwischen der «*primary school*» und der «*secondary school*» für alle Schüler/innen in den 88 untersuchten Studien aus verschiedenen Ländern zu Beginn ein Problem. Obwohl sich die Mehrheit nach einer gewissen Zeit gut anpassen kann, ringen nach einem Jahr immer noch 40 Prozent der Kinder mit Problemen. Für Schüler/innen aus armutsbetroffenen Familien sowie ethnischen Minderheiten ist der Übergang besonders schwierig, vor allem wenn die elterliche Unterstützung fehlt. Im Gegensatz zu Ängsten der Lehrpersonen bezüglich schulischen Anforderungen, sind für die Kinder sozioemotionale Themen, die den Übergang betreffen, bedeutend wichtiger (Topping 2011). Die qualitative Studie von Schneider (2018), die Hauptschüler/innen in Deutschland untersucht, die den Sprung in das Gymnasium schaffen wollen, kommt zum Schluss, dass nur ein Knabe von den zwölf untersuchten Schüler/innen, die Transition problemlos durchläuft.

Ein wichtiger Faktor bei der Anpassung an eine neue Schulstufe ist das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler/innen zur neuen Schule. Denn ein starkes Zugehörigkeitsgefühl und das Gefühl von sozialer Einbindung kann zu höherer Motivation und Leistungen führen (Cueto et al. 2010) und erleichtert die Transition für die Kinder (Waters et al. 2010). Wenn sich US-amerikanische Kinder in der Studie von Martinez et al. (2011) am Ende der «*elementary school*» (5. Klasse) sozial unterstützt fühlten und ein hohes Wohlbefinden hatten, konnten sie sich tendenziell auch besser an der «*junior high school*» zurechtfinden. In der Untersuchung von West et al. (2010) mit durchschnittlich dreizehnjährigen schottischen Schüler/innen hatten mehr als die Hälfte der Kinder Anpassungsprobleme in der neuen Schule. Vor allem Kinder mit schwächeren Leistungen sowie wenig Selbstvertrauen berichteten von negativen Erfahrungen.

Ein anderer Aspekt, der gemäss verschiedener Untersuchungen einen Einfluss auf den Verlauf der Transition von Kindern hat, sind Freundschaften zu und die Beliebtheit bei Gleichaltrigen. Peers sind wichtige Bezugspersonen für die Jugendlichen, besonders auch als Unterstützung während der Zeit eines Übertritts (Weller 2007), und eine gute soziale Vernetzung wirkt oft als Prädiktor für eine erfolgreiche Anpassung am neuen Ort (Kingery et al. 2011). Peers beeinflussen die kognitive und soziale Entwicklung, stillen das Bedürfnis nach Kontakt, Nähe und Austausch und fördern die Identitätsentwicklung und Selbstrepräsentation (Kessels & Hannover 2009). Für Jugendliche ist es wichtig, bei Peers beliebt zu sein, um ihren Selbstwert zu sichern und um sich sozial zu integrieren (Neuenschwander & Hascher 2003). Die Untersuchung von Rösselet und Neuenschwander (2017: 117) kommt zum Schluss, dass eine hohe Beliebtheit bei Mitschüler/innen am Ende der Primarstufe vor allem von guten Schulleistungen, guten Noten und einem starken sozialen Selbstkonzept abhängen. Am Anfang der gegliederten Sekundarstufe I verändert sich die Beliebtheit der Kinder je nach zugewiesenem Schultyp und der Leistungsposition in der Klasse. Schüler/innen mit schwächeren Leistungen sind in der Studie zu Beginn der Sekundarstufe I eher beliebter als solche mit besseren schulischen Leistungen. Die Autoren vermuten, dass die Leistungen unmittelbar nach dem Übertritt durch veränderte Vergleichsprozesse in einem neuen Licht erscheinen (Rösselet & Neuenschwander 2017: 117–118).

Eine Transition kann bei Kindern psychische Auswirkungen wie Stress oder Niedergeschlagenheit auslösen. In der Studie von Valtin und Wagner (2004: 65), die diese psychischen Auswirkungen des Übertritts zwischen Grundschule und Sekundarstufe in Deutschland untersuchen, wird offensichtlich, dass Gymnasiast/innen «mit der subjektiven Wahrnehmung von dem am höchsten zu erfüllenden Anspruchsniveau, von der als am geringsten empfundenen 'Unterstützungskultur' vonseiten der Sekundarstufenlehrer und von dem subjektiv am stärksten belastenden Stress» ihren Unterricht im Vergleich zu Haupt- und Realschüler/innen am negativsten bewerten. In der Studie von Reinders et al. (2014: 4) wird die Stressbelastung von Grundschüler/innen beim Übertritt in die Sekundarstufe durch eine schriftliche Befragung von 1'620 Eltern aus den deutschen Bundesländern Bayern und Hessen eruiert. Dabei finden die Autor/innen heraus, dass Kinder mit bildungsfernen Eltern höheren Stressbelastungen ausgesetzt sind, da sie über weniger stresshemmende Schutzfaktoren verfügen als Kinder mit bildungsnahem Hintergrund.

Ein schulischer Übergang kann auch die Entwicklung relevanter Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen. Vor allem Kinder, die an ein Gymnasium wechseln, sind beim Übergang besonders stark belastet (Valtin & Wagner 2004). Gemäss Jerusalem und Schwarzer (1991 in Schaupp 2012: 225–226) schätzen Schüler/innen die eigene Persönlichkeit durch den sozialen Vergleich mit ihnen relevant erscheinenden Personen ein. Als Bezugsgruppe werden Kinder der eigenen Schulklasse gewählt, die hinsichtlich des Alters, des Bildungsstatus oder des Erfahrungskontexts einen ähnlichen Hintergrund haben. Damit bekommen die Kinder einen persönlichen klasseninternen Leistungsranplatz und können damit die eigenen Fähigkeiten verorten. Wenn das Kind nun einen Übergang erlebt, erfolgt nach Jerusalem (1993:

7) ein «*Bezugsgruppenwechsel von einschneidender Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung*». Je nach Schularart wirke sich der Bezugsgruppenwechsel unterschiedlich auf die Selbstbewertung aus. In der dreiwelligen deutschen Längsschnittstudie von Jerusalem und Schwarzer (1991 in Schaupp 2012: 226) ist der Selbstwert der befragten Gymnasiast/innen *unmittelbar* nach dem Übertritt sehr hoch und der Selbstwert der Hauptschüler/innen eher klein. Wenn nun ein/e leistungsstarke/r Schüler/in im Gymnasium aber plötzlich auf eine leistungsstärkere Bezugsgruppe trifft, kann das für eine gewisse Zeit seine/ihre leistungs- und fachspezifischen Selbstbewertungen deutlich vermindern. Das Gegenteil ist bei den Hauptschüler/innen der Fall. Dieser Effekt wird in der Forschung als «*Bezugsgruppeneffekt*» oder «*Big-fish-little-pond-effect*» bezeichnet (Marsh 1990, 2005). In der Studie von Jerusalem und Schwarzer (1991 in Schaupp 2012: 226) nehmen die Differenzen zwischen den Selbstkonzeptwerten der Gymnasiast/innen und Hauptschüler/innen nach einem Jahr wieder ab. Da es gut belegt ist, dass schulische Übergänge Einflüsse auf das Selbstkonzept von Kindern haben, haben Scott und Santos de Barona (2011) untersucht, ob das Selbstkonzept stabiler bleibt, wenn die Kinder keine gebäudebezogene Transition (Schulhauswechsel) und keinen Wechsel des sozialen Netzwerks durchlaufen.²⁴ Sie kommen zum Schluss, dass die Einschätzungen zum eigenen Selbstkonzept während und nach der Transition stabil bleiben, auch über die ethnischen Unterschiede hinweg. Das Vermeiden eines Schulhauswechsels und des damit verbundenen Wechsels des sozialen Netzwerks kann den Kindern daher helfen, kein signifikant tieferes akademisches und soziales Selbstkonzept zu entwickeln (Scott & Santos de Barona 2011). Im Unterschied zu den bisher vorgestellten Studien kann Meckelmann (2004) in ihrer Untersuchung einen sehr stabilen, positiven Entwicklungsprozess sowie eine Stabilisierung des Selbstkonzepts von Berliner Kindern während des Übergangs feststellen. Die Schüler/innen in der Studie beschreiben ihre Transition unerwarteterweise als überwiegend positiv.

Eltern als Bezugspersonen der Kinder haben, wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, ebenfalls einen Einfluss beim Übergangsprozess. In der gross angelegten US-amerikanischen Studie von Needham (2008) wurde nachgewiesen, dass sowohl die Unterstützung der Mutter als auch die des Vaters von grosser Wichtigkeit ist, wenn es allgemein um die schulischen Leistungen und die Reduktion von depressiven Symptomen geht. Die US-amerikanische Studie von Rueger et al. (2014: 666) hebt in ihrer Stichprobe von 6. Klässler/innen am Übergang zur «*middle school*» vor allem die Wichtigkeit der mütterlichen Unterstützung hervor. In der ebenfalls amerikanischen Studie von Smith et al. (2008) wurde zudem beobachtet, dass Schüler/innen einen problemloseren Übertritt von der «*middle school*» in die «*high school*» haben, wenn eine konstante Unterstützung der Eltern vorhanden ist, sowie wenn die Eltern die Aktivitäten der Kinder beobachten und sie, wenn nötig, positiv intervenieren. Verschiedene Studien haben im Gegensatz dazu gezeigt, dass die Unterstützung von Eltern die

²⁴ Die Autoren befragen ethnisch diverse Schüler/innen aus Kalifornien in einer Längsschnittstudie (als 4., 5. und 6. Klässler/innen einer katholischen «*elementary school*» und später als 6., 7. und 8. Klässler/innen einer katholischen «*junior high school*») über ihr Selbstbild, ihr akademisches und soziales Selbstkonzept und darüber, wie wichtig welche Aspekte davon für ihr Selbstkonzept sind (Scott & Santos de Barona 2011).

Stressbelastung und die Gefährdung der Kinder auch erhöhen kann, wenn überzogene und unrealistische Bildungserwartungen bestehen (vgl. Reinders et al. 2014: 4; Schneider 2018: 292ff).

2.4 «GEOGRAPHY OF EDUCATION» RESPEKTIVE «BILDUNGS GEOGRAPHIE»

Die «*geography of education*» oder im deutschsprachigen Raum die sogenannte «*Bildungsgeographie*» untersucht mit raumorientierten und theoretisch-konzeptionell in der Humangeographie verankerten Perspektiven bildungsbezogene Strukturen und Veränderungen (Freitag et al. 2015: 80). Als Subdisziplin beschäftigt die «*geography of education*» die humangeographische Forschung schon seit Beginn des achtzehnten Jahrhunderts (Meusburger 2016). Einhergehend mit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren wurden jedoch vermehrt geographische Forschungsarbeiten publiziert, die sich mit Fragen der Bildung beschäftigten (Brock 2013). Sie waren oft von dem damals vorherrschenden Gerechtigkeitsgedanken geleitet und behandelten vor allem soziale und räumliche Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung sowie unterschiedliche Bildungsabschlüsse bei unterschiedlichem sozialem Hintergrund und Zusammenhänge zwischen Bildung, räumlichen Ungleichheiten und sozialer Exklusion (vgl. Bondi & Matthews 2017). Diese Untersuchungen operationalisierten das komplexe Phänomen «*Bildung*» vor allem mittels statistischer Indikatoren, um damit Bildungsungleichheiten aufzudecken. Die Bildungsgeographie war zu dieser Zeit vorwiegend quantitativ ausgerichtet (Freitag & Jahnke 2015: 76). Seit den 1980er Jahren wurde Bildung zunehmend als «*Humankapital*» betrachtet, als verwertbare Qualifikationen und verwertbares Wissen. Die (sozio-)ökonomische Dimension von Bildung wurde daher auch in der Bildungsgeographie immer wichtiger (Freitag & Jahnke 2015: 76). Bradford (1990) unterschied in den 1990er Jahren zwei Ansätze der «*geography of education*». Beim ersten Ansatz wird hauptsächlich das Phänomen «*Bildung*» untersucht. Dabei werden räumliche Unterschiede im Angebot und in der Nutzung von Bildung und von Bildungsabschlüssen als wichtig erachtet. Der zweite, instrumentalere Ansatz braucht zwar die gleichen Konzepte, versucht dabei aber soziale, politische und ökonomische Prozesse ausserhalb der Bildung einzubeziehen (Bradford 1990). Claudia Hanson Thiem (2009: 156) bezeichnet diese zwei Ansätze als «*inward-*» beziehungsweise «*outward-looking geographies of education*». Thiem (2009: 155) plädiert für eine «*outward-looking geography of education*», das heißt, einen Ansatz, der strategisch dezentral ist und der sein(e) Analyseobjekt(e) bewusst in Bezug auf breitere Forschungsperspektiven (außerhalb des Sektors) positioniert. Sie ist der Meinung, dass die eher spärlichen geographischen Studien bis anfangs der 2000er Jahren vor allem «*inward-looking*»-Ansätze anwandten, um über Themen rund um die Bildung zu forschen (Thiem 2009: 154). Erst seit der Jahrtausendwende sei ein wachsendes Interesse für «*outward-looking*»-Ansätze beobachtbar (vgl. Thiem 2009: 154; Collins & Coleman 2008: 282). Die Forschung hat sich seitdem auf Themen wie Schulwahl, internationale Migration von Student/innen, Bildungsindustrie, Wissensgesellschaft und den Diskurs des lebenslangen Lernens ausgeweitet (vgl. Butler & Hamnett 2007; Taylor 2018; Thiem 2009; Mitchell 2003, 2006; Lewis 2005; Warrington 2005)

und verwendet zunehmend auch qualitative Forschungsmethoden (Freitag et al. 2014: 6). Dadurch wurde die Bildung ein signifikantes Thema im kritischen geographischen Denken (Thiem 2009: 154) und die «*geographies of education*» ein pulsierendes und sich schnell entwickelndes Feld des akademischen Interesses (Waters 2018).²⁵

Holloway et al. (2010) identifizieren eine bemerkenswerte Anzahl von Forschungsarbeiten, die sie als «*new geographies of education and learning*» bezeichnen, weil sie intra- und interdisziplinär sowie zunehmend international in Bezug auf Wissensproduzenten und Studienorte ausgerichtet sind. Gemäss Holloway und Jöns (2012: 482) berücksichtigen die «*new geographies of education and learning*» die Bedeutung der Räumlichkeit für die Produktion, die Nutzung und die Auswirkungen der «*formalen*» Bildungssysteme sowie der «*informellen*» Lernfelder in Haushalten, Stadtvierteln, Gemeindeorganisationen und Arbeitsbereichen. Die Arbeiten des 21. Jahrhunderts untersuchen die Grenzen zwischen formalem und alternativem Lernen.

Bauer und Landolt (2018: 43) stellen zudem ein Wachstum in Bezug auf die «*children's and young people's geographies of education*»²⁶ und auf die Untersuchung von alltäglichen Lernräumen sowohl in der formalen Bildung als auch in informellen Umgebungen fest (vgl. Gagen 2000; Mills & Kraftl 2014; Freitag & Jahnke 2015; Robinson 2018), jedoch vorwiegend in der englischsprachigen Literatur. Das Echo in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Gemeinschaft sei bisher moderat ausgefallen (Bauer & Landolt 2018: 43).²⁷ Sie bemängeln, neben anderen Autor/innen, die essentialistischen Kategorisierungen sowie die binären Strukturen wie Erwachsene-Jugendliche, Subjekte-Objekte, global-lokal oder auch formales-informelles Lernen (2018: 43). In diesem sich ständig verändernden Kontext müssen gemäss Bauer und Landolt (2018) innovative Ansätze entwickelt werden, die das Potenzial haben, solche Binaritäten aufzuweichen und heterogene Ideen, Objekte, Subjekte und Körper als ständige Bestandteile von fluiden «*Lernnetzwerken*» zu fassen (Leander et al. 2010: 344ff in Bauer & Landolt 2018: 44). «*Lernen*» soll als integratives Konzept verstanden werden (Bauer & Landolt 2018: 44). Auch Holloway et al. (2011: 1–2) bemerken ein Wachstum in den «*geographies of children, youth and families*» und finden, dass sich die wachsenden «*geographies of education*» noch zu wenig mit diesen neuen Ansätzen befassen; was aber auch umgekehrt gelte. Während die «*geographies of education*» mehr über die persönlichen Erfahrungen der Kinder, die (Re)Produktion von sozialer Differenz im schulischen Raum sowie über Verbindungen zwischen privaten und schulischen Räumen Kenntnis nehmen könnten, könnten die «*geographies of children, youth and families*» vom Wissen über weitläufigere Prozesse profitieren (Holloway et al. 2010; Holloway et al. 2011). Die Forschung der «*geographies of children, youth and families*» kann gemäss Holloway et al. (2010: 594–595) zudem helfen, die bisherigen Resultate auf eine neue Art und Weise zu interpretieren und Anstösse für zukünftige Forschungsthemen geben, indem sie die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in

²⁵ Weiterführende Literatur: vgl. Brock (2016).

²⁶ Weiterführende Literatur zu den «*geographies of children and young people*»: vgl. Skelton & Aitken (2018).

²⁷ Vgl. dazu auch Freitag & Jahnke (2015).

Bildungsprozesse involviert sind, in den Vordergrund stellt. Der Ansatz plädiert für eine Forschung, die den «*inward-looking*»-Fokus (gemäss Thiem 2009) mit dem «*outward-looking*»-Ansatz verbindet. Gemäss Bauer und Landolt (2018: 44) werden in der «*geography of education*» bei der Untersuchung von Transitionen junger Menschen zudem die affektiven Aspekte weitgehend ausgeklammert. Eine Ausnahme sei Kathrin Hörschelmann (2018), die in ihrem Artikel über emotionale Geographien Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familienhäusern bei der Transition beschreibt. Sie zeigt auf, dass interpersonelle Konflikte Emotionen wecken, die stark über den Moment und den lokalen räumlichen Kontext hinauswirken. Hörschelmann (2018: 31 in Bauer & Landolt 2018: 44) argumentiert, dass man Emotionen nicht als «*an den Raum gebunden*» wahrnehmen soll, sondern als verkörpertes Medium, durch das Zeit und Raum in Verbindung gebracht und Grenzen überschritten, aufrechterhalten und/oder (re-)produziert werden. Auch Kraftl (2016) entdeckt eine mangelnde Berücksichtigung von Emotionen in der bildungsgeographischen Forschung. Bildungsinstitutionen seien weitverbreitete und signifikante Beispiele von Räumen, in denen Emotionen produziert, geregelt und kontrolliert werden. Man habe jedoch erst in den letzten Jahren mehr Gewicht daraufgelegt, vor allem durch den Beitrag von feministischen Geographinnen. Sie hätten das Tabu abgebaut, dass Forschung losgelöst von Emotionen und objektiv sein muss. Gemäss den Vertreterinnen dieses Ansatzes würden Emotionen «*alternative Quellen von Wissen*» (WGS 1997: 87 in Kraftl 2016: 153) darstellen, die den Weg für neue Methoden – wie Tiefeninterviews, Lebensverlaufsinterviews oder Autoethnographien – als valide Tools für die Untersuchung von Raum, Ort und Räumlichkeit ebnet würden (Kraftl 2016: 153). Bauer und Landolt (2018) sowie andere Autor/innen plädieren bei der Untersuchung von Personen und ihren Lernumgebungen ausserdem für einen *relationalen* Ansatz, der es möglich macht, die Fluidität, die Veränderlichkeit und die Entwicklung von Identitäten bei Überschneidungen von Lern- und Bildungsräumen miteinzubeziehen (vgl. Mulcahy 2011, 2017; Thomas 2005; Valentine 2000). Aus dieser Perspektive, in der Räume als «*machtvolle soziale Beziehungen*» (Massey 2005, 2007) definiert werden, können Lernräume als fortwährende Prozesse, konstituiert von temporären Begegnungen zwischen Personen und Dingen, gesehen werden. Ein solcher Ansatz hilft, sich auf Fragen von Machtbeziehungen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Begegnungen zu fokussieren, die Räume und Identitäten in Bezug auf das Lernen und die Bildung produzieren (vgl. Bauer 2015, 2018; Kraftl 2013; Landolt 2013; Bitzi & Landolt 2017).

Abschliessend kann gesagt werden, dass sich bildungsbezogene Themen sich nicht nur im Schulsystem abspielen, sondern viele Verflechtungen zu privaten Räumen zeigen. Die «*geography of education*» mit ihrem Forschungsfokus ist fähig, den Raum «*Schule*» mit dem Raum «*Privatleben*» zu verbinden. In der klassischen Bildungsforschung werden diese Zusammenhänge noch zu wenig thematisiert. Bildungsgeographische Arbeiten wie die vorliegende können helfen, diese Forschungslücke zu füllen.

3. METHODOLOGIE UND METHODEN

3.1 QUALITATIVER FORSCHUNGSANSATZ

In dieser Masterarbeit wird mit einem qualitativen Forschungsansatz gearbeitet. Mit qualitativen Forschungsverfahren will man im Gegensatz zu quantitativen Verfahren den besonderen Charakter eines Gegenstandes erforschen. Der Auftrag solcher Forschung ist das Verstehen und die Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen (Helfferich 2011: 21). Qualitative Forschung will gemäss Flick et al. (2008: 14) Lebenswelten «*von innen heraus*» aus der Perspektive der handelnden Personen beschreiben und damit zu einem «*besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en)*» beitragen. Deutungen oder Perspektiven sind nicht «*objektiv*» gegeben, sondern werden laufend in der Interaktion der Menschen gebildet. Damit ist die soziale Wirklichkeit als Forschungsgegenstand eine immer schon interpretierte, gedeutete und daher interaktiv «*hergestellte*» und konstruierte Wirklichkeit (Helfferich 2011: 22). Je nach Forscher/in und je nach angewendeter Theorie können Daten dementsprechend unterschiedlich interpretiert werden. Durch die Dokumentation des Forschungsprozesses, das heisst der Datenerhebungs- sowie Datenauswertungsmethoden und des allgemeinen Vorgehens während dieser Arbeit, soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses hergestellt werden. Somit ergibt sich die Möglichkeit, dass jede/r die Studie im Licht der eigenen Kriterien beurteilen kann (Steinke 2008: 324–325). Die folgenden Kapitel sollen die gewählten Ansätze und das Forschungsvorgehen erläutern.

3.2 «VOICES OF YOUNG PEOPLE»

Da in dieser Masterarbeit vor allem den Stimmen der Kinder und Jugendlichen eine besondere Wichtigkeit zugeschrieben werden soll, wird der Ansatz der «*voices of young people*» in diesem Kapitel kurz umrissen.

In früheren Forschungsarbeiten wurden Themen wie «*die Kindheit*» oder «*das Leben von Kindern*» traditionellerweise aus der Sichtweise und dem Verständnis der Eltern, der erwachsenen Betreuer/innen oder Expert/innen beurteilt, die behaupteten, für die Kinder sprechen zu können. Das führte dazu, dass das Kind in der Forschung als Objekt fungierte und aus dem Forschungsprozess ausgeschlossen wurde: ein klassischer «*top-down*»-Ansatz (Christensen & James 2017: 4; Cunningham & Rioux 2015). Ein paradigmatischer Wechsel vollzog sich erst um das Jahr 2000. Der Forschungsansatz sollte sich in dem Sinn verändern, dass nicht mehr Forschung *an* den Kindern gemacht werden sollte, sondern *mit* den Kindern zusammen (Christensen & James 2017: 1). Dieser Perspektivenwechsel basiert darauf, dass die Kindheit neu als eine soziale Konstruktion angeschaut wird (Harcourt & Einarsdottir 2011: 302) und die Kinder als soziale Akteure, die nun Subjekte der Untersuchung sein sollen (Christensen & James 2017: 1; Harcourt & Einarsdottir 2011) und zwar von der frühen Kindheit an (Dockett et al. 2009;

Einarsdottir 2007). Es besteht neu die Meinung, dass Kinder die wahren Expert/innen ihres eigenen Lebens sind (Clark & Moss 2001 in Dockett et al. 2009: 284). Damit sollen auch die effektive Implementierung von Programmen und politischen Reformen in der Realität erleichtert werden (Johnson 2017; Office of Representative for Children and Youth & Office of the Ombudsperson 2010) sowie die Schwächen des «*top-down*»-Ansatzes gemildert werden (Cunningham & Rious 2015). Christensen und James (2017: 9) finden ebenfalls: Nur wenn man zuhört, was Kinder sagen, und Acht darauf gibt, in welcher Weise Kinder kommunizieren, kann man Forschung *mit* und nicht *an* Kindern betreiben. Bei speziellen Lebensabschnitten wie Schulübertritten ist es gemäss Cunningham und Rious (2015) besonders wichtig, die Stimmen der Jungen zu hören und zu respektieren.

In den letzten Jahren wurde jedoch Kritik an diesem neuen Ansatz respektive seiner Methoden laut (Dockett et al. 2009, Einarsdottir 2007 & Harcourt et al. 2011 in Harcourt & Einarsdottir 2011: 303; James 2007). Autor/innen warnen davor, dass wenn man versuche, den einen Kindern eine Stimme und mehr Macht zu geben, andere Kinder dabei marginalisiert werden können (Warming 2005; Vandenbroeck & Bie 2006 in Harcourt & Einarsdottir 2011: 303).

Ein Aspekt, der gemäss den Kritiker/innen mehr in den Fokus gerückt werden soll, ist die (Macht-)Beziehung zwischen einem Kind und einem Erwachsenen, die einen Einfluss auf die Forschung ausübt (Holt 2004). Mannion (2007 in Harcourt & Einarsdottir 2011: 304) macht darauf aufmerksam, dass das Leben der Kinder stark durch das Handeln von Erwachsenen beeinflusst wird und dass die (Macht-)Beziehungen mitentscheiden, welche Kinderstimmen gehört werden, über was sie sprechen können und welche Auswirkungen sie haben. Autor/innen haben in ihren Untersuchungen versucht, durch verschiedene Methoden (z.B. Veränderung von äusserlichen oder sozialen Charakteristiken) dieses Machtgefälle zu minimieren (vgl. Mandell 1988; Corsaro 2003 in Spyrou 2011: 154). Bei der Arbeit mit Jugendlichen ist gemäss Raby (2007: 51 in Spyrou 2011: 154) die Reduktion dieses Gefälles besonders schwierig, da ein «*angepasster*» Erwachsener von den Jugendlichen schnell auch als Hochstapler/in wahrgenommen werden kann und die Forschung dadurch zusätzlich behindert wird.

Zudem sind Forschungsergebnisse gemäss Spyrou (2001 in Spyrou 2011: 155) davon abhängig, in welchem institutionellen Kontext das Gespräch geführt wird und über welchen spezifischen Kontext gesprochen wird. In seiner Studie äussern sich die Kinder anders abhängig davon, ob sie über ihre Identität in der Schule reden oder ob sie über private Identitäten Auskunft geben.

Des Weiteren können Kinder ganz eigene Vorstellungen davon haben, was bestimmte Begriffe, wie z.B. «*Familie*», für sie bedeuten (Spyrou 2011: 158). Spyrou mahnt, dass Forscher/innen bei der Interpretation von Aussagen nicht in ihren eigenen (erwachsenen) semantischen Kategorien verhaftet bleiben, sondern dass sie die Aussagen so zu verstehen versuchen, wie das Kind sie auch wirklich gemeint hat. Aussagen von Kindern sind gemäss Bakhtin (1981 in Spyrou 2011: 159) auch Ausdrücke bestimmter sozialer und ideologischer Hintergründe und Einflüsse. Sie repräsentieren daher Interessen, Anschauungen und Werte bestimmter Gesellschaftsgruppen. Wenn ein Kind spreche, greife es auf das Repertoire einer verinnerlichten sozialen Art des Sprechens zurück.

Vorgehensweisen, die den oben genannten Kritikpunkten entgegenkommen sollen, sind *partizipative* Ansätze. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass der Gegenstand der Forschung den Prioritäten der Kinder entsprechen soll, dass sie kreative Methoden anwenden und dass sie die Partizipation der Kinder am Forschungsprozess fördern. Ausserdem sollen sie flexibel in ihrer Ausgestaltung sein und den Kindern eine Handlungsfähigkeit zusprechen, ihr neues Wissen und Verständnis zu reflektieren (vgl. Kleine et al. 2016: 7; Cahill 2007). Es sind dabei Vorgehensweisen wie z.B. visuelle Methoden, das Geschichtenerzählen, das Arbeiten mit Fotografien oder teilnehmende Audio- und/oder Videomethoden üblich (Kleine et al. 2016: 9ff; Spyrou 2011; Fargas-Malet et al. 2010; Jindal-Snape 2012).

In dieser Masterarbeit wird versucht, den «*voices of young people*» zuzuhören. Was ich dabei für Erfahrungen gemacht habe und welchen Schwierigkeiten ich begegnet bin, wird im Kapitel 3.7 «*Reflexion des methodischen Vorgehens*» erläutert.

3.3 ANONYMISIERUNG DER DATEN

Die in Zusammenhang mit dieser Masterarbeit durchgeführte Untersuchung des Förderprogramms des Vereins «*Faire Perspektive*» beabsichtigt nicht, die Arbeit des Vereins zu evaluieren. Darum wurde aufgrund der Tatsache, dass die Forschungsergebnisse veröffentlicht werden und die Tätigkeiten des Vereins in der Öffentlichkeit stehen, eine Anonymisierung vorgenommen. So kann nicht mehr nachvollzogen werden, um welchen Verein es sich handelt, in welchem Kanton dieser tätig ist und welche Kinder und Personen am Förderprogramm teilgenommen haben oder an der Arbeit des Vereins beteiligt sind. Anonymisierungen werden innerhalb der Sozialforschung oft angewandt, um die untersuchten Fälle (Personen, Organisationen, Unternehmen etc.) zu schützen (Guenther 2009). Mit der Zusicherung, den besonderen Schutz der noch minderjährigen teilnehmenden Kinder zu gewährleisten, wurde jedes Kind sowie dessen Eltern dazu eingeladen, eine Einverständniserklärung zu unterzeichnen.²⁸ Darin wurde gefragt, ob die Eltern und das Kind damit einverstanden sind, dass man mit dem Kind ein Gespräch führt über seine Erfahrungen während der Probezeit des Gymnasiums, über seine Erlebnisse in der Zusammenarbeit mit dem/r Mentor/in (Götti respektive Gotte) sowie über allgemeine Einschätzungen zur Teilnahme am Förderprogramm. Ausserdem haben die Eltern und Kinder mit ihrer Unterschrift ihr Einverständnis gegeben, dass vom Interview eine Tonaufnahme gemacht wird und dass die Forschungsergebnisse zu wissenschaftlichen Zwecken veröffentlicht werden, wobei die Namen der Kinder aber geändert werden.

²⁸ Einverständniserklärung im Anhang A.

3.4 SAMPLING UND FELDZUGANG

3.4.1 SAMPLING

Das Thema dieser Masterarbeit wurde von den zwei Forscherinnen Sara Landolt und Itta Bauer vom Humangeographischen Institut der Universität Zürich zusammen mit dem Verein «*Faire Perspektive*» auf der Homepage des Geographischen Instituts ausgeschrieben. Daher war der zu untersuchende Verein, das Fallbeispiel, bereits vorgegeben. Der Verein (Ziele, Förderprogramm, bisherige Resultate) wird in den folgenden Abschnitten kurz vorgestellt.

FALLBEISPIEL: VEREIN «FAIRE PERSPEKTIVE»

Der Verein «*Faire Perspektive*» hat sich zum Ziel gesetzt, talentierten und leistungsbereiten Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund, die aus sozial benachteiligten Familien kommen, mit einem Förderprogramm den Sprung ins Gymnasium zu ermöglichen. Gemäss dem Verein soll mit ihrem Angebot die Chancengerechtigkeit in der Bildung gefördert werden (Verein «*Faire Perspektive*» 2019). Das Förderprogramm des Vereins ist auf die Aufnahme in ein Langgymnasium in einer Schweizer Stadt ausgerichtet. Es werden nur spezifische Viertel der Stadt adressiert, in denen der Anteil sozial benachteiligter Haushalte besonders hoch ist (Verein «*Faire Perspektive*» 2019). Sandra Fischer²⁹, die Co-Präsidentin des Vereins ist, spricht aber bereits von einem geplanten Ausbau des Angebots: «*Langfristig wollen wir es eigentlich ausbauen, also wir wollen mehr Parallelkurse anbieten können, damit wir mehr Schülerinnen und Schüler aufnehmen können, wir wollen es geographisch ausdehnen.*» Im Moment seien die Ressourcen aber noch nicht vorhanden.³⁰

In den zurzeit ausgewählten Vierteln werden alle fünften Klassen der öffentlichen Primarschulen adressiert. Die Klassenlehrpersonen gehen danach direkt auf Schüler/innen zu, von denen sie denken, dass sie für den Förderkurs geeignet sein könnten. Das einzige harte Kriterium für die Aufnahme sei das Einkommen der Eltern, das einen gewissen Wert nicht übersteigen dürfe, erzählt Sandra Fischer (Interview S.F.). Zusätzlich zur Steuererklärung der Eltern müssen für die Anmeldung der Kinder ein Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson und die Zeugnisnoten des 1. Semesters der 5. Primarklasse eingereicht werden. Nach der Durchführung des ersten Förderkurses haben die Verantwortlichen von «*Faire Perspektive*» entschieden, dass sie in der Mathematik eine Mindestnote verlangen. Sandra Fischer sagt dazu: «*Was sich klar herauskristallisiert hat beim ersten Kurs: Wenn jemand in der Mathematik im Primarschulzeugnis weniger als eine Fünf hat, dann wird er diese Rückstände in der Zeit des Kurses nicht aufholen*» (Interview S.F. und I.H.).³¹ Wenn der Verein ein

²⁹ Name geändert, wie auch alle folgenden Namen von beteiligten Erwachsenen und Kindern.

³⁰ Auf das Schuljahr 2019/2020 hat der Verein nun umsetzen können, dass zwei parallele Kurse angeboten werden.

³¹ Dieses Interview wurde von Sara Landolt und Itta Bauer mit den Vereinsverantwortlichen Sandra Fischer und Isabelle Hofer geführt. Für nähere Informationen siehe Kapitel 3.5.2.

Kind als geeignet ansieht, wird es an das Gymnasium eingeladen, um ein Motivationsschreiben zu verfassen.³² Anhand der eingereichten Unterlagen, dem Motivationsschreiben sowie dem Gesamteindruck des Kindes entscheidet der Verein schliesslich, ob das Kind in das Förderprogramm aufgenommen wird oder nicht (Interview S.F.). Bei den Kindern, bei denen die Verantwortlichen des Vereins unsicher sind, ob sie für den Kurs geeignet sind, entscheidet ein zusätzliches Gespräch (Interview S.F. und I.H.).

Das Förderprogramm des Vereins, das erstmals im Schuljahr 2016/2017 angeboten wurde, besteht aus einem für die aufgenommenen Kinder kostenlosen Kurs. Das Programm beinhaltet drei verschiedene Kursteile. Der *Kurs 1* besteht aus der Vorbereitung auf die gymnasiale Aufnahmeprüfung und beginnt zu Beginn der 6. Primarklasse. Die Kinder besuchen bis zur Aufnahmeprüfung im März des folgenden Jahres je zwei Lektionen pro Woche in Deutsch und Mathematik und bekommen Arbeits- und Lerntechniken vermittelt (jeden Mittwochnachmittag und jeden zweiten Samstagvormittag). Die Schüler/innen werden in Kleingruppen von erfahrenen Primar- und Gymnasiallehrpersonen unterrichtet, die mit den Anforderungen der Aufnahmeprüfung vertraut sind. Damit soll gemäss den Vereinsverantwortlichen eine individuelle Förderung gewährleistet sein. Der *Kurs 2* beginnt nach der Aufnahmeprüfung im März und dauert bis zu den Sommerferien. Es werden in zwei Lektionen pro Woche Deutsch, Allgemeinbildung und Lerntechnik unterrichtet. Diesen Kurs können auch die Kinder besuchen, die die Aufnahmeprüfung nicht bestanden haben, da er gemäss dem Verein auch eine gute Vorbereitung auf die Sekundarschule darstellt. Seit dem Jahr 2018 gibt es zusätzlich den *Kurs 3*, in dem die Kinder während ihrer Probezeit an der Kantonsschule von jahrgangsalteren Schüler/innen (Jugendliche im vorletzten Jahr vor der Matura (Fünftklässler/innen) des Gymnasiums), begleitet werden, die in dasselbe Gymnasium gehen. Dies soll den langfristigen Schulerfolg der Kinder sichern. Die jahrgangsalteren Schüler/innen agieren als Gotte/Götti respektive als Mentor/innen der Schüler/innen und sollen die Kinder wöchentlich während ungefähr einer Stunde unterstützen. Die Unterstützung kann gemäss der Co-Präsidentin Sandra Fischer so aussehen, dass die Gotten/Göttis den Kindern bei den Hausaufgaben helfen, mit ihnen auf Prüfungen lernen oder mit ihnen nicht verstandenen Schulstoff wiederholen. Hilfestellung soll aber auch bei allgemeinen Fragen zum Alltag am Gymnasium oder zum Schulsystem angeboten werden. Die Gotten/Göttis sollen für die Kinder Ansprechpersonen für jegliche Fragen rund um die Schule sein. Die Mentor/innen haben zur Information dazu ein Schreiben der Vereinsverantwortlichen ausgehändigt bekommen (Interview S.F.). Die Verantwortlichen des Vereins haben entschieden, dass die Unterstützung geschlechtergetrennt erfolgt und jeder Schüler einen Götti und jede Schülerin eine Gotte zur Verfügung gestellt bekommt. Diese Entscheidung wurde getroffen, da man annahm, dass der Beziehungsaufbau dadurch erleichtert stattfinden könnte. Weitere Aspekte zur Bildung der Paare (z.B. gemeinsame Interessen) wurden bei der Zuteilung nicht beachtet. Die Gotten und Göttis werden für ihre Mitarbeit beim *Kurs 3* mit 500 CHF entlohnt. Dies wurde so entschieden, um die Verbindlichkeit zu stärken (Interview S.F.).

³² Die Vorlage des Motivationsschreibens befindet sich im Anhang B.

BISHER DURCHGEFÜHRTE FÖRDERPROGRAMME: SCHULJAHRE 2016/2017, 2017/2018 UND 2018/2019

Im ersten durchgeführten Förderkurs im Schuljahr 2016/2017 sind insgesamt 13 Schüler/innen (sieben Mädchen, sechs Knaben; für elf Kinder ist Deutsch nicht die Erstsprache) aufgenommen worden, von denen zwölf Kinder den *Kurs 1* bis zum Schluss besucht haben und im März an die Aufnahmeprüfung gegangen sind. Von den zwölf Kindern haben sie drei bestanden. Sechs Kinder nahmen am *Kurs 2* teil. Von den drei Kindern, die im Sommer 2017 an das Gymnasium wechselten, hat eine Schülerin die Probezeit bestanden. Im zweiten Förderkurs, der nach den Sommerferien 2017 startete, nahmen erneut 13 Schüler/innen (sechs Mädchen, sieben Knaben; für zwölf Kinder ist Deutsch nicht die Erstsprache) teil, die alle den *Kurs 1* bis zur Prüfung besuchten. Von den 13 Kindern haben acht die Aufnahmeprüfung bestanden. Zwölf Kinder nahmen am *Kurs 2* teil. Von den acht Kindern, die im Sommer 2018 ins Gymnasium eingetreten sind, haben sieben Kinder die Probezeit bestanden. Den im Sommer 2018 gestarteten dritten Förderkurs des Vereins «*Faire Perspektive*» haben ebenfalls 13 Schüler/innen (acht Mädchen, fünf Knaben; für alle ist Deutsch nicht die Erstsprache) angefangen. Alle haben den *Kurs 1* bis zum Schluss besucht und 11 Kinder haben sich der Aufnahmeprüfung gestellt. Vier Kinder haben sie bestanden. Den *Kurs 2* haben sechs Kinder besucht (Verein «*Faire Perspektive*» 2019).

In dieser Masterarbeit wird der im Schuljahr 2018/2019 erstmals angebotene *Kurs 3* genauer untersucht. In diesem Jahr haben acht Kinder die Aufnahmeprüfung für die Kantonsschule bestanden und sind nach den Sommerferien 2018 in die Probezeit des Langzeitgymnasiums eingetreten. Ein Schüler hat während dieser Zeit den Wohnort gewechselt und hat eine andere Kantonsschule besucht. Da der Verein jahrgangältere Schüler/innen als Unterstützung anbietet, die wie die teilnehmenden Kinder in das gleiche Gymnasium gehen, konnte diesem Schüler kein Götti zur Verfügung gestellt werden, und darum ist er aus dem Sample für diese Masterarbeit ausgeschieden. Da die Anzahl der Kinder, die die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium bestanden und die Unterstützung durch den *Kurs 3* bekommen haben, relativ klein war, wurden alle sieben Kinder in das Sample eingeschlossen. Es wurde schliesslich mit fünf der teilnehmenden Schüler/innen ein Interview geführt; aus welchen Gründen dies so war, wird weiter unten beim «*Feldzugang*» erläutert. In der untenstehenden Tabelle 1 sind alle teilnehmenden Kinder mit verschiedenen Informationen, unter anderem zu ihrem sozioökonomischen Hintergrund, aufgelistet.³³ In der direkt darunter abgebildeten Tabelle 2 werden zudem Informationen zu den Gotten und Göttis der teilnehmenden Kindern dargestellt.

³³ Im Anhang C findet sich eine ausführlichere Liste mit zusätzlichen Informationen zu den teilnehmenden Kindern.

3. Methodologie und Methoden

Tabelle 1: Informationen zu den teilnehmenden Kindern

Name	Alter	Herkunft	Eltern in der Schweiz seit	Beruf der Eltern	Kind in der Schweiz seit	Berufswunsch des Kindes	Geschwister
Aicha	13	Mutter: Syrien, Vater: Tunesien	ca. 24 Jahre	Mutter: Hausfrau, Vater: Bauarbeiter	Geburt	Ärztin	drei jüngere Schwestern (bald 4)
Anjana	13	beide: Sri Lanka	ca. 35 Jahre	Mutter: Hausfrau (gelernte Näherin), Vater: Chefkoch	Geburt	Chirurgin	ältere Schwester
Julio	13	Mutter: Italien, Vater: Chile	Mutter: Geburt, Vater: dem 9. Lebensjahr	Mutter: Schuhverkäuferin, Mitarbeiterin bei verschiedenen Firmen (zurzeit Hausfrau), Vater: Produktentwickler	Geburt	Informatiker	jüngere Schwester, jüngerer Bruder
Mohamed	13	beide: Türkei	Mutter: ca. 25 Jahren Vater: ca. 15 Jahren	Mutter: Gastronomie, Vater: Logistik	Geburt	Arzt	keine Geschwister
Selma	12	Mutter: Schweiz, Vater: Türkei	Mutter: Geburt, Vater: ca. 16 Jahre	Mutter: Hausfrau (gelernte Coiffeuse), Vater: Pöstler (macht jetzt noch Ausbildung zum Taxichauffeur)	Geburt	Kinderärztin, Psychologin	jüngerer Bruder
David	13	beide: Vietnam	(nicht bekannt)	Eltern führen ein Restaurant	Geburt	(nicht bekannt)	ältere Schwester
Sascha	13	beide: Serbien	(nicht bekannt)	Mutter: nicht bekannt, Vater: Zeichner in Lüftungsbranche	Geburt	Bankbranche	jüngere Schwester

(Quelle: eigene Darstellung)

Tabelle 2: Informationen zu den Gotten/Göttis

Name	Alter	Herkunft	Beruf der Eltern	Geschwister	Patenkind
Mara	16	halb Schweiz/ halb Deutschland	Mutter: Schulpflegerin und Sekretärin, Vater: IT-Manager	ältere Schwester	Aicha
Melina	17	Schweiz	Mutter: Floristin, Vater: IT-Support	zwei ältere Geschwister	Anjana
Yves	16	Schweiz	Mutter: Primarschullehrerin/Schulleiterin, Vater: Primarschullehrer/Schulleiter	jüngerer Bruder	Julio
Max	16	Schweiz	Mutter: Musiklehrerin in Primarschule, Vater: Pflegefachmann	älterer Bruder	Mohamed
Alina	16	ein Viertel Sri Lanka/ drei Viertel Schweiz	Mutter: Sekretärin, Vater: Projektmanager	jüngere Schwester	Selma
Bastian	16	halb Schweiz/ halb USA	Mutter: Juristin, Vater: Lehrer	ein älteres Geschwister, drei jüngere Geschwister	David
Manuel	17	Schweiz	Mutter: Museumsleiterin, Vater: IT-Support	ältere Schwester	Sascha

(Quelle: eigene Darstellung)

3.4.2 FELDZUGANG

Der Feldzugang gestaltete sich zu Beginn des Forschungsprozesses schwierig. Als erstes wurde versucht, über ein E-Mail an die Eltern, Kontakt zu den teilnehmenden Kindern des Förderprogramms aufzunehmen. Der Inhalt des E-Mails wurde von meiner Betreuerin Sara Landolt verfasst, ebenfalls war sie die Absenderin der Nachricht.³⁴ Dies aus dem Grund, da sie den Verein bereits über längere Zeit begleitete und schon mehrmals Kontakt zu den teilnehmenden Kindern sowie zu ihren Eltern (unter anderem auch mittels Interviews) hatte. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte im Oktober 2018. Nach rund einem Monat hatte sich jedoch noch kein Elternteil der sieben angefragten Kinder gemeldet. Es musste ein anderer Zugang zum Forschungsfeld gefunden werden und es wurde nun der Kontakt zu den sieben Gotten und Göttis gesucht, die zu dieser Zeit den teilnehmenden Erstklässler/innen als Unterstützung zur Seite standen. Schon nach einigen Tagen kamen erste Antworten auf die verschickten E-Mails und sechs der sieben Interviews mit den Gotten/Göttis konnten vor den Weihnachtsferien (2018/2019) durchgeführt werden. Das siebte Gespräch wurde im Januar 2019 geführt, nachdem der Götti erneut angeschrieben wurde. An den Interviews mit den Gotten und Göttis wurde ein erneuter Versuch gestartet, die teilnehmenden Kinder durch die entsprechenden Gotten/Göttis zu erreichen. Es wurde jedem Götti und jeder Gotte ein Briefumschlag mitgegeben, den sie ihren Schützlingen geben sollten. Darin befanden sich das Schreiben, das Sara Landolt zu Beginn an die Eltern verschickt hatte sowie ein persönliches Schreiben von mir, in dem ich die Eltern nochmals bat, sich doch zu melden. Auf dieses Schreiben antworteten zwei der teilnehmenden Kinder umgehend, worauf mit ihnen ein Interview nach den Weihnachtsferien im Januar 2019 abgemacht wurde. Ein drittes Mädchen wurde dadurch erreicht, dass ein bereits interviewtes Mädchen sie nochmals per WhatsApp daran erinnerte. Die anderen vier Kinder respektive ihre Eltern liessen auch nach der zweiten Kontaktaufnahme nichts von sich hören. Ich sah keine Erfolgsaussicht darin, die Eltern noch ein drittes Mal persönlich anzuschreiben und nahm mit den Verantwortlichen des Vereins «*Faire Perspektive*» Kontakt auf. Ich bat darum, dass der Verein nochmals offiziell Kontakt zu den restlichen Eltern aufnimmt. Nachdem sich Sandra Fischer bei den vier übrig gebliebenen Eltern meldete, willigten zwei für ein Interview mit ihrem Kind ein. Eines der Gespräche konnte in den Winterferien im Februar geführt werden, das andere in der ersten Woche nach diesen Ferien. Zwei Elternpaare haben sich auch auf die dritte Kontaktaufnahme nicht gemeldet und es konnten daher keine Interviews mit diesen Kindern geführt werden.

3.5 DATENERHEBUNG

Die Datenerhebung beinhaltet einerseits qualitative, teilstrukturierte Interviews mit den teilnehmenden Kindern respektive ihren Gotten und Göttis und andererseits Expert/inneninterviews mit Verantwortlichen des Vereins «*Faire Perspektive*». In der qualitativen Methodik zur Datenerhebung

³⁴ Für Einsicht in das Schreiben an die Eltern, siehe Anhang D.

gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Interviewtypen. Das teilstrukturierte Interview, zu dem beide von mir angewandten Interviewvarianten gehören, beinhaltet üblicherweise einen Leitfaden mit vorformulierten Fragen. Es soll aber immer noch Spielraum für Fragen bleiben, die sich im Gespräch zwischen der interviewenden und interviewten Person ergeben (Dicicco-Bloom & Crabtree 2006: 315; Helfferich 2009: 36). Von Interesse ist nicht, der Forschung vorangehende Hypothesen zu testen, sondern es soll das Ziel sein, über Meinungen und Wahrnehmungen anderer ein besseres Verständnis des Forschungsgegenstands zu bekommen, um daraus unter Umständen Hypothesen zu bilden (Dicicco-Bloom & Crabtree 2006: 314). Um effektiv ein besseres Verständnis zu bekommen, ist es wichtig, sich den eigenen Erwartungen bewusst zu werden und bereit zu sein, die den eigenen Vorstellungen widersprechenden, irritierenden oder neuen Aussagen von Interviewpartner/innen zu erkennen und aufzugreifen (Helfferich 2011: 58).

Bei der Forschung mit Kindern müssen nicht per se andere Datenerhebungsmethoden angewendet werden, als wenn Forschung mit Erwachsenen betrieben wird. Vielmehr muss darauf geachtet werden, dass die Kommunikationskultur der Kinder und deren eigene Anliegen miteinbezogen werden (siehe Kapitel 3.2) (Christensen & James 2017: 9). Ebenfalls zentral für eine ernstzunehmende Forschung mit Kindern ist die Einwilligung der Kinder selbst, an der Forschung teilnehmen zu wollen. Dabei ist es wichtig, dass sie wissen, um was es bei der Studie geht, was von ihnen erwartet wird und was mit den Resultaten geschehen wird.³⁵ Dies zu erreichen ist nicht ganz einfach, da Kindern oft das Wissen fehlt, was Forschung überhaupt bedeutet (Greene & Hill 2005 in Dockett et al. 2009: 288).

Kinder können sich auch aktiv entscheiden, nicht an der Forschung teilnehmen zu wollen. Manche Kinder empfinden es als aufdringlich, vor allem, wenn sie dafür Freizeit einsetzen oder dem/der Forscher/in Zutritt zu privaten Räumen gewährleisten müssen (Kirby & Bryson 2002 in Dockett et al. 2009: 289). Dieser Grund könnte bei den zwei nicht interviewten Kindern, die am Förderprogramm teilnahmen, ausschlaggebend gewesen sein.

3.5.1 INTERVIEWS MIT DEN TEILNEHMENDEN KINDERN UND DEN GOTTEN/GÖTTIS

Den grössten Teil der Datenerhebung in dieser Masterarbeit stellen qualitative, teilstrukturierte Leitfadenterviews mit fünf Kindern dar, die am *Kurs 3* im Schuljahr 2018/2019 teilgenommen haben, sowie mit sieben Gotten/Göttis, die an demselben Kurs mitgewirkt haben. Die durchgeführten Interviews waren in verschiedene Themenblöcke vorstrukturiert, die im Interview angesprochen werden sollten. Bei den teilnehmenden Kindern standen die drei grossen Themen «Übertritt Gymnasium», «Kurs 3 des Förderprogramms» sowie «Eindruck des gesamten Förderprogramms» im Zentrum.³⁶ Bei den Gotten/Göttis waren es die Themen «Zusammenarbeit mit dem Schüler/der Schülerin», «Verhältnis

³⁵ Siehe Einverständniserklärung Kapitel 3.3.

³⁶ Mindmap des Interviews mit den teilnehmenden Kindern im Anhang E.

zum Schüler/der Schülerin», «Ausbildung Gymnasium», «Förderprogramm des Vereins» sowie «Alltag am Gymnasium».³⁷

Um den Erzähleinstieg bei den Gesprächen mit den teilnehmenden Kindern zu erleichtern und den Gesprächsfluss anzuregen, wurde den Kindern vor dem Interview eine kleine Aufgabe als Vorbereitung auf das Interview gegeben. Jeder Schüler und jede Schülerin sollte sich in drei Punkte notieren, was sich für ihn/sie seit dem Übertritt ins Gymnasium am meisten geändert hat. Dies konnte im schulischen Bereich, aber auch in der Freizeit oder im familiären Umfeld sein. Am Interview selbst wurden die Kinder dann aufgefordert, nachdem ganz zu Beginn ein paar Fragen zum sozioökonomischen Hintergrund gestellt wurden, zuerst den ersten Punkt vorzulesen. Des Weiteren sollten sie ihre Gedanken dazu erläutern, wieso sie ihn aufgeschrieben haben. An diese Erzählungen zu den vorgetragenen Punkten konnte dann anhand des Leitfadens (Mindmap) an Themen angeknüpft werden, die das Interview behandeln sollte. Der Einstieg der Interviews mit den Gotten/Göttis beinhaltete ebenfalls Angaben zur Person und ging mit dem für die Forschungsarbeit wichtigsten Themenblock «Zusammenarbeit mit dem Schüler/der Schülerin» weiter. Danach konnten die anderen Themenblöcke in unterschiedlicher Reihenfolge behandelt werden. Die Gespräche mit den teilnehmenden Kindern und den Gotten/Göttis dauerten zwischen 20 Minuten und einer Stunde.

3.5.2 EXPERT/INNENINTERVIEWS

Da der Fokus dieser Forschungsarbeit auf den «*voices of young people*», den Stimmen der teilnehmenden Kinder und der Gotten/Göttis und deren Erfahrungen, liegen soll, stellen die Expert/inneninterviews eine informative Ergänzung meiner Datenerhebung dar. Es wurden insgesamt zwei Expert/inneninterviews geführt und ausgewertet. Ein Interview wurde von mir selbst mit einer Verantwortlichen des Vereins «*Faire Perspektive*» (Sandra Fischer) durchgeführt. Sie ist seit März 2019 Co-Präsidentin und ist in der Arbeitsgemeinschaft Pädagogik des Vereins tätig. Dort kümmert sie sich um die Auswahl der teilnehmenden Kinder und um die Auswahl der Lehrpersonen der *Kurse 1* und *2*. Das andere ausgewertete Interview wurde von Sara Landolt und Itta Bauer im April 2017 mit zwei Verantwortlichen von «*Faire Perspektive*» (Sandra Fischer und Isabelle Hofer) geführt. Isabelle Hofer ist in der Arbeitsgemeinschaft Mittelbeschaffung und Öffentlichkeitsarbeit des Vereins tätig.

Gläser und Laudel (2004: 10) definieren «*Expert/innen*» und Expert/inneninterviews folgendermassen: «*Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschliessen.*» Ihre Interpretation ist, dass Expert/innen aufgrund ihrer beruflichen Stellung, aufgrund einer Ausbildung, eines Studiums oder durch Forschung über bestimmtes Wissen verfügen; dieses kann auch autodidaktisch erworben worden sein. Wissen über soziale Kontexte in einem bestimmten Umfeld, in dem die «*Expert/innen*» agieren, kann ebenfalls als Expert/innenwissen definiert werden (Gläser & Laudel 2004: 11).

³⁷ Leitfaden des Interviews mit den Gotten/Göttis im Anhang F.

Das Expert/inneninterview, das *ich* geführt habe, habe ich zu Beginn meiner Forschungstätigkeit gemacht. Dieses Interview half mir dabei, einen Überblick über die Sachlage zu erhalten (vgl. Meier Kruker & Rauh 2005: 65) und gab mir Zugang zu meinem Forschungsbereich (vgl. Bogner & Menz 2002: 8). Es wurde mit einem ausdifferenzierten Leitfaden gearbeitet.³⁸ Zudem habe ich Unklarheiten, die sich während des Forschungsprozesses ergaben, bei den Vereinsverantwortlichen durch Nachfragen per E-Mail geklärt.

3.6 DATENAUSWERTUNG

Bei der Auswertung der Daten aus den Interviewtranskripten³⁹ wurde in dieser Masterarbeit gemäss dem interpretativ-kategorisierenden Verfahren der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) vorgegangen.⁴⁰ Die Grounded Theory ist ein Verfahren der qualitativen Sozialforschung und verfolgt das Ziel, systematisch eine erklärungssträchtige Theorie aus den erhobenen Daten zu generieren (Strauss & Corbin 1996: 39) und nicht eine bereits bestehende Theorie an den Daten zu testen (Hood 2007: 154). Bei der Grounded Theory soll ein Kreislauf entstehen zwischen der Datenerhebung, der Auswertung der Daten, deren Analyse, um dann erneut aufgrund der Ergebnisse weitere erklärungssträchtige Daten zu erheben (Hood 2007: 154). Dieses Vorgehen war in dieser Masterarbeit nur begrenzt möglich, da das Sample klein war. Im Vordergrund steht das sich Leitenlassen von den Daten, damit man die *«(...) während des Forschungsprozesses entwickelten Verzerrungen und Vorannahmen»* (Strauss & Corbin 1996: 39) durchbrechen kann. Da das Hauptforschungsinteresse in dieser Masterarbeit bei den persönlichen Erfahrungen der teilnehmenden Kinder und der Gotten/Göttis lag, wurde dieses Verfahren als angemessen empfunden.

Durch das systematische Vorgehen bei den Verfahren der Grounded Theory wird die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse gewährleistet (Steinke 2008: 326). Im Interpretationsvorgang wurde mit verschiedenen Verfahren gearbeitet, die als *«Kodieren»* bezeichnet werden. Für Strauss und Corbin (1996: 39) ist Kodieren die Vorgehensweise, *«durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden»*. Die Analyse beinhaltete drei Kodiertypen: das offene, das axiale und das selektive Kodieren (Strauss & Corbin 1996: 40).⁴¹ Beim offenen Kodieren wurden die Daten in einzelne Segmente aufgebrochen (Abschnitte, Sätze oder einzelne Wörter). Diese Dateneinheiten wurden auf deren Bedeutung hin untersucht, um ihnen sodann konzeptuelle Bezeichnungen (sog. *«Kodes»*) zuzuordnen. Während die Bezeichnungen zunächst möglichst nahe am Text sein sollten, sollten sie später immer abstrakter formuliert sein (Flick 2005: 259). Die Vielzahl an gesammelten Codes wurde

³⁸ Leitfaden des Expert/inneninterviews im Anhang G.

³⁹ Siehe Transkriptionsregeln im Anhang H.

⁴⁰ Für mehr Informationen über das Verfahren der Grounded Theory: vgl. Strübing (2014).

⁴¹ In der vorliegenden Masterarbeit wurde für die Kodierung der Interviewtranskripte mit dem Programm MAXQDA gearbeitet.

dann zu verschiedenen Kategorien und Subkategorien zusammengefasst, die ähnliche Phänomene beschreiben. Jede (Sub-)Kategorie wurde mit einem Begriff umschrieben (Strauss & Corbin 1996: 43–45). Ausserdem wurden während des gesamten Prozesses Eindrücke, Assoziationen, Fragen, Ideen etc. notiert. Diese Kodenotizen dienten dazu, die gefundenen Codes zu ergänzen und zu erläutern (Flick 2005: 259). Dem offenen folgte das axiale Kodieren. Beim axialen Kodieren wurden aus der Vielzahl der entstandenen Kategorien diejenigen ausgewählt, die für das weitere Vorgehen am vielversprechendsten schienen. Dabei wurden Beziehungen zwischen diesen verschiedenen (Sub-)Kategorien herausgearbeitet. Diese konnten horizontal, oder auch vertikal zwischen einzelnen Kategorien und ihren Subkategorien verlaufen (Flick 2005: 265). Auf das axiale Kodieren aufbauend fand das selektive Kodieren statt, bei dem alle Kategorien zu einer Grounded Theory integriert wurden (Strauss & Corbin 1996: 94f). Das selektive Kodieren setzte das axiale Kodieren auf einem höheren Abstraktionsniveau fort. Ziel war es dabei, eine Kernkategorie herauszuarbeiten, um die herum sich die anderen Kategorien gruppieren liessen und durch die sie integriert wurden. Die Kernkategorie wurde erneut in ihren Eigenschaften und Dimensionen entwickelt und es wurde versucht, sie zu (möglichst allen) anderen Kategorien in Beziehung zu setzen (Flick 2005: 267). Schliesslich wurde die Theorie ausformuliert und wieder an den Daten überprüft (Flick 2005: 268).

3.7 REFLEXION DES METHODISCHEN VORGEHENS

Aus dem Verständnis von qualitativer Forschung, wie es in Kapitel 3.1 beschrieben wird, ist eine Verallgemeinerung von Ergebnissen nur limitiert möglich. Durch qualitative Forschung werden vielschichtige Daten generiert, welche je nach Forscher/in und je nach angewandeter Theorie unterschiedlich interpretiert werden können (Helfferich 2011: 22). Forschende sollen sich selbst und den Forschungsprozess kritisch reflektieren (Flick et al. 2008: 324–326; Christensen & James 2017: 6). Dabei spielt auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit eine Rolle, die zu gewährleisten in dieser qualitativen Forschung durch die genaue Beschreibung des Vorgehens versucht wird. Während des ganzen Forschungsprozesses habe ich mein Vorgehen immer wieder kritisch hinterfragt und versucht, damit mögliche Fehlinterpretationen zu vermeiden.

Um die Gefahr einer Fehlinterpretation möglichst einzudämmen und um eine hochwertige qualitative Forschung durchzuführen, wurde versucht, die Prinzipien qualitativer Forschung zu befolgen (vgl. Reuber & Pfaffenbach 2005: 13ff; Flick et al. 2008: 22ff; Flick 2009: 91; Lamnek & Krell 2016: 33ff). Das Prinzip der Offenheit gibt vor, auf verschiedenen Ebenen eine offene Haltung gegenüber der Forschung zu bewahren. Diese Offenheit beginnt bei der Gestaltung eines flexiblen Forschungsdesigns, setzt sich weiter bei einem möglichst offenen Wahrnehmungstrichter, um auch unerwartete und damit instruktive Informationen zu erhalten, und schliesst beim Datenauswertungsprozess und der anschliessenden Diskussion ab (Lamnek & Krell 2016: 33).

Für die Kontaktaufnahme zu den teilnehmenden Kindern, die sich in dieser Masterarbeit als schwierig erwiesen hat, sehe ich für eine kommende Forschung wenig Verbesserungspotenzial. Da die

teilnehmenden Kinder noch minderjährig waren, musste aus ethischen und rechtlichen Gründen zuerst das Einverständnis der Eltern eingeholt werden. Da mir der Verein nur die E-Mailadressen, nicht aber die Telefonnummern der Eltern zur Verfügung stellte, war E-Mail die einzige Möglichkeit, mit ihnen in Kontakt zu treten. Als auf diesem Weg nicht alle Eltern zu erreichen waren und das erneute Erinnern durch eine verantwortliche Person des Vereins mit einer E-Mail und einer Nachricht per Mobiltelefon auch nicht zum Erfolg führte, wurde die Kontaktaufnahme mit zwei Eltern und deren Kindern eingestellt.

Als Methode für die Datenerhebung wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews und Expert/inneninterviews gewählt. Die Expert/inneninterviews verhalfen mir dazu, viel über persönliche Ansichten und Einschätzungen der Verantwortlichen in Bezug auf den Verein zu erfahren. Die Wahl des teilstrukturierten Leitfadeninterviews für die Gespräche mit den teilnehmenden Kindern sowie den Gotten/Göttis erwies sich ebenfalls als geeignete Methode, um eine vielschichtige Einsicht in die verschiedenen Meinungen der Befragten zu erhalten.

Bei der Ausformulierung der Fragen im Leitfaden dieser Masterarbeit wurde darauf geachtet, möglichst offene Fragen zu stellen, welche die Interviewpartner/innen nicht in eine Richtung drängen sollten. Ausserdem wurde der Aufbau des Leitfadens so gestaltet, dass gegebenenfalls ein sehr flexibler Interviewverlauf gewährleistet war. Bei den Interviews wurde versucht, den Interviewpartner/innen und der Untersuchungssituation möglichst offen und neutral zu begegnen. Zum Schluss war es mir ein Anliegen, die generierten Daten mit einer möglichst offenen Haltung zu interpretieren und zu versuchen, meine subjektiven Meinungen über die Aussagen der Befragten zu reflektieren.

Ebenfalls wichtig ist die Reflexion darüber, welchen Einfluss ein spezifischer Kontext auf die Gespräche haben kann, vor allem auch bei Interviews mit Kindern und Jugendlichen. Ein/e Forscher/in kann in einem gewissen Masse versuchen, Unterschiede zwischen ihm/ihr und dem Kind zu minimieren. Er oder sie kann aber als erwachsene Person nie zu einem «*Native*» in der Welt eines Kindes werden und sollte diesen Einfluss über den ganzen Forschungsprozess hindurch beachten (Spyrou 2011: 156). In meiner Forschung habe ich versucht, die Interviews mit den teilnehmenden Kindern und den Gotten/Göttis in einem für die Interviewteilnehmer/innen vertrauten Milieu durchzuführen, nämlich in dem von den Kindern und Jugendlichen besuchten Gymnasium. Dies war bis auf ein Interview, das ich in einem Café führte, für alle anderen Gespräche möglich. Zudem wollte ich durch eine freundschaftliche Art meinerseits vor Beginn des Interviews schon eine gewisse Vertrautheit schaffen. Dies funktionierte unterschiedlich gut. Ich merkte, dass bei einzelnen Kindern sowie auch bei Gotten/Göttis ein gewisser Respekt vor dem Gespräch und vor mir als erwachsener Person vorhanden war. Der gewählte Einstieg für die Interviews mit den teilnehmenden Kindern (vgl. Kapitel 3.5) erwies sich dabei aber als günstig. Es konnte damit eine entspanntere Interviewsituation geschaffen werden. Ebenfalls war damit der Übergang zu den verschiedenen Themenblöcken des Leitfadens erleichtert, da ich an den von den teilnehmenden Kindern selbst gewählten Erzählungen anknüpfen konnte. Bei den Gotten/Göttis war ein

3. Methodologie und Methoden

entspanntes Gespräch eher möglich, da sie durch ihr Alter und ihre Ausbildung im Gymnasium bereits besser wussten, was bei einem «*Interview*» auf sie zukommen wird.

Da der/die Forscher/in am Schluss selber entscheidet, welche Daten er oder sie in die Analyse einschliesst oder ausschliesst und in welcher Form er oder sie die Daten präsentieren will (z.B. direkte Zitate oder Zusammenfassungen), kann die Gefahr bestehen, die Daten in einem eigenen, «*falschen*» Licht darzustellen oder die Stimmen gewisser Kinder mehr zu gewichten als die anderer (Spyrou 2011: 160–161). Daher wurde bei der Verschriftlichung der Resultate versucht, eine ausgeglichene Repräsentation der Daten zu erreichen (z.B. durch Portraits aller Paare, siehe Kapitel 4.1).

4. EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Im Kapitel 4 «*Empirische Ergebnisse*» werden die aus den durchgeführten Interviews gewonnenen Erkenntnisse dargelegt. Das Kapitel 4.1 konzentriert sich auf die Erfahrungen der verschiedenen Paare während ihrer Zusammenarbeit in der Probezeit des Gymnasiums. Dazu werden die persönlichen Erfahrungen der Gotten und Göttis sowie ihrer Mentees, der am Kurs von «*Faire Perspektive*» teilnehmenden Kinder, analysiert. Im Kapitel 4.2 wird dargestellt, wie die Gotten und Göttis die Arbeit des Vereins «*Faire Perspektive*» erleben und beurteilen. Das Kapitel 4.3 gibt das Erleben des Schulübertritts ans Gymnasium aus den Augen der Mentees wieder. Am Ende jedes Unterkapitels (4.1, 4.2 und 4.3) werden die jeweils vorgestellten empirischen Ergebnisse mit dem Forschungsstand in Verbindung gebracht und diskutiert.

4.1 DER *KURS 3* DES VEREINS «*FAIRE PERSPEKTIVE*»: ERFAHRUNGEN DER VERSCHIEDENEN PAARE

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Erfahrungen der am *Kurs 3* beteiligten teilnehmenden Kinder und Gotten/Göttis dargestellt. Alle untersuchten Paare werden dabei einzeln vorgestellt und die Besonderheiten ihrer Zusammenarbeit beschrieben. Der erste Name des Paares (z.B. «Aicha» bei «Aicha-Mara») bezeichnet jeweils das teilnehmende Kind und der zweite Name die Gotte oder den Götti. Die Paare wurden *nicht* gemeinsam interviewt. Die Basis der Portraits sind a) Einzelinterviews mit den Mentees und den Mentor/innen (Aicha-Mara, Anjana-Melina, Julio-Yves, Mohamed-Max), resp. b) Einzelinterviews nur mit den Mentoren (David-Bastian, Sascha-Manuel). Zu Beginn jedes Portraits werden die wichtigsten Aspekte der Zusammenarbeit des jeweiligen Paares in wenigen Sätzen zusammengefasst.

4.1.1 AICHA – MARA

KERNAUSSAGEN:

- ◁ Mara ist bei schulischen Unklarheiten die erste Ansprechperson von Aicha, vor allem in der Geographie.
- ◁ Aicha freut sich auf jedes Treffen und ist glücklich, wenn sie mit Mara zusammen ist.
- ◁ Obwohl Aicha nicht gross auf Unterstützung angewiesen ist, will sich Mara trotzdem jede Woche mit ihr treffen.
- ◁ Mara fühlt sich in gewissen Situationen hilflos und denkt, sie müsste Aicha mehr helfen können.

Aicha und Mara treffen sich jeden Freitagmittag an einem Tisch im Schulhaus, um zusammen zu Mittag zu essen und sich dabei auszutauschen. Sie haben schon kurz nach den Sommerferien damit begonnen. Als die Schule nach den Ferien angefangen habe, sei sie einmal vor das Schulzimmer gegangen, in dem

Aicha gerade Unterricht gehabt habe, um sie nach der Stunde abzufangen, erzählt mir Mara. Sie habe dann die Telefonnummer von ihr bekommen, habe Aicha daraufhin auf WhatsApp⁴² angeschrieben und ihr einen konkreten Vorschlag unterbreitet: «*Schau, wollen wir uns einfach jeden Freitag treffen, da vor der Mediathek?*» Seit diesem Zeitpunkt treffen sie sich regelmässig in der Mittagspause vor der Mediathek. Für Mara ist dieser Zeitaufwand «*voll okay*», denn es sei ja nur ein Mittag und sie habe sowieso eigentlich jeden Mittag irgendetwas vor, sei es ein Freifach oder Schulsport. Während diesen Treffen tauschen sich die beiden gemäss Mara darüber aus, was bei Aicha in der Schule passiert sei, was sie für Noten zurückbekommen habe und was anstehe. Aicha schweife dann aber eigentlich jedes Mal ab und erzähle ihr sehr oft auch private Dinge. Die eine Hälfte ihrer Zeit würden sie über schulische Angelegenheiten sprechen und die andere Hälfte über Privates. Dies beurteilt auch Aicha so. Sie erzählt, sie würden sich gegenseitig berichten, wie die letzte Woche gewesen sei. Sie erzähle Mara, wenn sie irgendwo Hilfe brauche für eine Prüfung oder sie würden über Lehrer oder über Witze der Klassenkolleg/innen reden. Eigentlich würden sie nur selten schulische Sachen machen, meint Aicha. Manchmal würden sie sogar über ihr mitgebrachtes Mittagessen sprechen. Da beide jeweils das Essen von zuhause mitnehmen, sei es spannend zu erkunden, aus was das Gericht der anderen bestehe und dann würden sie zusammen darüber diskutieren. Wenn sie, Aicha, dann aber auch einmal ein schulisches Problem habe, sei es meistens in der Geographie und dann würden sie zusammen die Geographieaufgaben machen und Mara würde es ihr erklären. Mara sei «*halt sehr gut in Geographie*» und könne ihr da gut weiterhelfen.

Mara erzählt, dass Aicha bei den ersten Treffen mit ihr noch sehr schüchtern gewesen sei und nicht so viel von sich preisgegeben habe. Kaum habe Aicha jedoch etwas Vertrauen gefasst, sei sie schnell sehr extravertiert geworden: «*(...) an diesen Mittagessen am Freitag ist sie mega offen und teilt wirklich ALLES mit mir, sie textet mich ziemlich zu.*» Mara muss bei dieser Aussage lachen. Und auch im Schulhaus komme Aicha immer auf sie zu und fange an mit ihr zu reden. Mara würde das Verhältnis zu Aicha eher als freundschaftlich bezeichnen, nicht wie auf einer Lehrerin-Schülerin-Basis. Sie fügt hinzu: «*(...) ich habe sie auch mega gern, weil sie eine mega Angenehme ist (...).*» Des Weiteren beschreibt Mara ihre Patentochter als sehr organisiert und hilfsbereit. Sie habe drei jüngere Schwestern und bekomme bald noch eine vierte. Da müsse sie zuhause sehr viel helfen und auch viel zurückstecken, was sie auch gut könne. Ausserdem sei Aicha «*mega diszipliniert, mega ehrgeizig und effizient*». Als Beispiel erzählt Mara, dass Aicha vor den Herbstferien herausgefunden habe, dass sie, Mara, ein Buch schon zuhause habe, das Aicha nach den Ferien in der Schule würde lesen müssen. Daraufhin habe Aicha sie gefragt, ob sie dieses Buch haben könnte, damit sie es über die Ferien schon lesen könne und dann besser vorbereitet wäre. Auf die Frage, wie Aicha ihre Gotte beschreiben würde, kommt sie ins Schwärmen. Mara sei sehr nett und helfe ihr, wo sie könne. Sie sei ausserdem sehr motivierend mit Aussagen wie zum Beispiel: «*Schau, das war jetzt eine 3.75, ich bin mir sicher, dass du beim nächsten*

⁴² Applikation für Mobiltelefone, mit der man schriftlich miteinander kommunizieren kann.

Mal eine Fünf⁴³ schaffst.» Mara verstehe sie einfach sehr gut und wisse immer, was sie, Aicha, mit etwas meine. Ausserdem beteuert Aicha: «(...) *wir kennen uns halt jetzt sehr gut und wir erzählen uns auch eigentlich ziemlich alles (...).*» Einmal sei ihre Gotte wegen ihr zu spät ins Volleyballtraining gekommen und habe alle Schuld auf sich genommen, obwohl es eigentlich ihre, Aichas, Schuld, gewesen sei. Und ein anderes Mal habe Mara sie auch in ein Restaurant eingeladen, als sie zusammen über Mittag essen waren. Im Vergleich zu Anjana, die ihre Gotte nur selten sehe, oder Selma, deren Gotte beim Schulstoff nicht alles verstehe, sei Mara ein Glücksfall. Sie fühle sich glücklich, wenn sie mit Mara zusammen sei und freue sich jedes Mal, wenn wieder Freitag sei und sie sich treffen.

So wie Aicha ihre Gotte Mara und das Verhältnis zu ihr beschreibt, so spricht sie auch über die Zusammenarbeit mit ihr. Sie sagt, sie fühle sich jeden Tag unterstützt von Mara, denn sie könne mit jeder Frage zu ihr gehen. Gerade heute habe sie eine Unklarheit gehabt, da habe sie ihr schnell auf WhatsApp geschrieben und Mara habe ihr geantwortet, dass sie zuhause nachschau und ihr dann die Lösung schicke. Da sei Mara ihre erste Ansprechperson: «*Also wenn es mir irgendwie ein Lehrer erklärt, dann verstehe ich es irgendwie nicht, aber sie versteht, wie sie es mir erklären soll, damit ich es verstehe.*» Mara würde es ihr dann sehr präzise erklären und «*Schritt für Schritt*» aufschreiben, damit sie es später an der Prüfung dann auch wiedergeben könne. Es sei jedoch auch schon vorgekommen, dass Mara es ebenfalls nicht verstanden habe und sie dann diskutiert hätten, was die richtige Lösung sein könnte. Wenn Aicha etwas nicht versteht, kann sie auch auf Unterstützung aus dem Elternhaus zählen, vor allem bezüglich der sprachbezogenen Fächer. Auf die Frage, ob sie eine Unterstützung in der Probezeit wie die von Mara nochmals annehmen würde, ist ihre Antwort ein klares «*Ja*». Dies obwohl sie sich am Anfang noch Sorgen gemacht habe, denn Mara habe sich in den Sommerferien vor Beginn der Probezeit nicht bei ihr gemeldet, wie es eigentlich abgemacht gewesen wäre. Alle anderen Gotten und Göttis hätten sich zu dieser Zeit schon bei ihren Patenkindern gemeldet, und da habe sie sich gesorgt, ob ihre Gotte überhaupt Lust auf sie und diese Zusammenarbeit habe. Doch diese Bedenken seien mit dem Beginn der Treffen schnell verflogen. Nun, da sich die Probezeit dem Ende neigt, hätten sie das weitere Vorgehen schon besprochen. Die Treffen sollen weitergehen, da beide Lust dazu hätten, wie Aicha erzählt. Mara bestätigt dies. Die Treffen sollen vielleicht nicht mehr jeden Freitag stattfinden, sagt Aicha, aber ganz auf die gemeinsamen Mittagessen verzichten, das wollen beide nicht.

Wenn Mara von der Zusammenarbeit mit Aicha redet, findet sie auch, dass es gut zwischen ihnen läuft. Aicha sei aber so eigenständig, dass sie eigentlich fast keine Hilfe brauche. «(...) *Ich kann da gar nicht mehr viel machen*», berichtet Mara. Für sie, Mara, sei die ausgeprägte Eigenständigkeit manchmal schwierig, weil sie das Gefühl habe, dass sie Aicha mehr helfen müsste. Sie beschreibt eine Situation, in der Aicha in Geschichte ein Essay schreiben musste und das zuhause erledigen konnte. Bei einer solchen Aufgabe hätte sie, Mara, ihr eigentlich mit einer Korrektur der Deutschfehler helfen können. Es sei aber so gewesen, dass Aicha ihr gar nichts von diesem Auftrag erzählt habe. Sie habe dann eine schlechte Note zurückbekommen und ihr erst im Anschluss davon erzählt. In dieser Situation habe sie,

⁴³ Auf einer Notenskala von 6 (sehr gut) bis 1 (sehr schlecht).

Mara, sich etwas hilflos gefühlt und sich gefragt: «*Ja was hätte ich noch machen können, hätte ich ihr noch irgendetwas helfen können?*» Sie habe sich dann aber gedacht, dass sie Aicha nicht zwingen könne, sie in solchen Sachen um Hilfe zu bitten. Sie versuche zwar immer mit Fragen wie «*Was ist denn aktuell?*» bei Aicha in schulischer Hinsicht auf dem Laufenden zu bleiben, um dann quasi im richtigen Moment eingreifen zu können, aber wenn Aicha ihr nichts davon erzähle, könne sie auch nichts machen. Dass sich Aicha nicht getraut habe, ihr von dieser Aufgabe zu erzählen, glaubt Mara nicht: «*Ich glaube, es war für sie einfach nicht so wichtig und sie hat gedacht, sie schaffe das locker und mache das gut – und sie macht es normalerweise auch gut.*» Sie findet, dass sie Aicha im schulischen Bereich beim Verstehen des Schulstoffs, beim Hausaufgabenmachen oder beim Lernen wenig helfen könne, sieht da aber auch keinen grossen Bedarf bei Aicha. Dafür könne sie ihr Tipps für das allgemeine «*Gymi-Leben*» geben, wie sie es ausdrückt. Sie habe ihr am Anfang Ratschläge für das sich selbst Organisieren im Gymnasium gegeben, das sie, Mara, sich nun über fünf Jahre an dieser Schule erarbeiten konnte. Das beinhaltet gemäss Mara zum Beispiel das Ordnen des Schulstoffs mittels Mäppchen und Ordnen. Eine der einzigen Schwierigkeiten, die Aicha habe, sei der Umgang mit dem Computer, bei dem sie ihr manchmal helfen müsse. In den naturwissenschaftlichen Fächern habe Aicha sie als Unterstützung und, wenn einmal etwas in den Sprachen unklar sein sollte, habe sie ihre Eltern, die sie unterstützen können. Die Unterstützung in vielen Fächern sei somit gut abgedeckt. Obwohl Aicha keine grosse Unterstützung in ihrer Anfangszeit am Gymnasium brauche, wolle sie, Mara, sich trotzdem jede Woche mit ihrem Schützling treffen, «*damit sie weiss, dass sie mich auch etwas Kleines, Belangloses fragen kann.*»

4.1.2 ANJANA – MELINA

KERNAUSSAGEN:

- ◁ Anjana und Melina haben ein eher distanziertes Verhältnis.
- ◁ Anjana sagt gemäss Melina sehr häufig, dass sie keine Hilfe brauche.
- ◁ Anjana fragt lieber ihre Schwester als Melina.
- ◁ Melina kann Anjana nicht zwingen, ihre Hilfe anzunehmen.

Anjana und Melina haben sich zum Zeitpunkt meines Interviews mit Melina (vor den Weihnachtsferien 2018) drei Mal und zum Zeitpunkt des Interviews mit Anjana (am Ende der Probezeit, Februar 2019) insgesamt fünf Mal gesehen. «*Also eigentlich ganz selten*», wie es Anjana ausdrückt. Melina sagt, sie habe Anjana beim ersten Kennenlernetreffen zu Beginn der Probezeit gefragt, ob sie regelmässige Treffen abmachen sollen oder ob Anjana lieber wolle, dass sie ihr, Melina, einfach schreiben könne, wenn sie eine Frage habe. Anjana habe sich für Letzteres entschieden. Nachdem sie jedoch über längere Zeit nichts von Anjana gehört habe, habe sie angefangen, ihr regelmässig zu schreiben und nachzufragen. Beim zweiten Treffen sei es dann darum gegangen, wie sich Anjana eingelebt habe und ob sie sich am Gymi wohlfühle. «*Und jetzt beim dritten Mal konnte ich ihr jetzt mal helfen*», erzählt Melina mit einem Lächeln. Da habe Anjana sie wegen einer Quelleninterpretation in Geschichte um Hilfe gefragt. Sie habe

Anjana dann Unterlagen von sich mitgebracht, um ihr zu zeigen, wie man vorgehen könnte. Normalerweise sei der Kontakt zwischen ihnen aber über WhatsApp gelaufen, berichtet Anjana. Melina sagt, sie kontaktiere Anjana etwa einmal in der Woche und frage sie per WhatsApp, ob sie irgendwelche Fragen zu einem Fach oder irgendeinem Thema habe. Anjana habe aber eigentlich jedes Mal gesagt, sie habe keine Fragen und komme gut zurecht.

Auf die Frage, wie sie ihr Gegenüber beschreiben würden, kommen beide auf ähnliche Eigenschaften. Melina bezeichnet Anjana als «*eher vielleicht schüchtern, ähm, aber freundlich*» während Anjana Melina folgendermassen beschreibt: «*(...) sehr nett und halt auch ruhig, also sie ist eher eine ruhige Person.*» Wenn die beiden übereinander sprechen, hat man das Gefühl, dass die Beziehung zwischen ihnen nicht sehr eng ist. Melina sagt auch, dass sie das Verhältnis «*nicht so als mega offen*» bezeichnen würde. Sie glaube nicht, dass Anjana ihr ihre persönlichen Probleme anvertrauen würde. Anjana sagt, sie sei immer sehr zurückhaltend gewesen, wenn sie sich mit Melina getroffen habe. Es sei ein bisschen komisch gewesen, weil man sich nicht so gut kenne.

Trotz den wenigen Treffen, die die beiden miteinander hatten, bezeichnet Melina die Zusammenarbeit als gut. Offenbar habe Anjana nicht das Verlangen, sich öfters mit ihr zu treffen. Ob Anjana meint, sie brauche die Hilfe nicht, ob sie eine andere Person frage oder ob sie sich nicht traue, sie zu fragen, kann Melina nicht genau sagen. Wenn sie aber Anjanas gute Noten in ihrem Zwischenzeugnis⁴⁴ sehe, dann könne sie schon verstehen, wenn sie keine Hilfe anfordere. So wie es aussehe, komme Anjana «*eigentlich mega gut klar*» und könne selbst gut einschätzen, wo sie noch Probleme habe und wo nicht, erzählt Melina. Sie meint weiter, dass sie Anjana ja oft genug frage, ob sie irgendetwas brauche, und wenn Anjana keine Hilfe wolle, sie sie auch nicht dazu zwingen könne. Das Thema Zusammenarbeit sei auch am Zwischengespräch⁴⁵ mit dem Verein zur Sprache gekommen. Als Anna Baumann, eine Verantwortliche des Vereins, Anjana gefragt habe, ob sie das Verlangen verspüre, ihre Gotte öfters zu sehen, habe sie geantwortet, dass sie eigentlich gar nicht so viele Fragen habe. Auf die Frage, wieso Anjana Melina während der Probezeit nicht so oft getroffen habe, antwortet sie, Anjana, im Interview mit mir: «*Ja, ähm, ich hatte irgendwie meine Schwester zur Unterstützung.*» Anjana hat eine ältere Schwester, die die gleiche Maturitätsschule besucht hat und nun an der Universität Medizin studiert. Anjana meint, wenn sie eine Frage gehabt habe, sie entweder ihre Schwester oder Mitschülerinnen oder Mitschüler gefragt habe. Sie erzählt weiter, sie habe auch manchmal die Hausaufgaben mit ihrer Schwester an der Universität gemacht und sie habe ihr diese dann erklärt: «*Es hilft mir irgendwie, wenn ich mit ihr lerne, dann verstehe ich irgendwie mehr.*» Ein Grund, wieso sie bei Fragen eher zur Schwester oder zu Mitschüler/innen gegangen sei, sei Angst. Sie könne ja nicht einfach fremde Personen

⁴⁴ In der Mitte der Probezeit wird von den Lehrpersonen des Gymnasiums ein Zwischenkonvent einberufen. An diesem Konvent werden die Noten der Schüler und Schülerinnen, die sich in der Probezeit befinden, von den Lehrpersonen besprochen. Die Schüler/innen erhalten zur eigenen Orientierung ein Zwischenzeugnis mit den bisher erzielten Noten.

⁴⁵ Anna Baumann, Co-Präsidentin von «Faire Perspektive», hat zum Zeitpunkt der Herausgabe des Zwischenzeugnisses ein Gespräch mit allen Paaren des Kurses 3 vereinbart, um mit ihnen die Situation der Schüler/innen in der Probezeit anzuschauen.

fragen, wenn sie Hilfe brauche. Es sei ihr unangenehm: «(...) wenn es mega einfach ist, dann ist es schon mega peinlich, wenn ich dann zu ihr (Melina) gehe.» Darum gehe sie mit ihren Fragen lieber auf ihre Schwester zu, obwohl sie manchmal schon das Bedürfnis gehabt habe, Melina zu fragen. Denn wenn sie ihr geholfen habe, wie bei dieser Quelleninterpretation in Geschichte, sei es für sie sehr hilfreich gewesen. Ebenfalls sei Anjana nicht jedes Mal zu ihrer Gotte gegangen, weil sie sie nicht zu oft stören wollte. Melina müsse ja auch «(...) ihre eigenen Sachen erledigen (...)».

Damit bei einem nächsten Mal die Treffen regelmässiger stattfinden könnten, schlägt Melina vor, dass man fixe Termine setze, an denen sich die beiden sehen würden. Dann würde sich Anjana vielleicht auch mehr an sie gewöhnen und sich eher trauen, mit Fragen auf sie zuzukommen, meint Melina. Sie sehe einzig ein Problem darin, wenn Anjana gar keine Fragen an sie hätte und sie sich dann sehen würden und nicht wüssten, was sie zusammen besprechen sollen. Dieses Problem erkennt auch Anjana. Aus diesem Grund habe sie diese Option zu Beginn der Probezeit abgelehnt. Sie finde es besser, wenn das Ganze spontan sei und sie zur Gotte gehen könne, wenn sie gerade eine Frage habe. Anjana ist aber froh, dass sie auch nach der Probezeit und dem Ende des Unterstützungsangebots des Vereins noch die Möglichkeit hat, bei ihrer Gotte um Hilfe zu bitten. Melina hat ihr dieses Angebot gemacht.

4.1.3 JULIO – YVES

KERNAUSSAGEN:

- ◁ Julio löst Schwierigkeiten lieber selbst als jemanden zu fragen.
- ◁ Yves zeigt grosse Bereitschaft, Julio zu helfen.
- ◁ Julio zeigt wenig Initiative, die Hilfe von Yves in Anspruch zu nehmen: Er braucht fixe Treffen, damit seine Verbindlichkeit steigt.
- ◁ Julio bereut es, dass er die Chance nicht genutzt hat.

Yves und Julio haben sich zum ersten Mal in der letzten Woche der Sommerferien getroffen. Yves hat ihn dort in den Ablauf der ersten Schulwoche eingeführt und ihm erklärt, was Julio am Anfang seiner Probezeit erwarten wird. Als die Schule dann begonnen habe, haben sie gemäss Yves noch ein paar einzelne Treffen abgemacht. Danach hätten sie sich nicht mehr gesehen. Yves habe zuerst gedacht, dass am Anfang vielleicht noch nicht so viel von Julios Seite komme, weil er sich zuerst an das neue Umfeld gewöhnen müsse. Mit der Zeit habe er sich dann aber gefragt: «Ja wieso kommt da irgendwie nichts?» Julio erzählt mir die Geschehnisse anders. Als ich ihn frage, wie oft er sich mit seinem Götti getroffen habe, antwortet er, dass es etwa alle zwei Wochen gewesen sei. Er sagt aber zu einem anderen Zeitpunkt des Gesprächs ebenfalls, dass er es bereue, die Chance nicht besser genutzt und seinen Götti nur so selten gesehen zu haben. Nach diesen beiden Gesprächen ist nicht klar ersichtlich, wie oft sich die beiden tatsächlich getroffen haben. Es scheint aber gemäss den Aussagen von beiden Seiten, dass die Treffen eher selten waren. Von einem bestimmten Treffen erzählen aber beide. Einmal hätten Julio und David, der ebenfalls am Kurs von «Faire Perspektive» teilnimmt, einen Auftrag gehabt, den sie zusammen

machen mussten. Da hätten sie sich zu viert in der Mediathek getroffen: Yves, Julio, Bastian (Davids Götti) und David.

Auf die Frage, wie Julio seinen Götti beschreiben würde, kommt zuerst nur lachend das Wort «klein». Man merkt aber, dass Julio Yves sympathisch findet: «Den Götti hatte ich gerne. Er war ein cooler Typ, ja.» Julio beschreibt Yves als einen lieben Menschen, dem man vertrauen könne. «Vertrauen» heisst für Julio, dass er ihm auch Fragen stellen können, die ihm peinlich gewesen seien. Fragen, bei denen er gedacht habe, dass man das eigentlich wissen müsse. Yves habe jede Frage von ihm ernst genommen und versucht, ihm zu helfen. Des Weiteren sagt Julio, man könne gut mit Yves reden und er sei zuverlässig. Ausserdem habe Yves ihm ein Gefühl von Sicherheit vermittelt; dass er da sei, wenn er, Julio, ihn brauche. Einerseits habe er es «cool» gefunden, dass der Götti ein Jugendlicher war: «(...) es ist einfach so jemand so ein bisschen in deinem Alter und du kannst dich gut mit ihm verstehen.» Andererseits habe er es persönlich auch als schwierig empfunden, dass der Götti keine erwachsene Person gewesen sei. Er könne sich vorstellen, dass er in einem solchen Fall mehr Druck verspürt hätte, sich zu melden. Auf die Frage, wie Yves Julio beschreiben würde, antwortet dieser, dass er sich Julio komplett anders vorgestellt hatte. Aufgrund des spanischen Namens habe er sich vor der ersten Begegnung ein anderes Bild des Jungen gemacht. Julio habe nicht die typischen spanischen Züge und keine dunklen Haare. Das habe ihn überrascht. Yves vergleicht Julio mit sich selbst, als er ein Erstklässler gewesen ist: «Einer, der eher so ein bisschen mitgeht, schon mit den engsten Freunden redet, aber wirklich eher ein Ruhiger.» Speziell bei ihnen beiden sei auch, dass Yves' kleiner Bruder Gilles zufällig mit Julio in der gleichen Klasse sei und die beiden, also Gilles und Julio, miteinander befreundet seien. Yves sei daher eher der grosse Bruder seines Kollegen als sein Götti. Sie hätten sich auch ein paar Mal bei Yves zuhause zufällig getroffen, weil Julio mit Gilles abgemacht habe. Das Verhältnis zwischen ihm und Julio würde er als eher distanziert beschreiben, sagt Yves. Den Grund dafür sieht er in den seltenen Treffen. Yves meint aber auch, dass er Potenzial gesehen hätte, dass sie durch vermehrte Treffen eine engere Beziehung hätten aufbauen können.

Im Gespräch mit Yves spüre ich von seiner Seite her eine grosse Motivation, Julio in der Probezeit helfen zu wollen. Gemäss Yves sei von Julio aber von Anfang an wenig Initiative gekommen. Er habe die Informationen, wie Julio schulisch dastehe, eher über seinen Bruder Gilles mitbekommen. Gilles habe ihm teilweise berichtet, dass es bei Julio bezüglich Schulnoten nicht so gut aussehe. Da sei er, Yves, immer wieder auf Julio zugegangen und habe ihn gefragt, ob er Hilfe brauche. Er habe ihn darauf angesprochen, wenn sie sich zufällig auf dem Gang der Schule begegnet seien, oder habe ihm auch auf WhatsApp geschrieben und gefragt, ob er irgendwelche Fragen habe. Julio habe aber immer geantwortet, dass es ihm gut laufe in der Schule. Diese Antwort habe ihn dann überrascht, da er von seinem Bruder andere Informationen bekommen hatte. Ab und zu habe Julio zwar gesagt, dass eine Prüfung nicht so gut gelaufen sei, eine Aufforderung für ein persönliches Treffen sei dann aber nicht gekommen. Julio gesteht sich im Nachhinein ein, dass er sich bei seinem Götti zu wenig gemeldet hat. Er habe Yves zwar schon Sachen gefragt, aber nie gesagt: «Ja, treffen wir uns bitte, können wir noch

etwas lernen.» Er fühle sich ein wenig «blöd», dass er diese Chance nicht genutzt habe. Die Hilfe sei so einfach zu holen gewesen und er wisse selbst nicht so genau, wieso er sie nicht in Anspruch genommen habe. Über Mittag sei er halt meistens mit seinen Kollegen essen gegangen oder habe mit ihnen Hausaufgaben gemacht. In der Freizeit wäre ein Treffen eher möglich gewesen, da habe er aber meistens zuhause die Hausaufgaben gemacht oder auf Prüfungen gelernt. Er habe gedacht, es genüge, wenn er das selbst mache. Er sei sich von der Primarschule her nicht gewöhnt, dass er auf Hilfe angewiesen sei. Daher sei es ihm schwergefallen, plötzlich um Hilfe fragen zu müssen, oder er habe es vielleicht einfach nicht gewollt. Ausserdem sei er eher ein schüchterner Mensch, und es habe eventuell daran gelegen, dass er Yves nicht oft kontaktiert habe. Wenn sie aber gemeinsam etwas angeschaut hätten, habe Yves ihm die Aufgaben gut erklären können, und das habe ihm sehr geholfen. Er habe sich gefreut, dass er einen Götti bekommen habe, der gut erklären könne, und er habe das Gefühl gehabt, dass er durch ihn auch wirklich Sachen lerne. Als sich Yves und Julio mit Anna Baumann, der Verantwortlichen des Vereins, zum Zwischengespräch treffen, ist auch die Zusammenarbeit zwischen den beiden ein Thema. Da Julios Noten knapp sind, wiederholt Frau Baumann nochmals, dass das Angebot des Göttis nach wie vor bestehe und dass Julio dieses doch nützen und auf Yves zugehen solle, falls er Probleme habe. Yves erzählt, dass er an dem Gespräch auch nochmals beteuert habe, dass er wirklich bereit sei, Julio zu helfen. Er habe Julio aufgefordert, mehr Treffen zu vereinbaren, und ihn ermutigt: *«Ich bin schon hier, falls du ein Problem hast, du kannst wirklich auf mich zukommen.»* Nach diesem Treffen sei dann die Initiative zum ersten Mal von Julio gekommen. Da hätten sie sich für einen Dienstagmittag verabredet. Am Dienstag sei zwar sein freier Nachmittag gewesen, aber er, Yves, habe gedacht, er mache Julio einen Gefallen. Als dieser aber nach einer Viertelstunde noch nicht aufgetaucht sei, weil er das Treffen vergessen hatte, sei er, Yves, dann etwas genervt nach Hause gegangen. Ebenfalls habe er noch ein Treffen vor den Weihnachtsferien geplant. Da habe er dann aber von seinem Bruder erfahren, dass Julio schon eine Woche früher in die Ferien gefahren sei. Nun gegen das Ende der Probezeit fühle er sich von Julio *«ein bisschen stehen gelassen, weil du halt eigentlich schon zur Verfügung stehst und ihn auch wirklich daran erinnerst, anbietest, und es dann halt einfach nicht so wirklich zustande kommt und es keine Anfragen gibt»*. Yves glaubt, dass Julio schon den Gedanken gehabt habe, er könnte die Hilfe eigentlich gut brauchen. Es habe ihm aber wahrscheinlich der Mut gefehlt, wirklich nach Hilfe zu fragen. Wenn er daran zurückdenke, wie er als Erstklässler ebenfalls Mühe gehabt hatte, bei Lehrpersonen nachzufragen, sei dies für ihn eine einleuchtende Erklärung. Julio selber resümiert, wenn er die Probezeit nochmals durchlaufen würde, für ihn nun klar wäre, dass er sich mehr Hilfe bei seinem Götti holen würde.

4.1.4 MOHAMED – MAX

KERNAUSSAGEN:

- ◁ Mohamed gefällt von allen Kursen des Förderprogramms der *Kurs 3* am besten.
- ◁ Mohamed lernt immer etwas Neues an den Treffen.
- ◁ Max unterstützt Mohamed gerne «*wie ein grosser Bruder*».
- ◁ Die Eltern von Mohamed sind ebenfalls froh um die Unterstützung von Max.

Mohamed und Max haben sich gemäss Max' Aussage in der dritten oder vierten Woche nach den Sommerferien zum ersten Mal getroffen. Max habe die Nummer von Mohamed bekommen und ihn dann per WhatsApp gefragt, wann er Zeit für ein Treffen habe. Seither würden sie sich im Durchschnitt einmal pro Woche für ungefähr eine Stunde sehen, erzählt Max. Er habe Mohamed damals am ersten Treffen gesagt, dass er ihm immer schreiben könne, wenn er eine Frage habe. Und Max hat das Gefühl, dass sein Göttibub ihm «*eigentlich auch immer schreibt, wenn er irgendwie Hilfe braucht.*» Wenn er nichts von ihm höre, brauche Mohamed in der Regel auch keine Unterstützung. Wenn er jedoch eine oder zwei Wochen gar nichts von Mohamed höre, schreibe er ihm jeweils und frage, wie es ihm in der Schule laufe und ob er irgendwo Hilfe brauche. Mohamed komme aber im Durchschnitt einmal pro Woche mit Fragen auf ihn zu. Die gleiche Aussage kommt auch von Mohamed: «*Also ich habe ihm eigentlich immer geschrieben, wenn ich etwas nicht gewusst habe (...).*» Mohamed erzählt, wenn sie keine Zeit für ein Treffen finden konnten, Max die Frage ihm per WhatsApp erklärt habe. Wenn es aber für beide möglich gewesen sei, hätten sie sich auch bei kleinen Fragen im Schulhaus getroffen, und bei grösseren Unklarheiten sei Max auch manchmal zu ihm, Mohamed, nach Hause gegangen. Am Dienstagnachmittag sei es den Aussagen von Max zufolge für beide passend gewesen, sich zu treffen. Er, Max, habe an diesem Tag nach Schulschluss eineinhalb Stunden Zeit, in der er bis zum Klavierunterricht warten müsse. Da sei er ab und zu bei seinem Göttikind zuhause vorbei gegangen, um ihm Nachhilfe zu geben. Wenn man eine ganze Stunde zur Verfügung habe, könne man «*halt die Sachen ein bisschen besser durchgehen*». Max erzählt, er habe dann die Aufgaben mit Mohamed zusammen gelöst, habe Lösungswege mit ihm gesucht oder auch versucht, ähnliche Aufgaben für Mohamed neu zu erfinden, damit er auch diese lösen konnte. Mohamed habe sich oft auch Fragen im Voraus aufgeschrieben, die er Max dann bei den Treffen gestellt habe. Der Zeitaufwand sei für ihn, Max, völlig akzeptabel, da dieser gut zwischen Schule und Klavierstunde passe, und er daher nicht an einem anderen Tag länger bleiben müsse. Auch wenn er Mohamed Fragen per WhatsApp beantworte, sei dies ein Aufwand, den er gerne für ihn mache.

Max erzählt, dass Mohamed zu Beginn recht schüchtern gewesen sei. Mit der Zeit sei er aber immer mehr und öfters auf ihn zugekommen. Mittlerweile sei er ihm gegenüber sehr offen geworden. Die Beziehung zu Mohamed würde er aber trotzdem eher als Lehrer/Schüler-Verhältnis bezeichnen. Es sei zwar nicht so strikt, also eher so, wie wenn er als Freund bei ihm zuhause sei. Da er ihm aber Nachhilfe gebe, sei das Verhältnis schon eher wie zwischen einem Lehrer und einem Schüler. Mohamed erzählt,

er fühle sich wohl mit seinem Götti. Er beschreibt Max als nett, freundlich und anständig, «*ja einfach wie so ein Götti sein soll*».

Auf die Frage, was Mohamed am gesamten Kurs des Vereins am besten gefallen und auch am meisten geholfen habe, sagt er bestimmt: «*Also das mit dem Götti.*» Er habe eigentlich mit jeder Frage zu Max gehen können und habe jeweils eine Antwort bekommen. Zuerst habe er aber jeweils versucht, es sich selbst beizubringen. Wenn er nicht weitergekommen sei, habe er seine Eltern gefragt, und sonst sei er zu Max gegangen, um ihn um Hilfe zu bitten. Es habe ihm gefallen, dass er bei den gemeinsamen Treffen jeweils neue Dinge lernen konnte, die er dann auch an den Prüfungen anwenden konnte. Mohamed hat es ausserdem geschätzt, dass Max die Aufgaben eher langsam und Schritt für Schritt erklärte und auch immer nachgefragt hat, ob er sie verstanden habe. Max gefällt es auch, dass er Mohamed helfen kann, und er findet die Idee des Vereins «Faire Perspektive» eine «*recht coole Sache*». Er selbst sei oft froh gewesen, dass er einen älteren Bruder zuhause hatte, der ebenfalls das Gymnasium besuchte und den er bei Fragen kontaktieren konnte. Darum mache es ihm Freude, wenn er diese Rolle nun bei Mohamed übernehmen könne, der keine älteren Geschwister habe und nicht so viel Unterstützung von zuhause bekomme. Der Anfang der Probezeit verlief gemäss dem Götti etwas harzig. Mohamed habe sich zuerst an das intensivere Lernen im Gymnasium gewöhnen müssen und manchmal auch einen Anstoss gebraucht. Doch mittlerweile habe er sich akklimatisiert, was auch an den Noten sichtbar sei. Eine Herausforderung, die Max in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Mohamed erwähnt, ist die Hilfe im Fach Latein. Da Max aus der Sekundarschule ans Gymnasium gekommen ist, hatte er selbst nie Lateinunterricht. Da es zu Beginn noch nicht so schwierig gewesen sei, habe er Mohameds Fragen noch beantworten können, erzählt Max. Wenn der Stoff nun aber schwieriger werde, komme er sicherlich in Erklärungsnot. Er, Max, glaube aber, dass er in diesem Fall sicherlich einen anderen Götti oder eine andere Gotte finden würde, der oder die Mohamed weiterhelfen könne.

Ein Aspekt, der beim Gespräch mit Max zusätzlich erscheint, ist der Kontakt des Göttis mit den Eltern von Mohamed. Max hat den Eindruck, dass die Eltern ebenfalls froh gewesen seien, dass sie während den Besuchen von Max bei Mohamed zuhause eine Ansprechperson für ihre Fragen rund um die Schule gehabt hätten. Die Mutter habe ihm recht viele Fragen über das Promotionsreglement, über Klassenreisen und über andere Themen bezüglich der Schule gestellt. Die Eltern haben sich gemäss Max' Aussage auch Sorgen um ihren Sohn gemacht, da er zu Beginn alle Noten im Bereich einer 4,5 (das heisst «*genügend*») erzielt habe. Max habe ihnen dann versucht zu erklären, dass dies für das Gymnasium normal sei und dass sie sich keine Sorgen machen müssen. Dies sei nicht immer einfach gewesen. Seit die Noten von Mohamed jedoch etwas gestiegen seien, seien die Eltern auch glücklicher.

4.1.5 SELMA – ALINA

KERNAUSSAGEN:

- ◁ Selma hatte die Vorstellung, dass eine Gotte überall helfen kann.
- ◁ Selma findet es gut, dass die Treffen selbstständig organisiert werden können.
- ◁ Manchmal findet Alina die Arbeit anspruchsvoll.

Selma und Alina treffen sich normalerweise einmal pro Woche am Dienstag nach der Schule an einem Tisch im Schulhaus. Diese Zeit hat sich angeboten, weil beide da gleichzeitig den Unterricht beenden. Zu Beginn der Probezeit sei das noch nicht so häufig gewesen, es sei *«mehr so halt mit der Zeit so gekommen»*, wie Alina sagt. Nach einer gewissen Zeit habe sie Selma vorgeschlagen, dass sie sich einmal pro Woche sehen, was jetzt auch der Fall sei. Selma habe recht schnell angefangen, ihr über WhatsApp zu schreiben und von sich aus nach einem Treffen zu fragen, wenn ihr irgendetwas unklar gewesen sei. Alina findet es gut, dass Selma selbst sagt, was sie bei den Treffen besprechen will, und dass sie ihr einfach schreibt, wenn sie eine Frage hat. Selma erzählt, dass es auch mal vorkommen kann, dass sie alle Hausaufgaben schon erledigt habe und sonst auch keine Fragen habe. In diesem Fall schreibe sie Alina per WhatsApp und, wenn Alina auch keine Neuigkeiten habe, treffen sie sich erst die darauffolgende Woche wieder. *«Weil wenn ich nichts habe, dann müssen wir uns ja nicht treffen, weil sie kann mir ja dann nirgends helfen»*, sagt Selma. Ausserdem findet sie es gut, dass Alina und sie selbst entscheiden können, wann und wie oft sie sich treffen. Am Anfang habe sie gedacht, dass jedes Treffen vom Verein aus organisiert werde, und sie habe sich gefragt, was denn sei, wenn sie gar nichts zu sagen habe. Dass der Verein es ganz den Paaren überlässt, wie die Zusammenarbeit bei den einzelnen Paaren aussehe, begrüsst Selma daher. Wenn sich Alina und Selma treffen, dann steht bei ihnen meistens Mathematik auf dem Plan, eines der Problemfächer von Selma. Sie würden die Hausaufgaben zusammen anschauen, eine alte Prüfung durchgehen oder auf eine anstehende Prüfung lernen, *«halt das, was sie gerade braucht»*, wie es Alina ausdrückt. Die Treffen dauern, je nachdem wie viel Selma zu besprechen hat, gemäss Alina nur kurz oder bis zu 40 Minuten. Für Alina könnte es vom Zeitaufwand her auch noch mehr sein: *«(...) also ich finde jetzt nicht, dass ich viel Arbeit habe mit ihr.»*

Alina beschreibt Selma als eine *«mega Fröhliche, mega Liebe»*. Nur mit der Ordnung habe Selma etwas Probleme. Sie schaue zwar schon, dass sie immer alles dabei habe. Alina findet aber, es wäre gut, wenn Selma ihre Sachen noch etwas besser ordnen würde. Alina bezeichnet ihr Verhältnis zu Selma als nicht sehr eng. Sie würden sich halt einfach ab und zu mal sehen, aber es sei eigentlich jedes Mal ein bisschen komisch, weil sie sich nur über Schulisches und nicht über Privates austauschen würden und sie sie *«als Mensch jetzt eigentlich gar nicht so gut»* kenne. Darum weiss Alina auch nicht wirklich, was Selma in ihrer Freizeit macht. Alina glaubt aber, dass Selma sich sehr viel Mühe gibt in der Schule und nicht noch Verpflichtungen, wie zum Beispiel einen Sportverein, nebenher hat. Dass Selma nicht so viel Privates von sich preisgebe, könnte daran liegen, dass sie zu schüchtern sei, um sich ihr, Alina, gegenüber zu öffnen. Vielleicht brauche es das aber auch gar nicht und es reiche Selma so, meint Alina. Selma sagt

über Alina, dass sie sie nett finde. Sie meint ebenfalls, mit Alina könne man auch mal lachen, sie sei nicht jemand, der so *«superernst»* sei. Ausserdem findet sie Alina hilfsbereit, denn diese frage sie immer, ob sie noch irgendetwas zu besprechen habe, und schreibe sie auch manchmal über WhatsApp an, um nachzufragen. Auf die Frage, wie Selma sich fühlt, wenn sie mit Alina zusammen ist, antwortet sie: *«Am Anfang war es peinlich, weil ich sie nicht gekannt habe, aber jetzt eigentlich nicht mehr.»* Sie bezeichnet das Verhältnis eher als kollegial im Gegensatz zu einer Lehrerin-Schülerin-Beziehung. Sie fügt dabei lachend hinzu: *«Ich sieze sie auch nicht.»*

Alina erzählt, sie wolle Selma das Gefühl geben, dass sie ihr immer helfen würde, wenn sie etwas bräuchte. Darum sage sie ihr auch immer wieder, dass sie immer zu ihr kommen könne: *«Mir ist einfach wichtig, dass sie das weiss.»* Alina versucht ihr Bestes zu geben, um Selma alle ihre Fragen zu beantworten. Die Zusammenarbeit zwischen ihnen laufe eigentlich gut, meint Alina, es sei aber in gewissen Situationen auch recht anspruchsvoll. Für sie persönlich sei es manchmal schwierig, Selma etwas so zu erklären, dass sie es auch verstehe. Alinas Lösungsweg sei manchmal so anders als der der Lehrperson, dass Selma Alinas Weg nicht verstehe. Sie würden dann *«eigentlich beide das gleiche meinen, aber es so anders ausdrücken, dass es dann wie so gar nicht mehr das gleiche ist»* und dann manchmal ein bisschen aneinander vorbeireden. Ihr kommt im Gespräch noch eine spezifische Situation in den Sinn. Alina erzählt, sie habe einmal den Lösungsweg bei einer Mathematikaufgabe, so wie er auf dem Blatt von Selma aufgezeigt war, *«einfach nicht verstanden»*. Schlussendlich habe sie ein anderes Mädchen, das sie kenne, fragen müssen, ob sie ihr weiterhelfen könne. Sie seien dann zu dritt an der Aufgabe dran gewesen, um sie zu lösen.

Als sich Alina, Selma und Anna Baumann vom Verein «Faire Perspektive» zum Gespräch über das Zwischenzeugnis treffen, sei sie, Alina, dann aber *«ein bisschen auf die Welt gekommen»*, weil ihr erst dort richtig klar geworden sei, dass Selma in ihren schulischen Leistungen nicht so gut dastand, wie sie es vermutet habe. Selma habe immer gesagt, *«jaja, es ist okay»*, wenn sie sie gefragt habe, wie es bei ihr in der Schule so laufe. Obwohl sie auch manchmal das Gefühl gehabt habe, dass Selma nicht immer alles wirklich verstanden habe, was sie besprochen hätten. Sie glaube, dass Selma dann einfach gesagt habe, sie hätte es verstanden, weil sie Alina nicht länger belästigen wollte. Das sei, vermutet Alina, auch ein bisschen ihre Art, dass sie niemanden mit ihren Fragen zur Last fallen wolle, obwohl sie als Gotte ja eigentlich genau dafür da sei, dass sie fragen könne.

Selma schätzt es, dass sie sich mit Alina austauschen kann. Sie findet, dass Alina ihr bei den meisten Sachen helfen kann. Selma meint, sie sei vor allem am Anfang froh gewesen, dass sie eine Person gehabt habe, die sie ansprechen konnte, wenn sie etwas nicht verstanden habe. Manchmal sei es aber etwas schwierig, wenn Alina selbst auch nicht verstehe, was sie, Selma, machen müsse. Selma erwähnt ebenfalls die Situation mit der Mathematikaufgabe, als Alina bei einer anderen Schülerin Hilfe holen musste. Sie erzählt auch davon, dass Alina ihr in Latein und Geographie, den anderen Problemfächern neben Mathematik, nicht wirklich helfen könne. Alina sei ja im Kurzzeitgymnasium, daher habe sie nie Latein gehabt und könne ihr dabei nicht helfen. Bezüglich Geographie habe Selma Alina einmal gefragt,

ob sie denn gut darin sei, und Alina habe geantwortet: «*Nein, nicht so.*» Dass die Gotte nicht jede Frage beantworten kann, hat Selma anfangs etwas überrascht, da sie sich vorgestellt hat, «*dass sie alles weiss, also wie so eine Lehrerin*». Bei Fragen in Latein und Geographie fragt Selma deshalb anstelle der Gotte im Klassenchat nach. Fast alle der Klasse wüssten die Antwort zwar meistens auch nicht, aber es könne dann schlussendlich «*immer jemand erklären und dann sind alle so 'Ahaa'*». Selma merkte mit der Zeit, dass sie in den beiden Fächern Mathematik und Geographie so grosse Probleme hat, dass sie noch zusätzlich Hilfe benötigt. Selma erklärt es so: «*Weil Alina nicht so gut Geographie kann und ich dann niemanden habe, der es mir erklärt, weil der Geographielehrer alles nur einmal erklären will und dann die anderen (Mitschüler/innen) es meistens auch nicht verstehen, habe ich einfach jemanden gebraucht, der es mir richtig erklären kann.*» Selma geht daher in der zweiten Hälfte der Probezeit zusätzlich in einen externen Nachhilfeunterricht. Während sie am Anfang sehr froh gewesen sei, dass sie durch Alina eine Ansprechperson hatte, findet Selma gegen Ende der Probezeit, dass sie nicht mehr auf sie, Alina, angewiesen sei. Sie wisse nun, welche Personen sie fragen könne, wenn sie etwas nicht verstehe. Das heisse aber nicht, «*dass ich sie nicht gerne habe*».

4.1.6 DAVID – BASTIAN

KERNAUSSAGEN:

- ◁ David und Bastian haben Schwierigkeiten bei der Organisation der Treffen.
- ◁ Die Initiative für die Treffen kommt stark von Bastians Seite.

David und Bastian sind eines der Paare, bei denen ich nur den Götti Bastian interviewen konnte. Es können daher nur seine Ansichten der Zusammenarbeit dargelegt werden. Gemäss Bastian haben sich sein Schützling und er ungefähr einmal pro Woche getroffen: «*Ähm ja, ziemlich einmal wöchentlich, also es ist auch schon zwei Mal vorgekommen. Jetzt diese Woche konnten wir uns nicht treffen, weil er immer irgendetwas vorhat oder weil er den Eltern helfen muss im Laden, ja aber sonst immer wöchentlich oder mehr.*» Die Treffen dauerten dabei meistens etwa eine Stunde, manchmal nur eine halbe Stunde und manchmal auch mehr. Während den Treffen würden sie vorwiegend Hausaufgaben machen, Prüfungen besprechen oder zusammen auf eine Prüfung lernen. Bastian sagt, dass er bei einer anstehenden Prüfung meistens noch Aufgaben mitbringe, die David zusätzlich lösen könne. Bei den sprachlichen Fächern brauche sein Göttikind nicht so viel Unterstützung, da frage er ihn gelegentlich einfach Wörter ab.

Was ihnen beiden vor allem Schwierigkeiten bereite, sei nicht die Zusammenarbeit bei den Treffen an sich, sondern die Organisation dieser Abmachungen, «*wann, wo, wie*». Dies nehme fast mehr Zeit in Anspruch als die Treffen selbst. David habe manchmal etwas Probleme mit dem Zeitmanagement. Es sei auch schon öfters vorgekommen, dass David ein Treffen vergessen habe: «*Er hat dann gesagt: 'Oh, ich habe es vergessen', und das ist dann halt ein bisschen problematisch.*»

Bastian sagt, dass er und David mittlerweile ein ziemlich enges Verhältnis hätten. Dies sei am Anfang ganz anders gewesen. Am Anfang sei David sehr distanziert und verschlossen gewesen und es sei zwischen ihnen eher «komisch» gewesen. Er erzählt mir von ihrem ersten Treffen: *«Zum Beispiel am Anfang, das war das Witzigste, das passiert ist. Als wir uns begrüsst haben, habe ich so gedacht, ich begrüsse ihn wie meine Kollegen, also schon so ein bisschen Körperkontakt und so und er hat mir normal die Hand gegeben und ich dann so, ja okay gut, und das war so ein bisschen speziell, das habe ich noch nie erlebt so.»* David sei ein sehr seriöser Junge, was Bastian zu Beginn etwas irritiert habe. Er spreche sehr klar und deutlich und sage nicht hundertmal «Alter»⁴⁶ in seinen Sätzen. Ausserdem habe er das starke Interesse, wissen zu wollen, wie etwas wirklich funktioniere. Gemäss Bastian ist das eine wichtige Eigenschaft, um im Gymnasium zu bestehen. Was schon seit Beginn der Probezeit vorhanden gewesen sei, sei Davids eigene Organisation im Erledigen von schulischen Angelegenheiten. Er wisse genau, wann er was machen müsse, damit er nachher noch Zeit habe, um seinen Hobbies, wie zum Beispiel dem Spielen am Computer, nachgehen zu können. Mit der Zeit habe sich David immer mehr geöffnet und nun könnten sie *«ziemlich über alles reden»*. Sie würden sich gegenseitig von zuhause erzählen, und David erzähle ihm, wie er im Laden seiner Eltern aushelfen müsse. Bastian würde das Verhältnis aber trotzdem eher als ein Lehrer-Schüler-Verhältnis beschreiben. Oder anders gesagt, er sei ein *«Bekannter, der ihm hilft»*. Zwischen ihren Treffen hätten sie sehr wenig Kontakt zueinander. Die Treffen seien aber sehr wichtig und daher oft lang und auch gut verlaufend.

Die Zusammenarbeit mit David erlebt Bastian als gut. Es sei einmal etwas anderes als das sonstige Schulleben. Im Gymnasium sei man immer auf sich allein gestellt und sollte allein durch die Jahrgangsstufen kommen. Dieses Göttisystem sei nun etwas anderes. Man könne jemandem helfen, durch die erste Zeit am Gymnasium zu kommen. Bastian weiss, dass er nicht zu hundert Prozent dafür verantwortlich ist, dass David die Probezeit besteht, aber er findet, er sei *«halt schon ein bisschen ein Teil davon»*. Er, Bastian, sei sich bewusst, dass er nicht ein *«echter»* Götti sei, aber er interessiere sich trotzdem dafür, wie es David gehe. Die Initiative für das Abmachen der Treffen sei stark von ihm, Bastian, gekommen: *«Es hat es wirklich selten gegeben, dass ER (David) gesagt hat, er braucht meine Hilfe, als dass ICH ihn gefragt habe, ob wir uns mal treffen wollen und darüber reden wollen, wie es ihm geht oder ob er bei den Hausaufgaben etwas anstehen hat.»* Bastian meint, dass es für David eventuell schwierig sei zu sagen: *«Hey, treffen wir uns.»* Wenn sie sich dann wirklich getroffen haben, habe er, Bastian, aber schon gemerkt, dass David seine Hilfe brauchen kann.

Das Erklären des Schulstoffs gelingt gemäss Bastian ebenfalls gut. Er verstehe im Moment noch, was David in der Schule lernen müsse. Lachend fügt er hinzu: *«Wenn ich es jetzt nicht mehr checken würde, wäre das ein kleines Problem.»* David begreife die Dinge auch sehr schnell, und sie würden dadurch schnell vorwärtskommen. Ausserdem weiss Bastian, dass David eine ältere Schwester hat, die ebenfalls ein Gymnasium besucht. Sie würde ihn recht oft ebenfalls bei schulischen Dingen unterstützen, erzählt mir Bastian. Er meint, David habe bis jetzt noch keine einzige ungenügende Note bekommen, was

⁴⁶ Umgangssprache bei Jugendlichen für «Kolleg/in».

unglaublich sei. Als ich Bastian frage, ob er sich in gewissen Situationen auch überfordert fühle, antwortet er grinsend: «*Momentan noch nicht, nein. Also wenn wir über Computer reden, dann weiss ich manchmal weniger als er.*»

4.1.7 SASCHA – MANUEL

KERNAUSSAGEN:

- ◁ Zwischen Sascha und Manuel gab es kein einziges Treffen während der Probezeit.
- ◁ Manuel meint, Sascha habe sich entweder nicht getraut zu fragen oder er habe effektiv keine Fragen.
- ◁ Manuel findet, wenn Kinder vom Verein ermutigt würden, sich sinnlos beim Götti oder der Gotte zu melden, würde es zu Treffen «ohne Fragen» kommen.

Beim Paar von Sascha und Manuel konnte ebenfalls nur der Götti Manuel für ein Interview überzeugt werden. Deshalb kann im folgenden Kapitel ebenfalls nur seine Meinung über die Zusammenarbeit mit Sascha aufgezeigt werden. Es können aber noch einige Zusatzinformationen zu den Erfahrungen von Sascha gegeben werden, da Mohamed im Gespräch mit mir einige Angaben dazu machen konnte. Mohamed ist in der gleichen Klasse wie Sascha und sie haben regen Kontakt miteinander. Es kann bei den Aussagen Mohameds aber nicht den Anspruch geltend gemacht werden, dass diese die persönlichen Gedanken und Erfahrungen von Sascha wiedergeben. Aussagen Mohameds werden an dieser Stelle jedoch trotzdem erwähnt, da es sich um ein paar interessante Bemerkungen handelt.

Manuel erzählt mir in unserem Gespräch, dass er mit Sascha bis zum Zeitpunkt des Interviews am 30. November 2018 noch nie ein Treffen vereinbart habe. Manuel sagt, er habe sich immer wieder bei Sascha erkundigt, wie es ihm gehe in der Schule. Sascha habe ihm darauf geantwortet, «*(...) dass er keine Probleme hätte und dass es eigentlich gut laufe*». Die Erkundigungen nach dem Wohlbefinden mache er, Manuel, fast ausschliesslich per WhatsApp, da er Sascha im Schulhaus fast nie sehe. Einmal, kann sich Manuel erinnern, habe Sascha eine Frage gehabt, «*aber da konnte ICH ihn nicht treffen und, weil es nur eine kleine Frage war, habe ich sie ihm dann direkt im Chat erklärt*». Ein anderes Mal hätten sie ganz kurz über das Thema Schulreisen gesprochen, weil Sascha ein paar Unklarheiten gehabt hätte. Sonst waren gemäss Manuels Erinnerung keine Fragen vorhanden gewesen. Als ich Manuel frage, welche Vermutung er habe, wieso sich Sascha nie bei ihm gemeldet hat, sagt er mir Folgendes: «*Es ist halt so, dass ich wie über ihm bin. Ich bin halt älter und vor Älteren traut man sich vermutlich nicht zu fragen, wenn man so klein ist.*» Eine andere mögliche Erklärung ist gemäss Manuel, dass Sascha die Hilfe einfach nicht gebraucht habe. Gewisse Fragen hätten auf ihn den Eindruck von Verlegenheitsfragen gemacht. Manuel erklärt: «*...als ich ihn ja gefragt habe, ob er ein Treffen wünsche, DA hat er erst die Frage gestellt und ich hatte ihm ja vorher schon viele Male geschrieben, dass er auf mich zukommen könne, wenn etwas ist.*» Er habe das Gefühl, dass durch die starke Ermutigung zur Kontaktaufnahme seitens des Vereins oft auch Treffen zustande kommen würden, bei denen es nicht

wirklich etwas zu besprechen gebe. Die Kinder würden sich dann einfach verpflichtet fühlen, sich beim Götti oder der Gotte melden zu müssen.

Als ich mit Mohamed in den Schulferien nach der Probezeit über die Zusammenarbeit von Sascha mit seinem Götti Manuel spreche, schildert er mir die Situation folgendermassen: «(...) Der Sascha, er hat sich nie mit seinem Götti getroffen, also NIE, wirklich nie, also in der ersten Hälfte der Probezeit hat sich sein Götti wirklich nie bei ihm gemeldet und er eben auch nicht und dann in der zweiten Hälfte der Probezeit hat sich sein Götti bei ihm gemeldet, aber dann hatte er, Sascha, keine Lust mehr.» Mohamed schätzt die Situation so ein, dass Sascha «einfach keine Lust» auf die Unterstützung gehabt habe, obwohl die Hilfestellung Sascha sicher weitergebracht hätte. Er meint, es sei vielleicht auch aus Enttäuschung gewesen, dass sich Sascha, vor allem in der zweiten Hälfte der Probezeit, nicht mehr bei seinem Götti gemeldet habe: «Also ich glaube, es war auch aus Frust, dass der Götti sozusagen wie das halbe Semester nicht mit ihm Kontakt aufgenommen hat und dann waren die Hälfte der Prüfungen vorbei und ja deswegen vielleicht auch, dass er (Sascha) gedacht hat, es bringt gar nichts mehr.» Als ich Mohamed frage, ob es eventuell auch daran gelegen haben könnte, dass Sascha sich nicht getraut habe, verneint Mohamed.

4.1.8 DISKUSSION

ZUR FREQUENZ DER TREFFEN UND TYPEN DES MENTORINGS

Die oben präsentierten Portraits der sieben Paare zeigen, dass es ganz unterschiedliche Wege gibt, wie die Paare aufeinander zugehen, wie sich der Beziehungsaufbau gestaltet und wie die Paare zusammenarbeiten. Während es Paare gibt, die sich im Durchschnitt einmal pro Woche treffen (Aicha-Mara, Mohamed-Max, Selma-Alina, David-Bastian), haben sich andere während der Probezeit nie (Sascha-Manuel) oder nur wenige Male gesehen (Anjana-Melina, Julio-Yves). Es ist bei den hier untersuchten Fallbeispielen zu beobachten, dass der Aufbau einer Beziehung erleichtert stattfindet, wenn sich das Paar regelmässig trifft. Dies deckt sich mit dem bisherigen Forschungsstand (vgl. Pryce & Keller 2012; Dennison 2000). Vor allem bei Aicha und Mara scheint es so, dass sich mit den konstanten Treffen eine enge Beziehung entwickeln konnte. Aber auch bei den anderen Paaren, die sich regelmässig und in engen Abständen gesehen haben, kann ein freundschaftlicher Stil festgestellt werden, wenn die Beteiligten von ihrem/ihrer jeweiligen Mentoring-Partner/in sprechen – im Gegensatz zu den Paaren, die sich nur sporadisch oder gar nie getroffen haben. Pryce und Keller (2013) eruieren bei der Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee neben dem «engen» und «losen» Typ den «arbeitsfokussierten» und «zaghaften» Typ. Die Einteilung der hier untersuchten Paare in diese verschiedenen Typen ist schwierig, da meist Aspekte von verschiedenen Typen vorhanden sind und da bei zwei Paaren jeweils nur der Götti befragt werden konnte. Aicha und Mara können am deutlichsten dem «engen» Beziehungstyp zugeteilt werden, da sie neben schulischen Dingen viele persönliche Themen miteinander teilen. Auch Mohamed und Max sowie David und Bastian können nach der

Analyse der Interviews am ehesten zu diesem Typ gezählt werden. Zum «*losen*» Typ können Sascha und Manuel zugeordnet werden, da sie sich nie getroffen haben und aus diesem Grund auch nicht wirklich eine Möglichkeit für einen Beziehungsaufbau bestand. Selma und Alina sowie Anjana und Melina passen am besten zum «*arbeitsfokussierten*» Typ. Vor allem bei Anjana und Melina ist eine fehlende Familiarität und Nähe in der Beziehung zu beobachten, was diesen Typ gemäss Pryce und Keller (2013:111-112) kennzeichnet. Dieser Beziehungstyp muss damit gemäss den Autor/innen aber nicht automatisch als negativ gewertet werden. Bei Selma und Alina scheint trotz eher wenig Nähe und wenig Wissen über die andere Person die Zufriedenheit in der (Arbeits-)Beziehung vorhanden zu sein. Bei Anjana und Melina kann eher eine Unsicherheit gegenüber der jeweils anderen Person beobachtet werden. Der «*zaghafte*» Typ, der durch seine Ambivalenz gekennzeichnet ist, ist teilweise bei Julio und Yves zu beobachten. Dabei gibt es gemäss Pryce und Keller (2013: 112) neben durchaus positiven Treffen auch negative, die Verwirrung und Unsicherheit stiften und die die verschiedenen Vorstellungen über die Beziehungsform aufzeigen. In diesem Zusammenhang kann das von Julio selbst vorgeschlagene Treffen zwischen ihm und Yves erwähnt werden. Während Yves dazu bereit war, seinen freien Nachmittag für die Abmachung zu opfern, vergass Julio das Treffen und schien Yves damit ziemlich verärgert zu haben.

ZUM SOZIALEN UND KULTURELLEN HINTERGRUND DER MENTORING-PAARE

Gemäss verschiedener Autor/innen (vgl. z.B. Sánchez et al. 2014) kann sich der Beziehungsaufbau bei Mentor/innen und Mentees mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund besonders herausfordernd gestalten. Ein Grund dafür kann die mangelhafte Überbrückung der vorhandenen Unterschiede durch die Mentor/innen sein. Inwiefern die kulturbezogene Differenz bei den hier analysierten Paaren eine Rolle gespielt hat, ist mit den erhobenen Daten schwierig zu beurteilen. Die Untersuchung des Einflusses der *sozialen* Herkunft beider Akteure auf die Zusammenarbeit von Mentoring-Paaren wurde in der bisherigen Forschung gemäss Deutsch et al. (2014) vernachlässigt. Gaddis (2012) kann bei seiner Untersuchung keinen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Akteure und den Effekten bei den betreuten Kindern erkennen. Es ist gemäss Gaddis zudem fraglich, ob die Jugendlichen das vorhandene Kapital der Mentor/innen überhaupt nutzen können. Ob der Unterschied bezüglich der sozialen Herkunft in den vorliegenden Fallbeispielen einen Einfluss hatte, ist ebenfalls schwierig zu beurteilen. Eine aufgrund der höheren sozialen Herkunft defizitorientierte Haltung der Mentor/innen gegenüber den Mentees, die gemäss Spencer (2007) dem Selbstbild der betreuten Jugendlichen schaden kann, konnte bei den hier untersuchten Paaren aber nicht beobachtet werden.

ZUR PLANUNG UND VERBINDLICHKEIT DER TREFFEN UND DER ZUSAMMENARBEIT

Es ist in den Fallbeispielen zu erkennen, dass die Mentees beim Abmachen von Treffen unterschiedlich initiativ agieren. Selma und Mohamed gehen bei schulischen Problemen selbstständig auf ihre Gotte

oder ihren Götti zu, um ein Treffen zu vereinbaren. Julio, Anjana, David und Sascha zeigen weniger Initiative, von sich aus mit ihren Gotten/Göttis in Kontakt zu treten, wenn sie eine Frage haben. Bei diesen Paaren kommt die Kontaktaufnahme eher von den Mentor/innen aus. Aicha hatte von Anfang an die Vereinbarung mit Mara, dass sie sich einmal wöchentlich über den Mittag treffen. Daher brauchte es bei ihnen nicht vor jedem Treffen eine Vereinbarung. Karcher (2005) hat mit einer Studie nachweisen können, dass der Beziehungsaufbau vereinfacht wird, wenn sich die Mentees aktiv bei der Kontaktaufnahme zum/zur Mentor/in zeigen. Er gibt daher gemeinsam mit anderen Autor/innen den Ratschlag, nicht nur die Mentor/innen zu instruieren, sondern auch die Mentees in die Zusammenarbeit einzuführen. Damit werde das Engagement der Mentees erhöht (Karcher et al. 2010b). Wieso die Initiative von gewissen hier untersuchten Mentees unterschiedlich hoch ist, könnte auch daran liegen, dass sich einzelne Kinder nicht wohl dabei fühlen, von einer/m Mentor/in unterstützt werden zu müssen. Herrera und Karcher (2014) haben in ihrer Studie beobachtet, dass sich Kinder im Alter ab zwölf Jahren vermehrt vor ihren Schulkolleg/innen schämen, wenn sie eine/n Mentor/in benötigen, da das suggeriere, dass sie schulische Probleme hätten.

ZUM «CROSS-AGE PEER MENTORING»

Während die meisten Forschungsarbeiten Mentorings zwischen Erwachsenen und Kindern untersuchen, haben Brady et al. (2014) analysiert, was für Effekte bei Paaren mit jugendlichen Mentor/innen zu beobachten sind. Sie weisen nach, dass bei Paaren von sogenannten «*Cross-Age Peer Mentorings*» ein stärkerer Beziehungsaufbau möglich ist (vor allem bei Mentees im Teenageralter) und die unterstützten Kinder ein höheres emotionales Wohlbefinden zeigen im Vergleich zu einer Unterstützung einer erwachsenen Person. Die Autor/innen argumentieren, dass jugendliche Mentor/innen durch ihr ähnliches Alter die Problemlagen der Kinder besser verstehen können. Bei allen hier befragten Kindern findet es Anklang, von einer jugendlichen Person unterstützt zu werden. Wie die Zusammenarbeit mit einer/m Erwachsenen verlaufen wäre, kann jedoch nicht beurteilt werden. Für Julio war diese Situation aber auch schwierig, da er findet, er habe bei Mentor Yves durch sein Alter ein weniger starkes Pflichtgefühl verspürt als wenn es eine erwachsene Person gewesen wäre. Yves habe für ihn eher den grossen Bruder seines Klassenkameraden als einen Götti repräsentiert.

Im nachfolgenden Kapitel 4.2 wird nun dargelegt, wie die Gotten und Göttis die Zusammenarbeit mit dem Verein «*Faire Perspektive*» erlebt haben und wie sie die Arbeit des Vereins beurteilen.

4.2 DIE ARBEIT DES VEREINS «FAIRE PERSPEKTIVE» AUS SICHT DER GOTTEN UND GÖTTIS

Im Kapitel 4.2 der empirischen Ergebnisse wird die Arbeit des Vereins aus der Perspektive der Gotten und Göttis betrachtet. Es werden die Gründe für die Mitarbeit erläutert, die Einführung in die Arbeit beurteilt, sowie die Erfahrungen der Gotten und Göttis hinsichtlich des Kontakts mit «*Faire Perspektive*» während des Mentorings herausgearbeitet. Ausserdem geben sie ihre Meinungen bezüglich der Entschädigung, die sie für ihre Arbeit erhalten, kund sowie ihre Einschätzungen bezüglich der Effekte und der Verfahren des Mentorings.

4.2.1 DIE AUSWAHL ALS GOTTE ODER GÖTTI UND DIE GRÜNDE FÜR DIE MITARBEIT BEI «FAIRE PERSPEKTIVE»

Ein besonderer Aspekt bei der Auswahl der Gotten und Göttis ist der Umstand, dass nicht *sie* sich als Unterstützer/innen bei «*Faire Perspektive*» melden konnten, sondern dass der Verein Lehrpersonen des Gymnasiums anfragte, welche Jugendlichen ihrer Meinung nach für diese Aufgabe geeignet seien. Die Verantwortlichen des Vereins fragten daraufhin die entsprechenden Schüler/innen an, ob sie bereit wären, jüngeren Mentees ihre Hilfe anzubieten. Mara sagt, sie sei letztes Jahr Klassenbeste und Klassendelegierte gewesen, sei zuverlässig und schwatze nicht im Unterricht, was vermutlich der Grund gewesen sei, wieso sie angefragt wurde. Max hat das Gefühl, dass er angesprochen wurde, weil er einerseits keine grossen Probleme in der Schule habe und sich andererseits als Pfadfinder engagiere und daher bereits mit jüngeren Kindern zusammengearbeitet habe. Alina und Manuel vermuten ebenfalls, dass sie wegen ihrer guten Noten und ihrer Organisiertheit ausgewählt wurden. Alina fügt zudem hinzu: «*Und mit Menschen kann ich auch noch einigermaßen umgehen.*» Yves erklärt sich seine Auswahl dadurch, dass er eine Person sei, die gerne anderen helfe. Er sei eher ein Ruhiger und verliere die Übersicht nicht so schnell, was eventuell auch eine Rolle gespielt habe. Melina überlegt sich, dass sie vielleicht ausgesucht wurde, weil sie Kindergärtnerin werden wolle und ihr Klassenlehrer das wisse. Bastian wurde von seinem ehemaligen Mathematiklehrer angesprochen, der ebenfalls im Verein mitwirkt. Es sei schwierig zu sagen, wieso ihn der Lehrer angesprochen habe, erzählt mir Bastian: «*Vielleicht hat er mich einfach irgendwie speziell gefunden (lacht) oder äh anders als andere, sie haben ja extra Leute genommen, die eher einen guten Notenschnitt hatten, und ich hatte halt letztes Jahr wirklich einen guten Schnitt (lacht), (...) und dass ich, keine Ahnung, vielleicht wie ich wirke oder das weiss ich nicht genau, da müsste ich ihn selber nochmals fragen oder vielleicht wirke ich kompetent oder keine Ahnung.*»

Anna Baumann vom Verein «*Faire Perspektive*» antwortet auf die Frage, wie die Auswahl der Gotten und Göttis genau abläuft, folgendermassen: «*Wir hatten jeweils die Klassenlehrer/innen und die Sportlehrer/innen unabhängig voneinander um Empfehlungen angefragt und unter denjenigen Schüler/innen ausgewählt, die von beiden Seiten empfohlen wurden. Wir suchten nach Schülerinnen und*

Schülern, die zum einen gute Noten hatten, so dass sie wohl etwas «Reserve» haben und nicht selbst schon am Anschlag laufen. Ausserdem müssen sie ja fachlich auch den Erstklässler/innen kompetent zur Seite stehen können. Das ausschlaggebende Kriterium war aber die Sozialkompetenz und die Motivation für unser Projekt. Wir wollen Schüler/innen, die die Erstklässler/innen als «Menschen» begleiten, sich wirklich Zeit für sie nehmen und die Aufgabe nicht zum Beispiel aus finanziellem Interesse übernehmen. Genauere Angaben haben wir den Lehrer/innen nicht gemacht, ich vertraue da sehr auf die Wahrnehmung der Klassenlehrer/innen und Sportlehrer/innen, zumal es ja dann zwei unabhängige Meinungen sind.» (E-Mail von A.B.)

Es gibt unterschiedliche Gründe, wieso sich jemand dafür entscheidet, sich als Mentor/in zu engagieren. Auf die Frage, aus welchem Grund sich die Gotten und Göttis schliesslich entschieden haben, am Projekt des Vereins mitzuwirken, antworten sie auf unterschiedliche Art und Weise. Nachfolgend ist jeweils zu den genannten Gründen je ein Zitat jedes Göttis und jeder Gotte aufgelistet:

«(...) dann kann ich jetzt PERSÖNLICH auch noch mithelfen und eben, es kostet mich fast nichts, also es kostet mich nichts an Zeit und ich helfe gerne mit dem Wissen, das ich jetzt habe.» (Mara)

«Ich habe einfach gefunden, dass es interessant klingt, dass du deine eigene Erfahrung halt wirklich auch weitergeben kannst an einen Erstklässler, dass du ihm eigentlich helfen kannst und, wenn du so vom Typ her eher einer bist, der gerne hilft und so, dass du das wirklich auch mal machen kannst.» (Yves)

«Ähm, also ich weiss noch in der ersten Primar, also in der allerersten Klasse, hatte ich von der sechsten Klasse auch ein Gotti und jetzt ist es fast gleich eigentlich, also ich bin ja in der Fünften aber trotzdem, und damals als Kleinere habe ich es auch cool gefunden, jemand Älteres zu haben, den man kennt und auch fragen kann, und ja eben, ich helfe ja noch gerne aus und darum fand ich es eigentlich noch eine schöne Idee.» (Melina)

«Ich hatte eigentlich Lust und habe es auch ein cooles Projekt gefunden und (habe) eigentlich auch die nötige Zeit und die nötigen Ressourcen, um das zu machen. Und dann war es wie eigentlich keine Frage (mehr).» (Max)

«Ja eben, ich finde es eine gute Sache und habe gedacht, wenn ich einen kleinen Teil daran leisten kann, dann ist das eigentlich eine gute Sache.» (Alina)

«Also ich meine, ich finde es eine super Idee, also keine Ahnung, meine Kollegen, ich hatte auch zwei, drei recht gescheite Kollegen früher und die hatten halt die Unterstützung nicht oder wie sagt man, diese Hilfe, wenn einfach zuhause beide Eltern die deutsche Sprache nicht können, was will man da machen, da hat man keine Chance. Eben und darum ist eben diese «Faire Perspektive», glaube ich, schon noch etwas Gutes.» (Bastian)

«Also, ich finde es eigentlich eine gute Idee, weil ja, jeder hat eigentlich ein Recht ins Gymnasium zu kommen, egal aus welcher Familie man jetzt kommt.» (Manuel)

Einer der Gründe, warum die Gotten und Göttis sich entschieden haben, beim Verein «Faire Perspektive» mitzuwirken, ist der Wille, persönlich einen Beitrag dazu zu leisten, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien ebenfalls die Chance haben, an ein Gymnasium zu gehen. Es geht ihnen auch darum, das eigene Wissen oder die persönlichen Erfahrungen weiterzugeben, die sie sich selbst aneignen konnten oder gemacht haben. Yves hat sich zudem dafür entschieden, weil es «mal etwas Neues» ist und er die Erfahrung machen will, an einem solchen Projekt teilzunehmen. Die Jugendlichen scheinen Personen zu sein, die gerne anderen Mitmenschen helfen. Der Aufwand wird dabei als gering empfunden. Melina hatte selbst eine Gotte, als sie in die erste Primarklasse kam und fand es «cool», jemand Älteren zu haben, den man um Unterstützung fragen kann. Darum entschied sie sich unter anderem für die Mitarbeit bei «Faire Perspektive». Bei Bastian war ein Faktor für den Entscheid zur Mitarbeit ebenfalls die persönliche Erfahrung. Weil er sich an ein paar Kollegen aus der Primarstufe erinnern kann, die eine solche Unterstützung wie die des Vereins ebenfalls gut hätten brauchen können, entscheidet er sich mitzuwirken. Als die Jugendlichen gefragt werden, ob sie diese Hilfestellung ihrerseits nochmals anbieten würden, bejahen alle. Manuel, Bastian und Max merken aber gleichzeitig an, dass im sechsten Jahr des Gymnasiums eine strenge Zeit vor ihnen liege und sie sich auf sich selbst konzentrieren wollen und müssen. Darum wäre es im nächsten Jahr eher ungünstig, erneut mitzuwirken. Yves merkt zudem an, dass er sich wünsche, dass die Rahmenbedingungen bei einer erneuten Teilnahme geändert würden. Da sich bei ihm und Julio die Vereinbarung der Treffen als schwierig herausstellte, schlägt er für kommende Durchgänge fixe Treffen vor: *«(...) dass man mit einem bestimmten Vorgehen oder so, auch dann zu bestimmten Zeiten diese Treffen, dass du wirklich auch einen Plan hast, wann du dich triffst und so und nicht, dass es irgendwie so offen ist, so ja jetzt könnte mal ein Treffen kommen (...).»*

4.2.2 DIE EINFÜHRUNG IN DIE ARBEIT ALS GOTTE ODER GÖTTI

Die Einführung durch den Verein «Faire Perspektive» in die Arbeit als Gotte/Götti verlief gemäss den Jugendlichen folgendermassen: Zuerst wurden die Fünftklässler/innen von einer verantwortlichen Person des Vereins aufgrund der Empfehlung der Lehrpersonen angefragt, ob sie sich für die Arbeit verpflichten wollen. Die Jugendlichen bekamen eine Woche Zeit, um sich das Ganze durch den Kopf gehen zu lassen und um sich zu entscheiden. Als die Zusage dann feststand, erhielten die Schüler/innen ein Formular, in dem nochmals festgehalten wurde, was ihre Aufgaben sind. Zudem gab es vor den Sommerferien ein Treffen mit Sandra Fischer, Anna Baumann und allen Gotten und Göttis, bei dem sie ihrem Patenkind zugeteilt wurden. Zusätzlich wurde das Arbeitsjournal vorgestellt, in dem die Gotten/Göttis ihre Treffen dokumentieren sollen. An diesem Treffen wurde den Gotten/Göttis ebenfalls mitgeteilt, *«(...) dass es eigentlich ihre Verpflichtung sei, einmal pro Woche die Kinder zu treffen, mit*

ihnen vielleicht auch mal Hausaufgaben zu machen, ihnen vielleicht etwas nochmals zu erklären, auch mal auf eine Prüfung zu lernen und ihnen auch so ein bisschen allgemein Tipps zu geben, wie man sich zurechtfindet in dieser Schule und so weiter» (Interview S.F.). Bei der ersten eher noch inoffiziellen Durchführung des *Kurses 3* im Schuljahr 2017/2018 ist es bei einem Paar aufgrund des fehlenden Engagements des teilnehmenden Kindes zu keiner Zusammenarbeit gekommen, erzählt Sandra Fischer im Interview. Darum habe der Vorstand des Vereins entschieden, dass sie es dieses Jahr verbindlicher gestalten, *«indem wir alle miteinander einmal schon vorher eingeladen haben zusammen mit Anna Baumann vom Vorstand und mit mir und ein paar Sachen einfach gesagt haben, die uns wichtig sind»* (Interview S.F.).

Manuel formuliert es ganz knapp, wie er seine Arbeit bei «Faire Perspektive» verstanden hat: *«Ähm, also dass man mit dem Kind einfach die Nummer austauschen soll und wenn es Fragen hat, diese beantworten und eben eigentlich sich auch treffen.»* Max wird etwas konkreter und erinnert sich, dass die Verantwortlichen gesagt hätten, dass die Arbeit einerseits die Hilfestellung bei Fragen zum Schulstoff beinhalte, es aber auch darum gehe, die Kinder in die Eigenheiten des Gymnasiums einzuführen und bei diesbezüglichen Fragen den Schüler/innen zur Seite zu stehen. Letztendlich solle man *«(...) ein bisschen da sein für den Göttibub»*. Auch Mara hat die Einführung ähnlich in Erinnerung. Einerseits soll die Unterstützung *«nachhilfemässig»* erfolgen, andererseits sollen auch Fragen generell zum Gymnasium beantwortet werden. Bastian weiss von der Einführung noch, dass die Unterstützung nicht nur schulisch gedacht sei, *«(...) sondern eher auch noch so ein bisschen mehr, das war wie sozusagen die Idee, dass man wie auch so ein bisschen in sein Leben reinsieht und nicht nur die Schule, genau»*. Es soll darum gehen, einen persönlichen Kontakt zu dem Kind aufzubauen. Für Yves ist ausserdem der Aspekt des geringen Altersunterschieds in Erinnerung geblieben. Der Götti oder die Gotte soll eine weitere Ansprechperson darstellen, bei der die Beziehung aber nicht auf einer Schüler/in-Lehrer/in-Basis verlaufe, *«(...) sondern halt wirklich so Schüler untereinander, dass sie halt wie so auch noch (...) einen anderen Ansatzpunkt je nachdem auch haben»*. Melina hat die Unterstützungsleistungen ihrerseits so verstanden, dass sie dem Kind bei allen möglichen Fragen zur Seite stehe und dass es einfach wisse, dass es von Anfang an jemanden habe, der bei Problemen helfen könne. Sie meint, die meisten dieser Kinder würden ja zuhause auch nicht unbedingt Deutsch sprechen oder im Gymnasium vielleicht Probleme bekommen. Daher würden sie als Gotten/Göttis den Kindern während dieser Anfangszeit in der neuen Schule helfen. Das Interview mit Yves wurde am Ende der Probezeit geführt, als schon bekannt war, dass Julio die Probezeit nicht bestanden hat. Er äussert sich darum als Einziger spezifisch dazu, dass die Gotten und Göttis nicht verantwortlich seien, ob die Patenkinder die Probezeit bestehen würden oder nicht: *«Mehr, dass man halt wirklich eine Begleitung ist und das haben sie dann wirklich nochmals konkret gesagt, dass es nicht von uns abhängt, ob sie es bestehen oder nicht. Und es wird nachher kein Vorwurf geben, wenn sie es nicht bestehen.»*

Grundsätzlich haben sich die Gotten und Göttis nach ihrer Einführung bereit gefühlt, diese Arbeit zu übernehmen. Mara war aber am Anfang etwas unsicher, in welcher Hinsicht sich der Verein die

Unterstützung vorgestellt habe, und darum habe sie die Zusammenarbeit mit der Schülerin eher auf sich zukommen lassen: *«Es war schon nicht so klar für mich, ob es jetzt eher mehr in die Nachhilfe geht oder eben eher so in Richtung generelle Tipps fürs Gymi so wie fürs Lernen. Aber ich habe dann einfach so für mich abgemacht, dass ich es eher so ein bisschen auf Tipps fürs Gymi beziehe, weil ich sehr wahrscheinlich so vom Stoff her nicht so gut helfen kann, wie zum Beispiel im Latein oder Mathe, da weiss ich auch nicht mehr so genau, was sie da gerade am Machen sind. Aber es hat sich dann ja auch so ergeben, dass sie (Aicha) nicht meine Hilfe als Nachhilfe eigentlich braucht, eher so ein bisschen fürs Zwischenmenschliche /.»*

4.2.3 DER KONTAKT MIT «FAIRE PERSPEKTIVE» WÄHREND DES MENTORINGS

Die Gotten und Göttis finden übereinstimmend, dass es während der Probezeit sehr wenig Kontakt zu den Verantwortlichen des Vereins gegeben habe. Alina, Melina und Max haben es aber auch nicht nötig gefunden, dass es häufigeren Kontakt gegeben hätte. Sie sagen, sie haben das Gefühl gehabt, dass sie immer zu den Verantwortlichen von «Faire Perspektive» hätten gehen können, wenn sie Hilfe benötigt hätten. Max findet: *«Für mich war das eigentlich gut, also eigentlich auch recht autonom zu arbeiten war für mich voll in Ordnung.»* Im Gespräch mit Manuel frage ich, ob er sich beim Verein gemeldet habe, als von Sascha keine Reaktionen auf seine Anfragen gekommen seien. Manuel antwortet mir: *«Ähm nein, weil er mir eigentlich gesagt hat, dass er gut stehe und eigentlich steht er auch gut, also 3.5 (Noten-)Pluspunkte, falls dir das etwas sagt, da habe ich gedacht, dass er es einfach nicht brauche. Und ich glaube, er hat es auch nicht wirklich nötig, ausser jetzt in Mathe ein bisschen.»*

Als die Probezeit nach den Sommerferien begann, gab es in einer Mittagspause ein gemeinsames Treffen mit allen Gotten und Göttis und ihren Patenkindern. Gemäss Max' Aussage habe dieses Treffen dazu gedient, um sich kennenzulernen und um alle zu informieren, wie es weitergehe: *«Ähm, wir haben uns am Anfang wie alle mal getroffen, alle Göttis und alle Kinder, und zusammen zu Mittag gegessen und das halt wie noch mal angeschaut, halt so 'was, wie, wo' noch und sie (Anna Baumann) hat dann gefragt, wie es so läuft, ob alles okay ist.»*

Während der gesamten Probezeit wollte der Verein den Kontakt zu den Gotten und Göttis digital via eines Arbeitsjournals (Excel-Tabelle) aufrechterhalten. Gemäss Sandra Fischer sollte dadurch erreicht werden, dass die Verantwortlichen des Vereins im Gegensatz zum letzten Jahr besser nachverfolgen könnten, wie die Zusammenarbeit verlaufe und ob es Probleme gebe, bei denen sie weiterhelfen müssten.

Nachfolgend wird das Konzept dieser Tabelle erläutert und geschildert, was für Erfahrungen die Gotten und Göttis damit gemacht haben.

ARBEITSJOURNAL DER TREFFEN VON MENTOR/INNEN UND MENTEEES (EXCEL-TABELLE):

Das Arbeitsjournal wurde von den Verantwortlichen des Vereins eingeführt, um bei Problemen oder Unstimmigkeiten möglichst schnell eingreifen zu können: Sandra Fischer vom Verein erklärt das Führen des Journals folgendermassen: «Die Gotten und Göttis sind eigentlich dieses Mal auch verpflichtet, so eine Art Journal zu führen auf dem Intranet, einfach einzutragen, wann sie ihre Schützlinge getroffen haben, und ganz kurz (zu notieren), um was es gegangen ist und ob es Probleme gegeben hat, die sie nicht lösen konnten.» Nachfolgend wird zur Veranschaulichung die Tabelle gezeigt, die von Alina ausgefüllt wurde.

Tabelle 3: Arbeitsjournal für das Eintragen der Treffen zwischen Gotte/Götti und Patenkind, Beispiel Alina

Wann?	Wie lange?	Wer hat das Treffen veranlasst?	Was wurde besprochen?	Sind Probleme aufgetaucht, die ihr NICHT lösen konntet?
28.08.2018	15min	Ich	Allgemeine Fragen zum Schulsystem, wie sie angefangen hat etc.	Nein
18.09.2018	10 min	Ich	Organisatorisches, erhaltene Noten bis zu diesem Zeitpunkt	Nein
25.09.2018	45 min	Ich	Vorbereitung auf die Mathematikprüfung des nächsten Tages	Nein
02.10.2018	40 min	Ich	Besprechung Mathematikprüfung, Mathematikhausaufgaben	Nein
24.10.2018	10 min	Selma	Geographiehausaufgaben	Nein
13.11.2018	50 min	Ich	Besprechung Mathematikprüfung, Noten allgemein	Nein
20.11.2018	20 min	Ich	Besprechung Mathematikhausaufgaben	Nein
18.12.2018	40 min	Beide	Lösen von Mathematikhausaufgaben	Ja, der Mathematiklehrer wurde dann aber am nächsten Tag gefragt somit sollte es jetzt klar sein

(Quelle: Daten durch Verein bereitgestellt, eigene Darstellung)

Diese Tabelle wurde von den Gotten und Göttis unterschiedlich regelmässig ausgefüllt. Mara sagt zur Konstanz des Ausfüllens folgendes: «Ja, wir müssten es regelmässig machen. Und ein paar machen das regelmässig, ein paar machen es auch nicht so regelmässig. Also ich muss zugeben, ich habe auch gezählt und ich habe ein paar (Treffen) vergessen, weil wir haben uns jeden Freitag getroffen und es sind einfach zu wenig, also irgendwann habe ich es vergessen, aber das ist nicht so schlimm.»

Bastian war einer der Göttis, der das Arbeitsjournal nicht sehr regelmässig ausgefüllt hat. Er sagt dazu: «Es wurde sozusagen wie eingetragen in eine Liste, die immer mega mühsam ist, man muss sich da immer so reinklicken und reinschreiben und ja, ich schreibe es halt rein, wenn ich daran denke und ich habe es halt schon mega oft vergessen und dann habe ich halt einen Zusammenschiss kassiert und dann habe ich so gesagt: 'Ja, ich mache es ja' Also ich meine, sie haben dann gesagt, ich müsse es reinschreiben, aber ich mache es (die Treffen) ja, das reicht schon für mich, dass ich weiss, dass ich es

mache. Aber ich könnte es schon reinschreiben, aber man vergisst es halt manchmal, hat anderes zu tun oder /.»

GESPRÄCH ÜBER DAS ZWISCHENZEUGNIS

Ein zweiter Kontakt zwischen den Gotten/Göttis und Verantwortlichen des Vereins während der Probezeit war das Gespräch über das Zwischenzeugnis des Erstklässlers oder der Erstklässlerin. Jeder Schüler und jede Schülerin, der/die sich in der Probezeit befindet, bekommt in der Mitte der Probezeit, das heisst im November, ein Zwischenzeugnis, um den schulischen Stand anhand der bisher erzielten Noten einschätzen zu können. Der Verein organisierte dazu ein Treffen mit dem Kind und seinem jeweiligen Götti oder seiner Gotte, um das Zwischenzeugnis gemeinsam anzuschauen und zu besprechen. Einige Gotten und Göttis haben an diesem Gespräch von schulischen Problemen erfahren, von denen sie vorher nichts gewusst haben. Manuel erfährt erst an diesem Gespräch, dass Sascha Probleme im Fach Mathematik hat. Bei Manuel interessiert mich ausserdem, ob es bei diesem Gespräch zur Sprache gekommen ist, dass er und sein Patenkind Sascha sich bis zu diesem Zeitpunkt noch gar nie getroffen haben. Nachfolgend ist der Verlauf unseres Gesprächs dazu abgebildet:

MK⁴⁷: Und dort habt ihr das auch angesprochen, dass ihr euch gar nie getroffen habt?

Manuel: Also eigentlich kam es fast nicht zur Aussprache / also es ist eigentlich nicht so richtig angesprochen worden, weil er eigentlich gar nicht so viele Probleme hat ausser in der Mathe und von dem habe ich eben gar nichts gewusst.

MK: Aber sie (Frau Baumann vom Verein) hat ja sicher gefragt, ja wie läuft es bei euch so?

Manuel: Eigentlich nicht. Also das Zwischenzeugnis stand mehr im Zentrum.

Bei Maras Zwischengespräch steht auch mehr Aichas Zwischenzeugnis und ihr Bestehen der Probezeit im Vordergrund als die Zusammenarbeit der beiden. Sie erzählt mir vom Treffen mit Anna Baumann vom Verein: «Und dann eben noch dieses Treffen letzte Woche mit Frau Baumann, da haben wir uns einfach so, also es waren eigentlich zwei Minuten gewesen, da hat sie einfach gefragt: 'Ja kannst du (die Mentee) mir dein Zwischenzeugnis zeigen.' Und dann hat sie gesehen, dass Aicha acht Pluspunkte hat, und dann hat sie gefragt: 'Zwischen euch geht es gut?', 'Ja', 'Okay, ja dann könnt ihr gehen.' Und dann habe ich aber noch so gefragt: 'Ja wie ist es denn so bei den anderen?' Und dann hat sie gesagt, da hätte sie ein bisschen längere Gespräche gehabt, weil es bei ihnen vielleicht nicht so gut läuft wie bei Aicha. Also dass sie jetzt die Probezeit nicht besteht, da müsste jetzt viel schiefgehen. Und darum haben wir eigentlich nicht mehr viel geredet.»

Bei Max' Erzählung wird der Fokus auf das Zwischenzeugnis ebenso deutlich: «Wir haben einfach kurz das Zwischenzeugnis angeschaut und dann war eigentlich auch schon gut.»

⁴⁷ Interviewerin Meret Kägi.

Als ich zu Beginn der Probezeit das Interview mit der heutigen Co-Präsidentin Sandra Fischer führe, sagt sie, dass die Vereinsverantwortlichen während der Probezeit neben dem Gespräch über das Zwischenzeugnis (mit dem/r jeweiligen Götti/Gotte und seinem/ihrem Kind), ein Gespräch nur mit den Gotten/Göttis und ein Gespräch nur mit den teilnehmenden Kindern geplant hätten. Das Gespräch mit den Gotten und Göttis hat aber offenbar nicht stattgefunden, denn keine/r meiner Gesprächspartner/innen erwähnte ein solches. Auch Yves nicht, mit dem ich das Interview am Ende der Probezeit führte.

4.2.4 MEINUNGEN ZUR ENTSCHÄDIGUNG, DIE DIE GOTTEN UND GÖTTIS VON «FAIRE PERSPEKTIVE» ERHALTEN

Wie im Kapitel 3.4 bereits erwähnt wurde, bekam jeder Götti und jede Gotte für die Mitarbeit einen pauschalen Betrag von 500 CHF. Diese Entschädigung soll aber gemäss Sandra Fischer vom Verein «Faire Perspektive» nicht der erste Anreiz für die Mitarbeit sein: *«Also wir wollen nicht, dass es jemand nur macht, um sich das Sackgeld aufzubessern quasi.»* Darum müssen die Gotten und Göttis zuerst von ihren Lehrpersonen empfohlen werden. Anna Baumann meint, dass es sich wohl mit der Zeit unter den Schüler/innen verbreiten wird, dass die Gotten und Göttis eine Entschädigung für die Mitarbeit bekommen. Das Verfahren werde wahrscheinlich irgendwann in dieser Form nicht mehr wirklich funktionieren, da die Gefahr bestehe, dass die Jugendlichen die Arbeit einzig wegen der Entschädigung annehmen. Vorläufig findet sie das Vorgehen aber sinnvoll (E-Mail von A.B.).

Mara findet den Betrag ziemlich hoch. Sie schildert mir, dass sie das ihren Eltern erzählt habe, die Gönner und Gönnerin des Vereins seien. Als ihre Mutter gehört habe, wie viel sie für ihre Arbeit erhalte, sei sie *«fast vom Stuhl gefallen»* und habe gesagt: *«Also ich als Gönnerin finde das jetzt also nicht so gut, dass ihr so viel bekommt.»* Maras Meinung zum Thema Lohn ist folgende: *«Wir hätten es alle ohne Geld gemacht und jetzt bekommen wir halt noch Geld dafür, aber ich glaube auch, dass die, die es jetzt regelmässig machen, hätten es auch ohne Geld regelmässig gemacht, weil es für sie so ein bisschen Verpflichtung ist, ja dass sie das jetzt machen und die, die es nicht regelmässig gemacht hätten, machen es jetzt auch mit Lohn nicht regelmässig.»* Die Jugendlichen haben erst nach ihrer Zusage erfahren, dass sie für die Mitarbeit eine Entschädigung bekommen, darum finden sie, dass es keinen grossen Einfluss auf ihre Motivation gehabt habe, da sie ihren Einsatz auch ohne Entlohnung gemacht hätten. Yves sagt dazu: *«Ich hätte jetzt nicht gesagt, dass es einen Einfluss hatte, weil ich hätte es ja wirklich auch freiwillig gemacht, weil du halt wirklich auch den Kleineren zeigen kannst und dass sie von dir profitieren können und dass du wirklich allenfalls jemandem helfen könntest, und das ist irgendwie vielleicht auch genug, das reicht wie.»* Bastian findet, dass die Entschädigung allenfalls seine Zustimmung verstärkt hat: *«Einfluss? Also man muss sagen, es ist nicht wenig, aber auf die Arbeit? Nein. Es hat vielleicht mein 'Ja' verstärkt, aber ich war eigentlich von Anfang an auf 'Ja', weil ich einfach gefunden habe, dass es eine super Idee ist. Weil es ist ja in meinem Alter jetzt, ist das extrem viel an Geld, muss man auch sagen.»* Mara findet den Lohn übertrieben: *«Ich finde es nicht, ja hmm,*

gerechtfertigt ist ein bisschen das falsche Wort, weil ich hätte es auch freiwillig gemacht und es ist eigentlich ein Verein und es ist Freiwilligenarbeit, ich finde, man bräuchte keinen Lohn /.» Yves stimmt dieser Ansicht zu. Seiner Meinung nach wäre die Entschädigung nicht nötig gewesen. Max findet, dass es schon motivierend sei, wenn man wisse, dass man etwas dafür bekomme, aber dass er sich aufgrund anderer Faktoren dafür entschieden habe. Er finde es eine «*coole Arbeit*» und es sei etwas Dankbares, da man jemandem helfen könne, und das mache er gerne. Alina schildert ihre Gedanken zu dem Thema folgendermassen: «*Vielleicht mehr so, dass ich dann das Gefühl habe, ich verdiene es schlussendlich ja gar nicht, weil ich dann für das fast zu wenig mache, habe ich dann so das Gefühl.*»

4.2.5 EINSCHÄTZUNGEN ZU DEN EFFEKTEN DES MENTORINGS UND DEN VERFAHREN VON «FAIRE PERSPEKTIVE»

Die Einschätzungen der Gotten und Göttis bezüglich der Effekte ihres Mentorings und der angewendeten Verfahren von «Faire Perspektive» können bei der Weiterentwicklung des Förderprogramms behilflich sein. Als ich mit Alina über ihre Meinung zu den Effekten ihrer Arbeit spreche, wird ersichtlich, dass sie die Einschätzung auch davon abhängig macht, ob ihr zu betreuendes Kind die Probezeit besteht oder nicht: «*Ja klar, es ist nicht meine Aufgabe, dass sie besteht, aber ich soll ihr dabei helfen und es ist so ein bisschen, dann (wenn sie nicht besteht) macht es ja trotzdem am Schluss nicht so viel Sinn.*» Sie sagt, sie habe das Gefühl, ihre Aufgabe nicht ganz erfüllt zu haben, wenn Selma die Probezeit nur knapp oder nicht bestehe. Ebenfalls erzählt sie, dass sie mit ihrer Mentee im Moment nur ganz kleine Fortschritte machen würde und sie sich nicht sicher sei, ob es am Schluss wirklich etwas bringe. Bei Melina und Manuel sind es andere Themen, die sie bezüglich der Effekte ihres Mentorings beschäftigen. Da sich Manuel zum Zeitpunkt des Interviews noch nie mit Sascha (Mentee) getroffen hat und Melina Anjana (Mentee) selten gesehen hat, machen sie sich Gedanken darüber, dass man die Kinder nicht zwingen könne, das Hilfsangebot anzunehmen, wenn sie es nicht wollten. Manuel schildert es so: «*Aber es ist wie ein bisschen blöd, weil die Kinder sind ja / einerseits ermutigt man sie, auf uns zuzukommen, und so fühlen sie sich, habe ich ein wenig das Gefühl, fast ein bisschen gezwungen, Fragen zu stellen, obwohl sie eigentlich gar nicht wirklich das Bedürfnis danach haben.*» Dieses Gefühl habe er beim Mentee Sascha zum Teil gehabt. Er zweifelt dadurch aber nicht generell die Wirksamkeit des Projekts an, denn es gebe andere Kinder, die mehr Hilfe brauchen würden als Sascha und vom Projekt profitieren können. Melina macht sich ähnliche Gedanken: «*Ja, also ich habe auch schon überlegt, dass es schon, also ich meine, ich frage sie ja schon immer, aber wenn sie immer nein sagt, dann / ich meine, ich kann sie ja nicht zwingen, aber ja.*» Yves hatte ebenfalls Probleme, mit seinem Schützling Julio Treffen zu vereinbaren. Da Julio die Probezeit am Schluss nicht besteht, hätte er aber sicher Fragen gehabt, bei denen Yves ihm hätte weiterhelfen können. Um positivere Effekte zu erzielen, schlägt Yves verbindlichere Treffen vor, da die Eigenverantwortung nicht bei jedem Schüler oder jeder Schülerin gleich gross sei: «*(...) halt dann so mit der Voraussetzung, dass es wirklich mal so eine Stunde für solche Treffen gibt, die dann wirklich auch obligatorisch sind (...).*» Er glaubt,

dass eine solche Verbindlichkeit der Zusammenarbeit zwischen ihm und Julio genützt hätte. Was gemäss Bastian dem Aufbau einer Beziehung hilft und damit zu positiveren Effekten des Programms führen könnte, sind gemeinsame Interessen des/der Götti/Gotte und des Patenkindes. Diese seien bei ihm und seinem Mentee David nicht wirklich vorhanden gewesen. Er habe irgendwann herausgefunden, dass David computerbegeistert sei, und er, Bastian, habe sich früher auch für Computer interessiert. Er habe dann versucht, ab und zu über dieses Thema zu sprechen, um mit David in Kontakt zu treten. Diese Nichtübereinstimmung der Interessen hat Bastian auch bei anderen Paaren beobachtet: «*Also sagen wir so, wo du sagen würdest, dass das jetzt nicht unbedingt die passenden zwei Personen sind.*» Vor allem am Anfang des Beziehungsaufbaus, findet Bastian, können gleiche Interessen einen wichtigen Aspekt darstellen, um miteinander ins Gespräch zu kommen.

4.2.6 DISKUSSION

ZUM AUSWAHLVERFAHREN UND ZU DEN BEWEGGRÜNDE DER MENTOR/INNEN

Die Auswahl der Gotten/Göttis mittels einer unabhängigen Beurteilung durch zwei verschiedene Lehrpersonen scheint sich zu bewähren. Gemäss Karcher und Lindwall (2003 in Karcher 2014: 245) ist es für ein erfolgreiches Mentoring wichtig, dass die Mentor/innen eine grosse Verbundenheit mit der Schule und ein soziales Interesse zeigen. Diese Eigenschaften wurden vom Verein bei der Auswahl beachtet und können bei den Gotten und Göttis an ihren guten schulischen Leistungen und der ausgeprägten Hilfsbereitschaft und Motivation beobachtet werden.

Es gibt unterschiedliche Gründe, wieso sich jemand dafür entscheidet, sich als Mentor/in zu engagieren. Gemäss Frels et al. (2013) kann das zum Beispiel die Vorstellung sein, dass die Arbeit mit Kindern eine persönliche Entwicklung ergibt; es können aber auch moralische Gründe sein, dass die Mentor/innen einen Wert in ihrer Unterstützung sehen, oder es kann die Motivation sein, einem Kind zu langfristigen Erfolg zu verhelfen (Frels et al. 2013: 622ff). Nachdem mit jeder Gotte und jedem Götti ein Gespräch geführt wurde, entsteht der Eindruck, dass alle äusserst hilfsbereite Personen sind. Die Freude am Helfen ist der von den Jugendlichen am meisten genannte Grund, warum sie bei «*Faire Perspektive*» mitwirken wollen. Ausserdem möchten einzelne Gotten und Göttis einen Beitrag dazu leisten, benachteiligten Schüler/innen den Übertritt in das Gymnasium zu erleichtern. Die aktuelle Forschung bezüglich der Motivationen von Mentor/innen untersucht vor allem Intentionen erwachsener Personen (vgl. z.B. Stukas et al. 2014) und kann daher nur bedingt für diese Untersuchung herbeigezogen werden. Die erwachsenen Mentor/innen in der Studie von Caldarella et al. (2010: 208-209) geben an, sie wollen eigene als wichtig erachtete Werte weitergeben, wollen ein grösseres Verständnis über sich selbst und andere erlangen und karriererelevante Erfahrungen sammeln. Solche Motivationen wurden von den befragten Gotten und Göttis nicht genannt, möglicherweise aufgrund des jungen Alters (rund 17 Jahre). Die Studie von Karcher et al. (2010a), die ein Mentoring-Programm im Hinblick auf jugendliche Mentor/innen näher betrachtet, kommt zum Schluss, dass eine positive Einstellung der jungen

Mentor/innen gegenüber den Jugendlichen/Kindern bei der Auswahl von geeigneten Personen für die Arbeit als Mentor/in entscheidend ist. Nach diesem Aspekt haben auch die Vereinsverantwortlichen von «Faire Perspektive» bei den Mentor/innen gesucht. Gemäss der Vereinsverantwortlichen Anna Baumann sollen die Gotten und Göttis die teilnehmenden Kinder als «Menschen» begleiten und sich Zeit für sie nehmen wollen. Da diese positive Einstellung gegenüber den Kindern bei allen befragten Gotten und Göttis erkannt werden kann, kann das Verfahren des Vereins zur Auswahl der Mentor/innen grundsätzlich als gelungen beurteilt werden.

Es kann jedoch die Vermutung angestellt werden, ob noch geeignetere Personen für die Arbeit als Mentor/innen gefunden werden könnten, wenn sich die Jugendlichen zuerst auf einen Ausschrieb des Vereins melden könnten und die Auswahl der Lehrpersonen erst in einem zweiten Schritt erfolgen würde. Damit könnte die Wahrscheinlichkeit der intrinsischen Motivation für die Arbeit als Mentor/in erhöht werden und die Jugendlichen würden selbstbestimmter entscheiden, die Verpflichtungen eines Mentorings wahrnehmen zu wollen.

ZUR EINFÜHRUNG UND KLÄRUNG DER ROLLEN DER MENTOR/INNEN

So wie die Vereinsverantwortlichen die Einführung in die Zusammenarbeit zwischen Mentor/in und Mentee beschreiben, klingt sie eher bescheiden. Der Wunsch nach Verbindlichkeit wird vonseiten des Vereins nur vage ausgesprochen. Die Unterstützungsleistungen, für die die Mentor/innen verantwortlich sein werden, und die Rollen, die sie einnehmen sollen sind relativ offen formuliert. Obwohl die Gotten und Göttis auch ihrer Meinung nach nicht detailliert in ihre Arbeit eingeführt wurden, fühlen sie sich trotzdem bereit dazu und lassen es, wie Mara es ausdrückt, «*einfach auf sich zukommen*». Gemäss der Studie von Martin und Sifers (2012: 943f) führt eine ausführliche Einführung in die Arbeit zu mehr Selbstsicherheit der Mentor/innen und dadurch zu mehr Zufriedenheit in der Beziehung. Die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass einige Mentor/innen sich gut in die Arbeit und in ihre Rollen als Gotten und Göttis einleben konnten. Bei einzelnen Mentor/innen kann aber auch beobachtet werden, dass sie sich zwar anfänglich für das Mentoring bereit gefühlt haben, die Zusammenarbeit aber letztendlich nicht gemäss ihren Vorstellungen verlaufen ist. Für ein erfolgreicherer Mentoring wäre es demnach förderlich, wenn die Einführung in die Zusammenarbeit mit dem/r Mentee noch intensiviert wird und die Rolle als Mentor/in detailliert erklärt wird. Zudem könnte es hilfreich sein, wenn zwischen den Gotten/Göttis und der anbietenden Institution ein schriftlicher Vertrag ausgestellt wird, um die Verbindlichkeit zusätzlich zu stärken.

ZUM KONTAKT UND ZUR BEGLEITUNG DER MENTOR/INNEN DURCH DIE VERANTWORTLICHEN DES PROGRAMMS

Während des Mentorings wird der Kontakt zwischen den Verantwortlichen des Vereins und den Gotten

/Göttis mittels eines Arbeitsjournals (Excel-Tabelle) aufrechterhalten, in das Angaben zu den Treffen (Zeit, Länge, Inhalt, Probleme) notiert werden sollen. Dieses Journal wird von den jugendlichen Mentor/innen unterschiedlich regelmässig ausgefüllt. Zudem gibt es während der Zeit des Mentorings *ein* gemeinsames Treffen mit allen Gotten/Göttis und den Mentees sowie je *ein* Zwischengespräch mit den einzelnen Mentoring-Paaren und Anna Baumann von «Faire Perspektive». Die Begleitung der Mentor/innen durch die anbietende Institution wird gemäss verschiedenen Autor/innen (vgl. Pryce & Keller 2012; Martin & Sifers 2012) als äusserst wichtig für die positive Wirksamkeit eines Mentorings angesehen. Begleitung bedeutet in diesen Studien jedoch: Einführung, Beratung, Erfahrungsaustausch, Coaching, Intervention bei Problemen, Auswertung usw. Mit dem Blick auf diese empfohlene Vielfalt des Kontakts kann die Art der Begleitung durch den Verein «Faire Perspektive» im Moment noch als unzureichend beurteilt werden und könnte in Zukunft noch angepasst werden.

Gemäss den Gotten/Göttis ist im Zwischengespräch mit Anna Baumann, das im oberen Abschnitt erwähnt wird, mehr über das Zwischenzeugnis gesprochen worden als über die jeweilige Zusammenarbeit des Paares. Es wäre förderlich, bei diesem Treffen mehr Gewicht auf die Zusammenarbeit zwischen Mentor/in und Mentee zu legen. Pryce und Keller (2012) empfehlen, regelmässig mit den teilnehmenden Personen über die Qualität ihrer Beziehung zu sprechen. Besonders bei Paaren, die wenig um Hilfe fragen, soll der Beziehungsaufbau beobachtet und allenfalls beratend unterstützt werden. Es könne daran liegen, dass sich die Teilnehmer/innen der Arbeit nicht verpflichtet fühlen oder dass sie ihre Anliegen bezüglich der Beziehung dem Gegenüber nicht genügend verdeutlichen können. Diese Gründe könnten beispielsweise bei der fehlenden Zusammenarbeit von Sascha und Manuel ausschlaggebend gewesen sein.

ZUR VERBESSERUNG DER WIRKSAMKEIT DES MENTORINGS

Für positivere Effekte des Mentorings schlagen die befragten Gotten/Göttis verschiedene Wege vor. Ein Götti spricht sich für obligatorische Treffen zwischen Mentor/in und Mentee aus, damit eine gewisse Verbindlichkeit entsteht. Dieser Aspekt wird wie schon erwähnt auch von internationalen Studien als förderlich angesehen, wenn es um die Steigerung des Gefühls der Verbindlichkeit geht (vgl. Pryce & Keller 2012). Ein anderer Götti schlägt vor, bei der Auswahl der verschiedenen Paare auf gemeinsame Interessen zu achten, um den vor allem anfänglich schwierigen Beziehungsaufbau zu erleichtern. Für diese Vorgehensweise bei der Bildung von Mentoring-Paaren wird ebenfalls in der Forschung plädiert (vgl. DuBois et al. 2011; Madia & Lutz 2004). Pryce et al. (2014) schlagen zudem vor, dass Mentees, wenn möglich, ihre Mentor/innen selbst aussuchen können. In ihrer Studie dauerten solche Beziehungen später grösstenteils länger.

Die bisherigen Kapitel 4.1 und 4.2 untersuchten die Erfahrungen der verschiedenen Akteur/innen bei der Teilnahme am *Kurs 3* des Vereins «Faire Perspektive». Das Kapitel 4.3 behandelt nicht mehr

spezifisch den *Kurs 3* und den Verein, sondern stellt dar, wie die befragten Kinder den Schulübertritt ans Langgymnasium allgemein erlebt haben.

4.3 DAS ERLEBEN DES SCHULÜBERTRITTS VON DER PRIMARSCHULE ANS GYMNASIUM

Aus der Transitionsforschung ist bekannt, dass Bildungsübergänge im Jugendalter besonders anspruchsvoll sind, denn die Adoleszenz wird als eine wichtige Zeitspanne angesehen, in der Jugendliche wesentliche kognitive, psychosoziale und emotionale Entwicklungen durchlaufen (Hines 2007). Der Prozess des Übergangs beinhaltet gemäss Niederberger auch die soziale Integration in einen neuen Kontext und den Aufbau von festen Beziehungen zu den neuen Personen (Neuenschwander 2017b: 10ff). Für Schüler/innen mit tiefem sozioökonomischem Status sowie ethnischen Minderheiten ist der Übergang besonders schwierig, vor allem wenn die elterliche Unterstützung fehlt (Topping 2011). Daher wird in den folgenden Unterkapiteln betrachtet, wie die untersuchten Kinder den Schulübertritt an das Langgymnasium erlebt haben, bei dem sie durch den Verein «*Faire Perspektive*» begleitet wurden. Die Transition beginnt mit dem Entscheid für den Bildungsweg des Gymnasiums und die Vorbereitung darauf, was im ersten Unterkapitel erläutert wird. Danach werden die schulischen sowie ausserschulischen Veränderungen beschrieben, die die Mädchen und Knaben erfahren, wenn sie ins Gymnasium eintreten und die Probezeit durchlaufen, und welche Strategien sie bei schulischen Herausforderungen und Problemen anwenden. Ausserdem wird betrachtet, welche Bedeutung die anderen Kinder des Vereins für die Einzelnen während des Übertritts haben. Zum Schluss wird der Fall von Julio ausführlicher beschrieben, der als einziges Kind die Probezeit nicht bestanden hat.

4.3.1 DER ENTSCHEID FÜR DAS GYMNASIUM UND DIE VORBEREITUNG DARAUF

In den folgenden Unterkapiteln wird aufgezeigt, wieso die befragten Schülerinnen und Schüler vom Bildungsweg des Gymnasiums überzeugt sind, wie sie sich das Gymnasium in der Primarschule vorgestellt haben und wie sich diese Bilder von ihren Vorstellungen der Sekundarschule unterschieden. Ausserdem wird beschrieben, wie sie die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung und das Gymnasium, das heisst die *Kurse 1* und *2* des Vereins, erlebt haben.

ÜBERZEUGUNG FÜR DAS GYMNASIUM

Es ist interessant, wenn man zunächst nur die Antworten betrachtet, die die Schülerinnen und Schüler auf die Frage «*Wieso hast du dich eigentlich für das Gymnasium entschieden?*» geben:

«*Weil ich Ärztin werden wollte und weil ich wusste, die Grundlage ist das Gymnasium, damit ich dann studieren kann, und ja, deshalb wollte ich ans Gymnasium.*» (Aicha)

«Ähm, also es war wegen meiner Schwester, weil sie ging eben auch hier ans Gymi und nachher hat sie mir erzählt, wie cool es hier ist und so und dann ja, dann habe ich mich inspirieren lassen und meine Eltern wollten irgendwie auch, dass ich so wie meine Schwester werde und ja / und meine Lehrerin hat auch immer gesagt, dass ich ins Gymi gehöre und so, ja /.» (Anjana)

«Also ich wollte dorthin gehen, weil es ist einfach / ich habe gewusst, das ist eine gute Schule. Es hat sehr grosse Auswirkungen auf das spätere Leben und ich wusste schon als ich klein war, wusste ich nicht, was ich werden wollte, also ich hatte nie so richtige Träume. Darum habe ich gefunden, wenn ich in die Sek gehe, dann habe ich weniger Zeit, um zu überlegen, was ich werden soll, und auch weniger Chancen, um Sachen zu werden und dann habe ich gefunden, ich gehe ins Gymi, dann habe ich mehr Zeit, um zu überlegen, was ich werden will, und ich weiss einfach, ich könnte dann, sagen wir es mal so, dann alles werden. Das stimmt jetzt auch nicht gerade, aber halt so in diese Richtung.» (Julio)

«Ähm, also das ist vor allem, denn in der Primarschule ist es mir eigentlich immer langweilig geworden, ähm der Lehrer hat auch zum Beispiel so Aufgaben gegeben, die eigentlich schon für die Gymiprüfung gedacht waren, also schon in der Fünften und dann habe ich mich einfach fürs Gymi interessiert. Also er hat mir Matheaufgaben gegeben und die haben mich interessiert und ein zweiter Grund war auch der Beruf, den ich werden will.» (Mohamed)

«Eigentlich schon so Mitte Fünfte, weil ich wollte damals Ärztin werden und ich habe gewusst, wenn ich das Gymi mache, dann kann ich es werden, und wenn ich es nicht mache, dann ist es eher unwahrscheinlich, also nicht gerade so gute Chancen, aber wenn man das Gymi macht, dann hat man mehr Chancen dafür und dann habe ich die ganze Zeit gedacht, dass ich das Gymi machen will (...).» (Selma)

Bei den Antworten kann man verschiedene Beweggründe entdecken, wieso die Kinder vom Ausbildungsweg des Gymnasiums überzeugt sind. Bei Aicha und Selma gibt der Berufswunsch den Ausschlag für den Entscheid, das Gymnasium besuchen zu wollen. Beide wissen, dass die Grundlage für das Studium der Medizin die Maturität ist. Aicha hat sich in der Primarschule bei ihrer Lehrperson informiert, was es braucht, um Ärztin zu werden. Ausserdem ist sie am «Zukunftstag»⁴⁸ bei ihrer Hausärztin zu Besuch gewesen und hat es «so richtig spannend» gefunden. Sowohl Aicha als auch Selma machen einen zielorientierten Eindruck, was ihr Vorhaben anbelangt. Aicha drückt diese Überzeugung folgendermassen aus: «Ich war entschlossen, ich wollte das machen. Und darum habe ich es geschafft.» Selma bringt ihr Gefühl, als sie erfahren hat, dass sie die Aufnahmeprüfung bestanden hat, so zum Ausdruck: «Okay, ich bin jetzt im Gymi, ich kann jetzt, wenn ich die Probezeit bestehe, den Beruf machen, den ich will.»

⁴⁸ Am «Zukunftstag» lernen Mädchen und Jungen bezüglich Gender untypische Arbeitsfelder kennen. Der Nationale Zukunftstag fördert damit frühzeitig die Gleichstellung von Frau und Mann bei der Berufswahl und bei der Lebensplanung. Er ist ein Kooperationsprojekt zwischen Schule, Arbeitswelt und Elternhaus. Für mehr Informationen siehe <www.nationalerzukunftstag.ch>.

Mohamed gibt ebenfalls an, dass er das Gymnasium besuchen will, um später Arzt zu werden und anderen helfen zu können. Bei ihm kommen noch andere Beweggründe dazu. Einerseits die Unterforderung, die er in der Primarschule erfährt, und andererseits spielen seine Eltern eine grosse Rolle. Dies kommt im folgenden Zitat zur Geltung: *«Also diese Idee ist gar nicht von mir gekommen. Also meine Mutter hat mir schon von klein auf davon erzählt und ja also, meine Eltern wollten beide, dass ich ins Gymi gehe und dass ich studiere, sie wollten das beide.»* Mohamed erzählt, dass seine Mutter schon in der zweiten Primarklasse die Idee hegte, dass er für die Aufnahmeprüfung lernen soll. Für ihn habe es gar keine andere Option gegeben als ins Gymnasium zu gehen. Mohamed erzählt, dass seine Mutter in der Türkei nicht für ein Studium zugelassen wurde, da sie kurdischer Abstammung sei. Aus diesem Grund sei seine Mutter in die Schweiz gekommen. Sie habe hier dann aber ohne Berufsausbildung in der Gastronomie angefangen zu arbeiten. Mohameds Vater hat ebenfalls keine Berufsausbildung gemacht und arbeitet zurzeit im Logistikbereich. Eine starke Beeinflussung der Eltern erfährt auch Anjana. Sie gibt an, sie wolle später Medizin studieren und als Chirurgin arbeiten. Als ich sie frage, wieso sie gerne Chirurgin werden würde, gibt sie folgende Antwort: *«Ähm, also meine Eltern wollen eben, dass ich Ärztin werden soll, und meine Schwester studiert ja schon Medizin und sie will eben Kinderärztin werden und ja dann wäre es eben nicht gut, wenn ich auch Kinderarzt werde.»* Ich entgegne, wieso das denn nicht gut wäre, und sie antwortet: *«Weil bei unserer Religion sagt man, dass wenn zwei Leute den gleichen Beruf haben in der gleichen Familie, dann wird das Leben nicht so gut.»* Wenn man ihr Zitat am Anfang des Kapitels betrachtet, sieht man, dass ihre Entscheidung für das Gymnasium stark von anderen Personen abhängig war. Zum einen von ihrer Schwester, die bereits am Gymnasium war, zum anderen von ihren Eltern, die wollten, dass Anjana den gleichen Bildungsweg wie ihre grosse Schwester einschlägt, und zudem von ihrer damaligen Primarschullehrerin sowie ihren Mitschüler/innen, die fanden, dass sie ans Gymnasium gehöre. Anjana antwortet zwar auf eine nachhakende Frage damit, dass sie selbst bereits von klein auf Ärztin werden wollte; von sich aus spricht sie aber anders über die Thematik. Eine ihrer Aussagen widerspiegelt die Unentschlossenheit, die Anjana in sich trug. Sie spricht über Entscheidungsprobleme, die sie bei der Wahl für oder gegen das Gymnasium plagten. Ängste des Scheiterns aber auch die möglicherweise fehlende Lust am Lernen hätten sie immer wieder zweifeln lassen, ob sie im Gymnasium am richtigen Platz sein werde.

Bei Julio tauchen andere Beweggründe für den Bildungsweg des Gymnasiums auf, wie sie bereits beschrieben wurden. Er erklärt, dass er bis jetzt nie wirklich wusste, was er später für einen Beruf ausüben wollte. Im Moment tendiere er zur Informatikbranche, weil es ihm besser gefalle, an Computern zu arbeiten als handwerkliche Tätigkeiten zu erledigen. Eines sei ihm jedoch schon seit der zweiten Klasse klar gewesen: *«(...) ich wusste schon, dass ich irgendwie immer weiterlernen und so studieren wollte und so.»* Daher sei seine Überlegung gewesen, dass er das Gymnasium machen wolle, um mehr Zeit zu gewinnen, eine Entscheidung bezüglich des Berufswegs treffen zu können. Das Gymnasium gebe gute Chancen, den Beruf ausüben zu können, den man wirklich wolle.

Das soziale Umfeld der Kinder hat deren Überzeugung für das Gymnasium mehr oder weniger stark beeinflusst. Während es bei Mohamed und Anjana so scheint, dass die Eltern grossen Einfluss gehabt haben, scheint es bei Julio, Selma und Aicha weniger der Fall sein. Julio erzählt, er habe nicht einen Zwang verspürt, dass er ins Gymnasium gehen müsse, obwohl seine Mutter gesagt habe, wenn er einen guten Job haben wolle, er ans Gymnasium gehen könne und seine Primarschullehrerin ihm immer gesagt habe, dass er ans Gymnasium gehöre. Sein Vater und sein Cousin hätten ihn dahingehend unterstützt, dass sie ihm das hiesige Bildungs- und Berufsbildungssystem mit seinen vielen Möglichkeiten erklärten. Schliesslich sei es aber von ihm, Julio, selbst gekommen, dass er diesen Bildungsweg einschlagen wollte. Selma erzählt, dass ihre Mutter und ihre Nachbarin ihr gesagt hätten, dass man mit einer Maturität in beruflicher Hinsicht eigentlich alles machen könne, was man wolle. Dies habe Selma motiviert, das Gymnasium zu probieren. Aicha sagt, sie sei in der Primarschule die Erste gewesen, die sich für das Gymnasium interessierte. *Sie* habe eher die anderen motiviert, ebenfalls die Aufnahmeprüfung zu versuchen, als umgekehrt.

Bei allen fünf Kindern wird der Entschluss, die gymnasiale Ausbildung durchlaufen zu wollen, schon vor dem ersten Kontakt mit dem Verein «*Faire Perspektive*» gefällt.

VORSTELLUNGEN ÜBER DAS GYMNASIUM VERSUS VORSTELLUNGEN ÜBER DIE SEKUNDARSCHULE

Um sich ein besseres Bild davon machen zu können, wieso sich die Schülerinnen und Schüler für das Gymnasium entschieden haben, wird angeschaut, welche Vorstellungen die Kinder von der gymnasialen Schulbildung haben und wie sie sich im Vergleich dazu die Sekundarschule vorstellen. Inwiefern sich die Bilder ähnlich sind und in welchen Aspekten sie auseinandergehen. Um die Ergebnisse besser veranschaulichen zu können, wird im Folgenden die Sicht jedes Kindes einzeln dargestellt.

SELMA

Selma ist das Kind, das die neutralste Vorstellung von der Sekundarschule hatte. Da sie diese Schule noch nie gesehen hatte, konnte sie sich eigentlich keine Vorstellung davon machen, erzählt sie. Sie habe gedacht, dass die Sekundarschule ähnlich sei wie das Gymnasium, nur dass es dort wahrscheinlich weniger Klassen gebe. Das Schulhaus stellte sie sich ebenfalls ähnlich vor. Man merkt, dass sie sich mit diesem Thema nicht so intensiv auseinandergesetzt hat wie andere Kinder, mit denen ich gesprochen habe. Wenn sie sich in die Primarschule zurückversetzt und darüber nachdenkt, wie sie sich das Gymnasium vorgestellt hat, hat sie mehr Bilder im Kopf. Eine ihrer Sorgen war, dass der Schulstoff eventuell zu schwierig für sie sein könnte. Der Besuch des *Kurses 1* des Vereins konnte diese Angst gemäss Selma ein wenig vermindern. Durch den Aufbau des Kurses von anfänglich einfacheren hin zu schwierigeren Aufgaben habe sie gesehen, dass sie den Anforderungen der Aufnahmeprüfung gerecht werden und sich langsam steigern konnte. Eine zweite Sorge von Selma war, dass sie sich eventuell

allein fühlen könnte und niemanden kennen würde. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht klar, ob die Kinder, die am gleichen Kurs des Vereins teilgenommen hatten, die Aufnahmeprüfung bestanden hatten und, wenn ja, ob sie dann überhaupt zusammen in die gleiche Klasse gekommen wären. Als bestätigt war, dass sie zusammen mit zwei Mädchen, die am Kurs des Vereins mitgemacht haben, in die erste Klasse des Gymnasiums eintreten würde, fühlte sie sich besser: *«Weil ich habe gesehen, dass ich mit zwei zusammenkomme, die ich kenne, also musste ich mir keine Sorgen machen.»* Was Selma auch geholfen hat, sich eine Vorstellung vom Gymnasium zu machen, war ein Besuchsnachmittag im Gymnasium für Sechstklässler/innen der öffentlichen Primarschulen, der noch vor der Aufnahmeprüfung stattgefunden hat. Dabei habe sie ein Junge des Gymnasiums durch alle Räumlichkeiten geführt. Danach hat Selma gefunden: *«(...) es ist schön hier, ich will hierher.»*

MOHAMED

Mohamed beschreibt seine Vorstellung von der Sekundarschule, die er in der Primarschule hatte, folgendermassen: *«Also die Vorstellung von der Sek war einfach, dass es da langweilig werden wird für mich.»* Auf die Frage, ob er das Gefühl habe, dass er in der Sekundarschule unterfordert wäre, bejaht er. Er habe Angst gehabt, in der Sekundarschule durch die in schulischer Hinsicht zu geringe Herausforderung *«zu entspannt»* zu werden. Dann hätte die Gefahr bestanden, dass er die Aufnahmeprüfung nach der zweiten Sekundarschule nicht mehr bestanden hätte. Darum sei er äusserst froh gewesen, als er erfahren habe, dass er die Prüfung für das Langgymnasium bestanden habe. Die Frage, ob er Angst vor dem Gymnasium hatte, verneint Mohamed. Es sei ihm in der Primarschule schon oft langweilig gewesen. Als ihm sein Lehrer bereits in der fünften Primarklasse Mathematikaufgaben gegeben habe, die für die Aufnahmeprüfung gedacht gewesen seien, habe er sich nicht gefürchtet, sondern sich für das Gymnasium interessiert. Das Einzige, vor dem er, Mohamed, sich gefürchtet habe, sei die Aufnahmeprüfung gewesen. Auf die Probezeit zurückblickend überrascht ihn nun, dass er sie weniger anstrengend erlebt hat, als er sich das in der Primarschule ausgemalt hat: *«Ähm, also ich hätte gedacht, dass es mehr Stress gibt, und im Gegensatz zu meiner Vorstellung ist das, was wir jetzt gerade haben, ist das nichts. Ich hätte gedacht, dass ich (immer) gerade heimrennen müsste, und lernen müsste für die nächste Prüfung.»* Auf was sich Mohamed im Gymnasium besonders gefreut hat, ist die neu gewonnene Selbstständigkeit und Autonomie. Er habe schon in der Primarschule unabhängiger sein wollen, aber seine Eltern hätten es nicht zugelassen. Nun genießt er diese neu errungene Freiheit.

ANJANA

Anjana stellte sich die Sekundarschule lockerer vor als das Gymnasium. Wenn sie sich zurück erinnert, hatte sie sich ausgemalt, das Gymnasium würde *«mega stressig»* und *«mega schwierig»* werden, *«viel schwieriger auch als in der Sek»*. Auf der einen Seite hatte Anjana damals Angst, dass es eventuell *zu* schwierig sein könnte und sie die Probezeit nicht bestehen würde. Auf der anderen Seite habe sie sich

aber auch auf die neue Herausforderung gefreut, zum einen darauf, dass sie neue Sprachen lernen könne, und zum anderen darauf, dass sie neue Mitschüler/innen kennenlernen werde.

AICHA

Als Aicha in die Primarschule ging, wohnte sie noch in einem anderen, sozial benachteiligten, Viertel der Stadt. Die Geschichten, die sie zu dieser Zeit von der Sekundarschule gleich neben ihrem Zuhause hörte, waren nicht positiv. Sie habe viel Blödes gehört, erzählt sie mir. Aicha hat aufgeschnappt, dass die Lehrpersonen der Sekundarschule *«mega frech seien, dass sie dich schlagen, keine Ahnung, ich weiss es auch nicht»*. Diese Erzählungen hat Aicha vor allem von anderen Mitschüler/innen mitbekommen, deren Geschwister bereits die Sekundarschule besuchten. Sie sagten ihr, dass die Sekundarschule *«irgendwie nicht so cool sei, (...) irgendwie blöd»*. Vom Gymnasium hatte Aicha im Gegensatz zur Sekundarschule ein sehr positives Bild. Obwohl sie sich vor neuen Fächern wie zum Beispiel Geschichte, Geographie oder Latein fürchtete und Angst hatte, dass sie den Schulstoff dieser Fächer nicht verstehen werde, weil sie davon zum ersten Mal hört, überwogen die positiven Bilder über das Gymnasium. Über den Besuchsnachmittag am Gymnasium für die Sechstklässler/innen sagt Aicha: *«Da haben sie alles gezeigt und dann habe ich es halt richtig cool gefunden und ich war halt gespannt darauf, wie es so läuft.»* Besonders der Besuch des Unterrichts einer Schulklasse des Gymnasiums machte Aicha Eindruck. Als Aicha den Bescheid bekam, dass sie die Aufnahmeprüfung bestanden hatte, war die Vorfreude gross: *«Ich habe mich einfach auf alles gefreut»*, vor allem darauf, neue Kolleg/innen kennenzulernen.

JULIO

Obwohl sich Julio das Gymnasium sehr streng und sehr schwierig vorgestellt hatte, freute er sich, als er erfuhr, dass er die Aufnahmeprüfung bestanden hatte. Für ihn bedeutete das Gymnasium eine Herausforderung, die er in der Primarschule nicht so stark gespürt habe. Während die Lehrpersonen in der Primarschule alle Schüler/innen *«durchbringen»* müssten, sei man im Gymnasium ganz auf sich selbst gestellt, erzählt er. Er freute sich, dass er nun selbst auf sich schauen müsse und er es *«selbst schaffen»* müsse, ohne dass jemand auf ihn aufpasse. Ausserdem freute er sich auf die anderen Kinder im Gymnasium. Da er sich mit den Kindern, die am Kurs des Vereins teilnahmen, sehr wohl gefühlt habe und sie wie eine *«Art von Familie»* gewesen seien, die sich alle gerne hatten und sich vertrauten, habe er sich vorgestellt, dass im Gymnasium vielleicht dann alle Kinder so seien. Obwohl er bei diesem Gedanken auch eine gewisse Angst verspürte, dass er vielleicht nicht in dieses Umfeld passe oder er sich nicht richtig anpassen könne, freute er sich. Als er im Sommer 2018 ins Gymnasium eintritt, fühlt er sich auf Anhieb wohl mit den anderen Kindern. Entgegen seiner Vorstellungen, *«dass alles so streng ist und halt so böse, dass alle so für sich schauen, die Schüler und die Lehrer und so»*, seien alle sehr grosszügig gewesen und hätten sich gegenseitig geholfen. Niemand habe den anderen ausgelacht, wenn er oder sie etwas Falsches gesagt habe.

Im Februar, zum Zeitpunkt unseres Gesprächs, ist es bereits entschieden, dass Julio als Einziger der befragten Schüler/innen die Probezeit am Gymnasium nicht bestanden hat. Er wechselt nach den Winterferien in die Sekundarschule seines Viertels. Als er über seine Gefühle betreffend diesen Übertritt spricht, wird ersichtlich, dass er bereits klare Vorstellungen davon hat, wie es in der Sekundarschule werde: *«Halt wie so in den alten Zeiten»*, als er mit den gleichen Kindern noch in die Primarschule ging. Er sagt: *«Irgendwie habe ich ein bisschen / also irgendwie fürchte ich mich ein bisschen, also nicht Angst, aber so ein bisschen, denn ich kenne diese Leute dort, sie sind ein paar Mal einfach so ein bisschen anders drauf.»* Wenn Julio über seine zukünftige Sekundarschule spricht, merkt man, dass er gerne im Gymnasium geblieben wäre. Er fühlt sich den Kindern der Sekundarschule nicht zugehörig. Einerseits beschreibt er die Andersartigkeit dieser Schüler/innen damit, dass sie sich nicht so stark für die Schule interessieren, sondern sich eher dem Spielen von Computerspielen widmen würden. Andererseits spricht er deren Umgangssprache an, die *«einfach anders»* sei als seine. Des Weiteren erzählt er: *«Ich weiss, wie die drauf sind, sie sind irgendwie so 'primitiv', jetzt ein bisschen böse, aber irgendwie halt anders, einfach so, ja und ich habe irgendwie gefunden, es sind alle dort so, und das hat mir irgendwie nicht so gefallen.»*

VORBEREITUNG AUF DIE AUFNAHMEPRÜFUNG UND DAS GYMNASIUM: KURSE 1 UND 2

Die *Kurse 1* und *2* sind nicht Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit. Weil die Zeit vor einem Schulübertritt auch zum Transitionsprozess gezählt wird und diese Kurse ein wichtiger Bestandteil des Übertritts für die Kinder waren, sollen die Erfahrungen, die die Kinder mit diesen Kursen gemacht haben, aber trotzdem kurz beschrieben werden.

Im Grossen und Ganzen wurden die *Kurse 1* und *2* von den Schüler/innen positiv wahrgenommen. Anjana sagt beispielsweise, dass sie durch die *Kurse 1* und *2* mehr Selbstsicherheit im Lösen von Aufgaben gewonnen habe. Julio erzählt, dass er den Unterricht in den Kursen als sehr abwechslungsreich erlebt habe und findet: *«Es war so lustig. Es waren coole Zeiten.»* Aicha erzählt im Gespräch sogar, dass sie bei den Lehrpersonen der Kurse vorbeigehen und sich bei ihnen für den Kurs bedanken wolle, weil sie ihn so gut fand. Die Frage, ob sie ein zweites Mal an den Kursen teilnehmen würden, bejahen alle Kinder. Auf die Frage, in welcher Hinsicht die *Kurse 1* und *2* den Schüler/innen am meisten geholfen haben, werden unterschiedliche Aspekte genannt. Aicha und Anjana finden, dass ihnen vor allem der Deutschunterricht weitergeholfen habe. Aicha erwähnt dabei die Unterstützung des Deutschlehrers beim Aufsatzschreiben, während Anjana vor allem die Hilfestellungen beim Textverständnis wertgeschätzt hat. Der Deutschlehrer habe die Aufgaben sehr gut veranschaulicht und erklären können. Selma erzählt, dass ihr vor allem der Mathematikunterricht geholfen habe. Auch Aicha spricht davon, dass ihr die Vorgehensweisen und Rechenwege, die die Mathematiklehrerin mit ihnen

angeschaut habe, sehr geholfen hätten. Julio findet ausserdem, dass es hilfreich war, dass sie immer für längere Zeit (einen Halbtage) gearbeitet hätten und nicht nur für eine Stunde.

Von Mohamed und Aicha wird zudem das Ressourcentraining erwähnt, bei dem den Kindern Methoden des Selbstmanagements sowie Tipps, wie sie mit Prüfungsnervosität umgehen können, vermittelt wurden. Aicha hat das Training folgendermassen umgesetzt: «(...) *ich habe mir dann so einen Lavendelsack, also wir haben so einen Garten und dort haben wir halt Lavendel, und dann habe ich das an der Prüfung mitgenommen und habe dann immer wieder an meine Mutter gedacht und so.*» Mohamed kann vor allem vom Motivationstraining für die Aufnahmeprüfung und von Ratschlägen für das Lernen am Gymnasium im Allgemeinen profitieren.

Was bei den Antworten der Kinder auffällt, ist die Beliebtheit der Lehrpersonen der Kurse. Julio drückt diese Anerkennung folgendermassen aus: «*Diese Lehrer waren gut, der Herr Fink und die Frau Imhof⁴⁹, also die ganze Klasse hatte sie gerne, wir haben sie alle respektiert.*» Was die Schüler/innen geschätzt haben, war die Strukturiertheit des Unterrichts. Die Lehrpersonen hatten gemäss Julio «*einen guten Plan*», um den Kindern die Aufgaben der Aufnahmeprüfung zu erklären. Aicha findet, sie hätten ihnen sehr viele nützliche Tipps geben können. Ausserdem betont sie, dass die Lehrpersonen an sie geglaubt hätten und ihr dies zusätzliche Motivation gegeben habe: «*Sie waren sich halt sicher, dass ich bestehe. Also sie haben nicht irgendwie gesagt: 'Ja, wir wissen, dass du sowieso nicht bestehst.' Sondern sie haben gesagt: 'Wir glauben an dich! Wir wollen, dass du bestehst!'*» Selma und Julio schätzen es zudem, dass es den Lehrpersonen wichtig gewesen sei, dass die Kinder die Aufgaben wirklich verstanden haben. Wenn nötig, hätten sie Aufgaben mehrere Male erklärt, bis sie alle Kinder begriffen hätten.

Wenn die Kinder über Herrn Fink sprechen, betonen sie vor allem seinen Humor. Selma erzählt, dass sie gedacht habe, dass der Vorbereitungskurs sehr ernst werde, und sie sei überrascht gewesen, wie lustig der Deutschlehrer gewesen sei und wie viel Spass sie zusammen im Unterricht gehabt hätten. Als Mohamed von den *Kursen 1* und *2* erzählt, spricht er ebenfalls davon, dass er die Spässe des Deutschlehrers vermisse. Anjana findet, «*dass man Spass haben muss beim Lernen und ja, also ich hatte irgendwie Lust gehabt, Deutsch zu machen, also mit ihm (Herrn Fink) vor allem*». Bei den Erinnerungen an die Mathematiklehrerin Frau Imhof werden eher Aspekte genannt, die mit der Struktur ihres Unterrichts zusammenhängen. Aicha und Mohamed erwähnen beide ihre angenehme Arbeitsweise. Aicha hat es geschätzt, dass Frau Imhof die Aufgaben genau erklärt und stets mit Farben gearbeitet hat, was der Übersichtlichkeit gedient habe. Mohamed erwähnt ausserdem den Respekt, den die Schüler/innen ihr gegenüber hatten. Wenn Frau Imhof die Kinder ermahnt habe, seien sie alle ruhig gewesen. Dies sei bei seiner jetzigen Mathematiklehrerin anders. Diese Konzentration könne aber auch daran gelegen haben, dass die Kinder im Vorbereitungskurs für die Aufnahmeprüfung eine eigene Motivation aufbrachten, die Prüfung bestehen zu wollen und sich daher besser konzentrierten.

⁴⁹ Lehrpersonen in den *Kursen 1* und *2*.

Was bei den Gesprächen mit den Kindern ebenfalls hervorsticht, ist die Freude, mit der die Schüler/innen die *Kurse 1* und *2* besuchten. Dies hängt auch damit zusammen, dass sich die Kinder in der Gruppe wohl fühlten. Julio bezeichnete die beteiligten Kinder im Gespräch, wie oben gesagt, als eine *«Art von Familie»*. Er erzählt, dass es ihm einfach Spass gemacht habe, *«(...) nach der Schule eine andere Klasse zu treffen und mit anderen Leuten zusammenzuarbeiten»*. Es habe ihm eine bestimmte Sicherheit gegeben, dass er nicht der Einzige war, der die Aufgaben zu Beginn nicht verstanden habe und dass sie sich alle gegenseitig geholfen hätten. Auch Anjana vermisst diese Zeit, in der sie mit den anderen Kindern gearbeitet hat. Sie seien gut miteinander ausgekommen.

4.3.2 VERÄNDERUNGEN SEIT DEM EINTRITT INS GYMNASIUM

Bei einem Schulstufenübertritt gibt es verschiedene Veränderungen, die die Kinder erleben. Zum einen kann dies in schulischer Hinsicht sein, zum anderen können es Veränderungen in ausserschulischen Bereichen sein. Im folgenden Kapitel werden die für die befragten Schüler/innen wichtigen Aspekte erläutert.

KOMPLEXITÄT UND MENGE DES SCHULSTOFFS SOWIE SELBSTORGANISATION

Für alle interviewten Kinder ist die auf die Komplexität des Schulstoffs bezogene Differenz zwischen der Primarschule und dem Gymnasium gross und bedeutet eine Herausforderung. Aicha spricht folgendermassen vom erlebten Unterschied: *«Da (im Gymnasium) ist es halt richtig streng und es ist irgendwie mega, also von einfach zu schwer, das ist irgendwie wie eine Treppe, die ich schwierig gefunden habe, um hochzukommen, weil sie sehr steil war. Aber ich habe es dann noch geschafft.»* Aicha hat den Aufwand gemäss eigenen Aussagen zu Beginn der Probezeit unterschätzt. Sie erzählt: *«Ich hatte bei einem Auftrag zum Beispiel eine 3.75 (Note), weil ich halt nur so gedacht habe, 'ja jetzt lese ich schnell diese Blätter durch, ja und fülle einfach mal aus'. Und es ging halt nicht so gut.»* Sie habe erst mit der Zeit gemerkt, wie viel Zeit sie für die Aufgaben aufwenden müsse. Aicha merkt schnell, dass es im Gymnasium *«halt nicht einfach so einfach wie in der Primarschule»* ist. Auch Mohamed erkennt einen grossen Unterschied zwischen den zwei Schulstufen. Einerseits gebe es im Gymnasium mehr Schulstoff und Prüfungen als in der Primarschule, andererseits sei ein komplexeres Denken gefordert. Er nimmt seinen Geschichtslehrer als Beispiel und sagt über ihn: *«Er will, dass wir es lernen und dann damit etwas Neues machen. Also zum Beispiel logisches Nachdenken, zum Beispiel etwas, das noch nicht gekommen ist, aber das passieren könnte. Also was sinnvoll wäre.»*

Für Julio ist neben der Schwierigkeit des Schulstoffs allgemein dessen Menge eine Herausforderung. Dies ist im folgenden Zitat ersichtlich: *«So viele Sachen auf einmal lernen. Also wir hatten ja mehrere Stunden pro Tag von verschiedenen Fächern und wir mussten auch alles auf einmal wissen, viele Sachen gleichzeitig. Und in der nächsten Woche kam dann einfach wieder ein neues Thema und wir mussten*

trotzdem noch diese Sachen vom Thema von letzter Woche noch wissen, weil man noch an dem arbeiten musste und so. Und das war halt auch sehr anspruchsvoll.»

Julio ist nicht der Einzige, bei dem die Menge des Schulstoffs ein Thema ist. Selma scheint aber besser mit den Anforderungen umgehen zu können und die Menge nicht so überwältigend zu finden wie Julio. Sie erzählt: *«Und ja, man muss halt mehr für Tests lernen als früher, also zum Beispiel, wenn es früher eine Matheprüfung gegeben hat, musste man nicht so viel lernen, weil man das meiste schon in- und auswendig konnte und jetzt ist es halt ganz viel Neues und dann muss man auch viel mehr lernen.»* Sie meint aber, dass sie bezüglich des Schulstoffs bis jetzt gut mitgekommen ist. Es sei ähnlich gewesen wie bei der Prüfungsvorbereitung im *Kurs 1*. Es habe einfach begonnen und sei dann nach und nach immer ein bisschen schwieriger geworden.

Für Anjana ist die Komplexität des Schulstoffs *«eigentlich genau richtig»*. Sie sagt, wenn sie etwas nicht verstanden habe, habe sie es nochmals durchgelesen und dann sei es *«irgendwie plötzlich einfach»* geworden. Sie findet es gut, dass sie nun im Gymnasium stärker gefordert ist. In der Primarschule sei sie beim Lösen der Aufgaben immer sehr schnell fertig gewesen und habe dann von ihrer Primarlehrerin Zusatzaufgaben bekommen, was sie nicht so gerne gehabt habe. *«Hier finde ich es besser, weil alle sind etwa gleich schnell und im gleichen Niveau»*.

Bei Julio taucht während der Probezeit zusätzlich eine andere Herausforderung auf, die die anderen Kinder nicht erwähnen. Er hat im Gymnasium Probleme mit seiner Selbstorganisation. Diese beschreibt er folgendermassen: *«Auch so für jeden Lehrer alles schaffen. Keine Ahnung, zum Beispiel so aufschreiben, für den Lehrer das und das, und dann das auch richtig abgeben und immer so die Schulsachen einpacken für die gewissen Fächer, ein paar Mal habe ich auch ein paar Hefte vergessen. Oder ich hatte es einfach im Fächli, also im Spind.»* Er erzählt, dass er auch in der Primarschule schon Probleme mit dem Organisieren des Lernens gehabt habe. Zum Schluss des Gesprächs mit Julio wird immer deutlicher, mit was er kämpfen musste: *«Ähm...also mit allem ein bisschen.»*

NOTEN

Von Veränderungen der eigenen Noten am Gymnasium im Vergleich zur Primarschule erzählt vor allem Aicha. Sie sagt im Gespräch, dass sie in der ganzen Primarstufe nie in einer Prüfung eine Note unter einer Fünf gehabt habe und im Zeugnis von der ersten zur sechsten Primarklasse bis auf eine einzige Fünf immer eine 5.5 oder eine Sechs erhalten habe. Im folgenden Zitat spricht sie davon, wie es für sie war, als sie im Gymnasium zum ersten Mal eine schlechte Note bekommen hat: *«Das erste Mal als ich einen Dreier gehabt habe, das war in Musik, einen 3.7, und da habe ich mir halt so gedacht, es war irgendwie so frustrierend, weil du zum ersten Mal so eine schlimme Note hast und es ist halt einfach das erste Mal.»* Seit dieser ersten Erfahrung habe sie noch zweimal eine ähnlich schlechte Note zurückbekommen. Sie habe sich inzwischen daran gewöhnt: *«Ich meine, es ist ja normal für das Gym, dass man nicht immer über einem Fünfer hat.»*

Selma erzählt ebenfalls davon, dass sie sich an eigene schlechtere Noten gewöhnen musste. Sie berichtet, sie habe in ihrer ersten Prüfung am Gymnasium eine 4.25 zurückerhalten. Da habe sie gedacht, es wäre eine sehr schlechte Note und sei unter Druck gekommen, in der nächsten Prüfung eine bessere Note schreiben zu müssen. Als sie dann in der zweiten Prüfung ebenfalls eine 4.25 geschrieben habe, sei ihr langsam bewusst geworden, *«dass das normal ist, dass man solche Noten hat»*. Dies habe sie ein wenig erleichtert. Selma hat durch die Erfahrungen an der neuen Schule ihre Erwartungen an die Noten gesenkt. Seit sie ans Gymnasium gehe, sei ihr Ziel nicht mehr, über einer Fünf zu sein, sondern über einer Vier: *«Wenn ich mal eine 3.75 habe, dann denke, okay, ich habe es vielleicht nicht ganz verstanden, und wenn ich zum Beispiel eine Fünf habe, dann denke ich: 'Yeah'»*.

LEISTUNGSDRUCK

Der Leistungsdruck hat im Vergleich zur Primarschule deutlich zugenommen. Mit den Mitschüler/innen wurde zwar oft nicht explizit darüber gesprochen, implizit war es aber durchaus ein Thema unter ihnen. Die Gespräche, die sie miteinander geführt haben, beschreibt Julio so: *«Also der Yves (einer seiner Mitschüler), der hat es (die Probezeit) auch nicht bestanden und der hat auch manchmal davon geredet, dass er es nicht schaffen wird, dass er es zwar versucht, aber dass er es trotzdem nicht schaffen wird. Aber wir haben nie so richtig über Druck geredet, also so: 'Ich habe so viel Druck' und so, sondern wir haben einfach immer besprochen: 'Ja was hast du für Noten?', 'Wirst du es schaffen?', 'Glaubst du, dass du es schaffst?'»* Auch Selma meint, dass sie weniger über die Probezeit und den persönlich erlebten Druck gesprochen hätten, sondern eher über die Noten, die die einzelnen Schüler/innen zurückbekommen hätten. Anjana sagt, sie hätten zum Teil schon über Leistungsdruck geredet: *«Also für sie (die anderen Mitschüler/innen) war es auch so. Am Anfang voll stressig und nachher wurde es weniger.»* Und Mohamed erzählt, dass es in seiner Klasse so gewesen sei, dass sie die Kinder, die in einer Prüfung eine ungenügende Leistung erbracht hatten, trösteten und ihnen sagten, dass sie nach vorne schauen sollten.

Für Mohamed, Anjana, Aicha und Selma hat es im Vergleich zum Anfang der Probezeit eher einen Druckabbau gegeben. Anjana machte sich folgende Gedanken: *«Also entweder man wird aufgenommen oder man muss in die Sek.»* Erst als sie den definitiven Bescheid bekommen habe, dass sie die Probezeit bestanden habe, sei sie erleichtert gewesen. Mohamed meint, Druck habe es bei ihm auf jeden Fall gegeben: *«Vor allem am Anfang, gegen Ende hätte ich, glaube ich, in jedem Fach noch, also bei den letzten Prüfungen, noch einen Einer holen können (und hätte die Probezeit doch bestanden), und dann war der Druck einfach weg.»* Vor allem habe er dann Druck verspürt, wenn die Klasse in der letzten Schulstunde noch eine Prüfung schreiben musste. Da habe er immer Angst gehabt, dass er nicht mehr genug Energie habe, um sich zu konzentrieren. Auch Aicha musste sich im Gymnasium zuerst an den höheren Leistungsdruck gewöhnen. Sie erzählt, sie habe lernen müssen, genug früh für das Erreichen der Lernziele, die gesetzt waren, zu üben. Am Anfang habe sie immer erst zwei Tage vor einer Prüfung begonnen und habe dann gemerkt, dass dies viel zu spät gewesen sei.

Für Julio baute sich der Druck gegen Ende der Probezeit immer stärker auf. Er sagt: *«Es war sehr viel Druck»*, vor allem als es immer offensichtlicher wurde, dass er die Probezeit wahrscheinlich nicht bestehen wird: *«Ja, also am Anfang war es noch nicht so schlimm und dann bin ich einfach immer mehr unter Druck gekommen.»* Julio erzählt, dass er solche Drucksituationen schon öfters erlebt habe. Auf der einen Seite würden ihm solche Situationen nicht gefallen, auf der anderen Seite freue es ihn aber auch irgendwie, da es für ihn eine Herausforderung sei, sich diesen Situationen zu stellen.

"WER UNTERSTÜTZT WEN?" – VOM UNTERSTÜTZEN ZUM UNTERSTÜTZT-WERDEN

Eine Veränderung, die nur Julio erwähnt, ist die Veränderung vom *«Unterstützer»* in der Primarschule zum *«Unterstützten»* im Gymnasium. Es scheint im Gespräch mit Julio, dass dieser Rollenwechsel für ihn markant gewesen ist, und deshalb wird dieser Aspekt hier gesondert beschrieben. Er beschreibt diese Veränderung folgendermassen: *«(...) In der Primarschule konnte ich (anderen) immer helfen bei den Hausaufgaben und so, also ein paar haben mich gesucht, um Hilfe zu holen, aber im Gymi habe eher ich Leute ausgesucht, damit sie mir helfen können.»* Julio ist zum ersten Mal in seinem Leben im schulischen Lernen auf Unterstützung von anderen angewiesen, was ihm sichtlich schwerfällt.

NEUES SOZIALES UMFELD / INTEGRATION IN EINE NEUE SCHULKLASSE

Die Gespräche mit den fünf Schüler/innen haben das Bild vermittelt, dass alle ihren Platz in der neuen Schule gefunden haben und damit zufrieden sind. Alle interviewten Kinder sprechen davon, im Gymnasium neue Freund/innen gefunden zu haben. Während Julio Schwierigkeiten mit den erhöhten schulbezogenen Anforderungen hatte, sei ihm die soziale Integration in die neue Schulklasse leichtgefallen. Er erzählt folgendermassen davon: *«(...) mich mit jedem anzufreunden und sympathisch rüberzukommen, das ist mir sehr leicht gefallen.»* Sie seien ein Grüppchen von vier Knaben gewesen: Gilles (der Bruder seines Göttis Yves), Jadon, David (ebenfalls Teilnehmer am Förderprogramm des Vereins *«Faire Perspektive»*) und er. Sie hätten sich gemäss Julios Aussage auch ein paar Mal in der Freizeit getroffen. Was er, Julio, besonders an den Kindern schätze, die ins Gymnasium gehen, sei ihre Affinität zur Schule: *«Ja, also im Gymi habe ich mich wohlgefühlt, weil es halt einfach so Leute sind wie ich, also die, die Schule auch gerne haben. Alle Leute waren sehr cool und sympathisch.»* Dies werde nun in der Sekundarschule anders werden, meint Julio. Für Anjana war es zu Beginn der Probezeit etwas schwierig, neue soziale Kontakte zu knüpfen. Mit der Zeit habe sie aber herausgefunden, dass gewisse Kinder die gleichen Interessen haben: *«Zum Beispiel machen sie eben die gleichen Sportarten und so (...).»* Mit den Kindern aus der Primarschule hat Anjana nur noch sporadischen Kontakt. Auch Aicha sagt, sie habe am Gymnasium schon ein paar neue gute Kolleginnen kennengelernt. Gemäss Aicha haben sie und die anderen Mädchen einander gefunden, weil sie eher Kinder seien, *«die nicht so am Handy sind, sondern wir spielen irgendwie so ein bisschen kindische Sachen»*. Damit meint Aicha

zum Beispiel die Ratespiele «*Wer bin ich?*» oder «*Hangman*»⁵⁰, die sie oft in der Mittagspause spielen würden. Mit einem Mädchen in dieser Gruppe ist Aicha besonders nah befreundet: «*Also ich bin immer mit der Anna, wir sitzen überall nebeneinander und ja, wir verstehen uns halt sehr gut, wir machen immer Scherze (...).*» Selma findet auch, dass sie sich am Gymnasium gut eingelebt und neue Freunde gefunden hat. Sie erwähnt dabei neben Kindern der eigenen Schulklasse auch Kinder aus anderen Klassen des gleichen Jahrgangs. Durch eine Freundin aus der Primarschule, die ebenfalls ans gleiche Gymnasium gehe, habe sie auf dem Schulweg Kinder aus der Klasse ihrer Freundin kennengelernt, mit denen sie nun an manchen Tagen den Schulweg gemeinsam geht. Mohamed erzählt von einem Knaben, mit dem er, wenn er Zeit habe, online Computerspiele spielen würde.

MEHR HAUSAUFGABEN UND PRÜFUNGEN / WENIGER FREIZEIT

Ausser Anjana sprechen alle befragten Kinder davon, seit Beginn der Probezeit mehr Hausaufgaben/Prüfungen und dafür weniger Freizeit zu haben. Freizeit bedeutet in diesem Zusammenhang, den Hobbies nachgehen zu können, Zeit mit der Familie zu verbringen oder sich mit Kolleg/innen zu treffen.

Aicha geht seit der Primarschule mehrmals in der Woche ins Geräteturnen, so auch dienstags nach der Schule. Da sie nun aber seit dem Eintritt ins Gymnasium am Mittwoch meistens eine schwierige Prüfung habe wie beispielsweise in Mathematik, Geographie oder Geschichte, für die man ihrer Meinung nach viel lernen müsse, könne sie am Dienstag meistens nun nicht mehr ins Training. Manchmal gehe sie stattdessen mittwochs, doch meistens könne sie dann am Mittwoch auch nicht, da sie sehr viele Hausaufgaben auf Donnerstag habe. Ebenso habe sie am Wochenende viel weniger Zeit für ihre Familie, weil sie immer an ihrem Pult sitze und Dinge für die Schule machen müsse. Aicha findet sich damit ab: «*Das ist normal für das Gymi, da muss man sich halt daran gewöhnen.*» Julio musste seine sportlichen Aktivitäten ebenfalls reduzieren. Früher sei er zweimal pro Woche ins Kung Fu-Training gegangen. Am Anfang der Probezeit habe er noch versucht, sich die Zeit für das Training freizuschaukeln. Irgendwann sei es aber nicht mehr gegangen und er habe mit dem Kampfsport aufgehört. Nun mache er manchmal ein paar Übungen für sich zuhause. Was er während der Probezeit aber trotz des vermehrten Aufwands für die Schule nicht aufgegeben habe, sei das Saxophonspielen. Selma hat in der Primarschule auch drei Jahre lang Kung Fu gemacht. Als sie gewusst habe, dass sie im neuen Schuljahr ins Gymnasium gehen werde, habe sie jedoch damit aufgehört, einerseits weil sie gehaut habe, dass sie in der neuen Schule wahrscheinlich weniger Zeit für Hobbies habe, und andererseits, weil es ihr sowieso nicht mehr so viel Spass gemacht habe. Im Vergleich zur Primarschule kommt sie meistens später von der Schule nachhause und hat dann nicht mehr so viel Zeit für die Hausaufgaben oder ist erst spät damit fertig. Sie

⁵⁰ «*Wer bin ich?*»: Spiel, bei dem die Mitspieler/innen eine bestimmte Person (oder auch Tier/Gegenstand) verkörpern und durch geschicktes Fragen herausfinden müssen, wen oder was sie darstellen.

«*Hangman*» (auch Galgenmännchen genannt): Einfaches Buchstabenspiel, bei dem Wörter mit möglichst wenigen Versuchen erraten werden müssen.

erzählt, sie sei *«manchmal bis um 19:00 oder 19:30 noch dran»*. Auch Mohamed hat mit seinem Hobby, dem Fussballspielen, während der Probezeit aufgehört: *«Also ich habe früher Fussball gespielt, anfangs Probezeit bis etwa in der Mitte der Probezeit habe ich noch gespielt, dann hat es so eine Phase gegeben, wo es mega viele Prüfungen gegeben hat, und ja. Und dann gegen (den) Endspurt (hin) hatte ich auch mega viele Prüfungen und jetzt habe ich mit dem Fussball aufgehört.»* Ausserdem erzählt Mohamed, dass er das Computerspielen reduzieren musste, mit dem er in der Primarschule noch sehr oft beschäftigt gewesen sei. Als er ans Gymnasium gewechselt habe, habe er gemerkt, dass ihn das *«Gamen»* von seinen Verpflichtungen in der Schule ablenke: *«Am Anfang habe ich noch gespielt und dann hatte ich einen glatten Vierer als erste Note gehabt und dann habe ich auch selber gemerkt, dass es mich mega ablenkt, und dann habe ich damit aufgehört.»*

Anjana ist die Einzige, die meint, dass sie seit dem Schulübertritt mehr Freizeit habe. In der Primarschule habe sie immer Zusatzhausaufgaben bekommen, wenn sie die regulären Hausaufgaben schon erledigt hatte. Dies sollte sie auf die erhöhten Anforderungen im Gymnasium vorbereiten. Nun habe sie weniger Hausaufgaben als in der Primarschule. Sie erledige die Aufträge immer direkt, wenn sie nachhause komme, und habe dann immer noch etwa vier Stunden, in denen sie etwas für sich machen könne. Anjana geht seit dem Beginn der Probezeit fast jeden Tag entweder in den Tanzkurs oder ins Fussballtraining und kann das ihrer Meinung nach gut mit der Schule vereinbaren.

Für einige der Kinder ist die Zeit knapper geworden, um mit Freunden oder Freundinnen etwas zu machen. Julio findet ganz klar, dass er weniger Zeit habe, um sich mit Kollegen zu treffen. Es sei schwieriger geworden, einen Termin zu finden, zu dem alle Zeit hätten. Bei Mohamed sieht die Situation ähnlich aus. Er sieht seine Kollegen aber trotzdem noch, so oft es geht: *«Ähm, also ich habe sicher mal weniger Zeit für sie. Aber trotzdem treffe ich mich mindestens zweimal pro Woche mit ihnen.»* Aicha berichtet auch davon, dass sie sich weniger mit Kolleginnen treffen könne. Dies aber nicht nur, weil Aicha so viel zu tun hat, sondern auch wegen Zeitmangel der Kolleginnen, die in die Sekundarschule gehen. Sie hätten ihr gesagt, dass sie sehr viele Hausaufgaben hätten, anscheinend sogar mehr als sie, Aicha. Wenn sie etwas abmachen würde, dann sei es meistens in den Ferien. An unserem Gespräch, kurz nachdem die Probezeit zu Ende gegangen ist, schildert Aicha mir, wie sie sich gefühlt hat: *«Ich hatte das ganze Wochenende für mich. Das war mal wieder schön.»* Für Selma hat sich beim Thema *«sich mit Freunden treffen»* gemäss ihrer Aussage nicht so viel verändert seit ihrem Eintritt ins Gymnasium. Sie sei *«nicht so der Typ, der die ganze Zeit draussen mit den Freunden abhängt»*. Das sei eher ein Gesprächsthema der anderen in der Klasse. Es gebe im Klassenchat auf WhatsApp immer wieder Diskussionen, bis endlich ein Termin gefunden werde, der mehr oder weniger allen gehe. Bei Selma ist es eher ein Problem, wenn sie wieder einmal Freizeit habe, dass sie nicht mehr wirklich wisse, was sie dann machen soll. Sie habe sich so daran gewöhnt, dass sie in der Freizeit eigentlich immer lernen müsse: *«Also wenn ich dann mal Freizeit habe und wir keine Prüfung mehr haben, dann denke ich: 'Was soll ich jetzt machen?'»*

SCHULWEG

Was bei Julio im Gespräch einen wichtigen Aspekt darstellte, war die Verlängerung seines Schulwegs. Er erzählt mir, dass der Weg zu seiner Primarschule äusserst kurz war: *«Früher habe ich gerade vor der Schule gewohnt, also ich musste nur aus der Haustüre gehen und ich war schon dort, also ich musste nur die Strasse überqueren (...).»* Der Übertritt ins Gymnasium und damit in ein neues Schulhaus bedeutete für ihn eine markante Verlängerung des Schulwegs. Für ihn hiess das, dass er früher aufstehen musste und dass er, um zur Schule zu gelangen, mehrmals zwischen verschiedenen Tramlinien umsteigen musste. Dies sei eine neue Erfahrung für ihn gewesen, und es habe ihm sehr gefallen. Es bedeutete für ihn, mehr Selbständigkeit zu haben. Auch für andere Kinder hat sich der Schulweg seit dem Eintritt ins Gymnasium verändert. Durch den Wohnungswechsel muss Aicha nun mindestens 40 Minuten für den Weg ans Gymnasium einberechnen, während sie in der Primarschule zum Schulhaus gehen konnte. Und auch Selma muss nun den Bus nehmen, um zur neuen Schule zu gelangen. Sie hat die tägliche Busfahrt zugleich als Möglichkeit für sich genutzt, mit neuen Kindern in Kontakt zu treten, wie sie im Abschnitt *«neues soziales Umfeld / Integration in eine neue Schulklasse»* erklärt.

4.3.3 STRATEGIEN BEI SCHULISCHEN PROBLEMEN

In den vorangehenden Unterkapiteln wurden einerseits die Zeit vor dem Übertritt und andererseits die schulischen sowie die ausserschulischen Veränderungen danach beschrieben. In der amerikanischen Studie von Smith et al. (2008) wurde beobachtet, dass Schüler/innen einen problemloseren Übertritt von der *«middle school»* in die *«high school»* haben, wenn eine konstante Unterstützung der Eltern vorhanden ist sowie wenn die Eltern die Aktivitäten der Kinder beobachten und, wenn nötig, positiv intervenieren. Bei Kindern aus Familien mit tiefem Bildungsstand der Eltern ist eine solche Unterstützung oft weniger möglich, als wenn die Eltern das Gymnasium abgeschlossen haben (vgl. Keller 2014: 81; Dollmann 2017: 491). In den folgenden Unterkapiteln werden verschiedene Strategien erläutert, die die Kinder anwenden, wenn sie in schulischen Angelegenheiten Problemen begegnen. Dabei werden Ansprechpersonen wie die Mitschüler/innen oder Lehrpersonen, Familienmitglieder oder die Gotte/der Götti genannt. Zudem wird explizit die Strategie *«selbst versuchen»* erwähnt sowie der Besuch der schulinternen Hausaufgabenstunde oder von externem Nachhilfeunterricht.

UNTERSTÜTZUNG DURCH MITSCHÜLER/INNEN UND LEHRPERSONEN

Anjana, Aicha, Selma und Julio geben im Gespräch an, dass sie Mitschüler/innen fragen, wenn sie eine Aufgabe nicht verstehen. Selma erwähnt ausserdem, dass sie ab und zu die Lehrperson fragen gehe. Mohamed erwähnt diese Strategie überhaupt nicht. Aus diesem Grund meint sein Götti Max in unserem Interview, dass er Mohamed schon angeraten habe, er solle sich doch ab und zu mit seinen Kollegen treffen, um die Hausaufgaben zu machen.

UNTERSTÜTZUNG DURCH DIE FAMILIE

Die Kinder erhalten unterschiedlich viel Unterstützung aus ihrem familiären Umfeld. Während Aicha und Mohamed beide Elternteile nennen, Selma ihre Mutter und Anjana ihre Schwester, als es um die schulbezogene Unterstützung geht, sagt Julio, er bekomme von zuhause keine solche Hilfestellung. Aicha erzählt, dass ihr Vater aus Tunesien komme und sie ihn daher bei Fragen im Französisch ansprechen könne. Ausserdem spreche ihre Mutter gut Englisch und könne ihr in diesem Fach bezüglich der Aussprache weiterhelfen. Ebenfalls helfe ihr Vater ihr bei Mathematik oder frage sie manchmal in Geschichte den Prüfungsstoff ab. Er frage dann zum Beispiel: *«Was meinst du damit?»*, und dann müsse sie, Aicha, es ihm in ihren eigenen Worten erklären. Mohamed erwähnt ebenfalls beide Elternteile als Ansprechpersonen, als es darum geht, was er bei schulischen Problemen unternehme. Sein Vater habe ihm manchmal im Fach Deutsch geholfen und mit seiner Mutter habe er zuweilen für Prüfungen gelernt. Bei Selma fragt ihre Mutter sie manchmal Wörter ab oder sie kann ihr helfen, wenn sie etwas nicht verstehe. Julio erzählt, er habe während der Probezeit nicht auf die Unterstützung von zuhause zählen können. Da niemand aus seiner Familie das Gymnasium besucht habe, habe ihn niemand schulstoffbezogen unterstützen können: *«Sie haben einfach versucht, mir zum Beispiel im Organisieren (des Lernens) zu helfen, so: 'Das kannst du so und so machen', aber halt so im Schulstoff konnten sie mir nicht so richtig helfen.»* In seiner Klasse sei es so gewesen, dass alle Kinder entweder Eltern hatten, die ins Gymnasium gegangen seien, oder einen älteren Bruder oder eine ältere Schwester hatten, der/die helfen konnte. Anjana kann wie diese Kinder auf die Unterstützung einer älteren Schwester, die ebenfalls das Gymnasium besuchte, zurückgreifen. Da ihre Eltern schulstoffbezogene Fragen nicht beantworten können, sei sie sehr froh um ihre grosse Schwester, erzählt sie im Gespräch.

GOTTE/GÖTTI

Zu Beginn jedes Interviews sprach ich mit den Kindern über das Erleben des Schulübertritts. Die Kurse des Vereins *«Faire Perspektive»* erwähnte ich zu diesem Zeitpunkt des Gesprächs mit Absicht noch nicht. Die Kinder wurden gefragt: *«Was machst du, wenn du etwas nicht verstehst?»* Drei Kinder erwähnten bei der Antwort ihre Gotte respektive ihren Götti nicht, sondern sprachen von anderen Personen, die sie in solch einer Situation aufsuchen würden. Die Kinder, die von sich aus die Gotte oder den Götti erwähnten, waren Aicha und Mohamed. Aicha nannte ihr Gotte Mara als eine der ersten Ansprechpersonen bei schulischen Problemen: *«Also ich frage halt meistens die Mara, (...) sie kann es mir halt einfach am besten erklären.»* Bei Mohamed war sein Götti Max nach seinen Eltern die zweite Person, die er fragte: *«Äh, dann habe ich es entweder selber versucht, (...) und dann habe ich meine Eltern gefragt, also vor allem meine Mutter, und sonst bin ich zum Max gegangen, also meinem Götti.»*

SELBST VERSUCHEN

Obwohl ich annehme, dass alle befragten Kinder als erstes diese Strategie anwenden, erwähnen Mohamed und Julio als Einzige explizit, dass sie schulische Aufgaben zuerst selbst zu lösen versuchen und erst in einem zweiten Schritt bei einer anderen Person um Hilfe fragen. Mohamed sagt: «(...) *also am Anfang versucht man es immer selbst.*» Bei Julio klingt es sogar so, als ob er nur im Notfall Hilfestellung bei anderen Personen gesucht habe: «*Ich habe halt nie so richtig Hilfe gesucht, ich habe es immer für mich selbst gemacht und nachher bin ich in die Stunde (in den Unterricht) gegangen und habe geschaut, was ich falsch gemacht habe oder was ich richtig habe. Wenn ich es dann halt falsch gemacht habe, dann habe ich selbst geschaut, was ich falsch gemacht habe.*»

SCHULINTERNE HAUSAUFGABENSTUNDE/EXTERNER NACHHILFEUNTERRICHT

Ausser Julio haben alle Kinder die Hausaufgabenstunde des Gymnasiums in Anspruch genommen. In der Hausaufgabenstunde können die Schüler/innen zweimal wöchentlich unter Aufsicht einer Lehrperson ihre Hausaufgaben erledigen oder auf Prüfungen lernen. Mohamed sagt, dass er zweimal in der Woche dort seine Hausaufgaben erledigt habe. Aicha spricht von einmal pro Woche. Selma sagt, dass sie zu Beginn der Probezeit zweimal pro Woche in die Stunde gegangen sei. Nach einer gewissen Zeit habe sie aber gemerkt, dass es sich nicht lohne, am Montag in die Stunde zu gehen, aus folgendem Grund: «*Also ich hatte am Anfang Montag und Donnerstag noch Hausaufgabenhilfe, aber ähm jetzt habe ich es nur noch am Donnerstag, weil es am Montag keinen Sinn mehr gibt, weil meistens haben wir am Anfang der Woche nicht so Hausaufgaben, dann meistens am Donnerstag / also meistens sind alle Hausaufgaben auf den Montag und dann kann ich es am Donnerstag eher brauchen.*» Selma geht ausserdem als Einzige der befragten Kinder noch in einen externen Nachhilfeunterricht eines Instituts: «*In Mathe und Geographie habe ich auch noch Nachhilfe, also dass ich es noch besser verstehe.*» Das Thema «*Nachhilfe*» scheint kein Gesprächsthema zu sein, über das bei den Schüler/innen gesprochen wird. Die Kinder sagen, sie würden in der Schulklasse nicht darüber sprechen und sie würden auch nicht wissen, ob die anderen Mitschüler/innen Nachhilfeunterricht besuchen oder nicht.

4.3.4 DIE BEZIEHUNGEN ZWISCHEN DEN KINDERN DES VEREINS

«FAIRE PERSPEKTIVE»

Da der Verein «*Faire Perspektive*» darauf geachtet hat, dass mindestens je zwei Kinder, die an den Kursen des Vereins beteiligt sind, jeweils gemeinsam in einer gleichen ersten Klasse des Gymnasiums beginnen können, ist es im folgenden Kapitel von Interesse, welche Bedeutung diese Kinder für die einzelnen befragten Schüler/innen während der Probezeit haben. Dabei werden Themen wie die Häufigkeit und die Art des Kontakts oder die gegenseitige schulische Unterstützung wichtig. Ausserdem wird von mehreren Kindern ein Gefühl der Sicherheit beschrieben, das durch die Anwesenheit von

Kindern, die ebenfalls bei den Angeboten des Vereins mitmachen, ausgelöst wird. Speziell von Anjana wird zudem beschrieben, dass gewisse Kinder von *«Faire Perspektive»* bei ihr motivationssteigernde Gefühle ausgelöst hätten.

HÄUFIGKEIT UND ART DES KONTAKTS

Die beteiligten Schüler/innen des Vereins *«Faire Perspektive»* haben seit dem Schulübertritt ins Gymnasium unterschiedlich oft Kontakt untereinander. Bei Aicha und Selma ist speziell, dass sich die beiden Mädchen schon von klein auf kennen. Sie waren schon vor dem Besuch des Förderprogramms beste Freundinnen und sind es, zumindest nach Selmas Aussagen, auch heute noch. Bei Aicha scheint es, als ob sie im Gymnasium mit Anna eine weitere enge Kollegin gefunden hat (siehe Kapitel 4.3.2). Während Selma und Aicha stets noch viel Zeit miteinander verbringen, ist der Kontakt der beiden zu Anjana, die in dieselbe Klasse geht, mehrheitlich abgebrochen. Aicha sagt Folgendes dazu: *«Ja, also ja die Anjana ist auch mit mir in der Klasse, aber wir sagen einfach: 'Hoi, wie gehts?', aber wir haben nicht wirklich so etwas wie ich und Selma, da ist es etwas anderes.»* Als ich Anjana frage, mit wem sie noch Kontakt habe, sagt sie mir, dass sie nur noch mit einigen von den Knaben etwas zu tun hat: *«Ja, also der David, also er war ja früher auch noch mit mir in der Klasse (Klasse des Vereins), ihn sehe ich eigentlich immer. Und der Kai, er hat eben die Prüfung nicht bestanden, also ihn sehe ich auch immer. Und die anderen auch, also Sascha, Mohamed und so auch.»* Anjana erzählt, dass sie sich mit ihnen über die Schule austausche, wenn sie sich in den Gängen des Schulhauses sehen. Im Gegensatz zu Anjana meint Aicha, dass sie zu den Knaben des Förderprogramms keinen Kontakt mehr pflege. Als ich mit Julio über dieses Thema spreche, sagt er mir, dass er mit Abstand am meisten mit David zu tun gehabt habe, der mit ihm in die gleiche Klasse ging. Obwohl er manchmal ein bisschen *«komisch drauf»* sei, mag er ihn eigentlich sehr gerne. Mit ihm sei es auch am einfachsten gewesen abzumachen, da er am meisten Zeit gehabt habe: *«Am meisten habe ich mich mit dem David getroffen, weil er halt, keine Ahnung, er gibt sich nicht so viel Mühe für die Schule, aber er schafft es trotzdem irgendwie, keine Ahnung, also ich verstehe es nicht. Darum hatte er auch am meisten Freizeit und dann hatte er halt auch immer Zeit, um irgendetwas zu machen und dann, als ich Zeit hatte, dann haben wir einfach etwas zusammen gemacht.»* David habe ihm auch in den Ferien noch geschrieben, um sich zu treffen, als es schon klar war, dass Julio die Probezeit nicht bestanden hat. Zum Kontakt zu den Kindern aus den anderen Schulklassen, sagt Julio folgendes: *«Ähm, ja also, wenn wir uns begegnen, dann sagen wir einfach 'Hoi, wie gehts?', und dann gehen wir wieder weiter. Also tiefgründige Gespräche haben wir jetzt nicht, einfach 'Hoi' und 'Tschüss'.»* Bei Mohamed ist es ähnlich. Er erzählt, dass er vor allem Kontakt zu Sascha habe, der mit ihm in die gleiche Klasse gehe. Was in den Gesprächen auffällt, ist der Kontakt von mehreren interviewten Kindern zu Kolleg/innen im Programm des Vereins, die entweder die Aufnahmeprüfung nicht bestanden haben, oder zu einem Knaben, Syan, der die Prüfung zwar bestanden hat, der aber wegen eines Wohnungswechsels in ein anderes Gymnasium geht. Selma erwähnt ein Mädchen, das die Prüfung nicht bestanden hat, mit dem sie sich aber über das Mobiltelefon

austausche. Des Weiteren erwähnen sowohl Julio als auch Mohamed, dass sie, auch als die Probezeit schon begonnen habe, den Kontakt zu Syan aufrechterhalten hätten. Mohamed erzählt, dass er ihn noch persönlich getroffen habe, bevor er umgezogen sei, und Julio sagt, dass Syan ihn und David sogar einmal im Gymnasium besucht hätte und sie sich sehr darüber gefreut hätten. Julio erwähnt ausserdem, dass ein Klassenchat ihrer Gruppe des Vereins bestünde und sie ab und zu miteinander schreiben würden.

SCHULISCHE UNTERSTÜTZUNG

Die gegenseitige schulische Unterstützung ist für die Schüler/innen von *«Faire Perspektive»* selbstverständlich. Von den Freundinnen Aicha und Selma erfahre ich, dass sie ab und zu die Hausaufgaben zusammen per *«Facetime»* machen. Mohamed erzählt ebenfalls davon, dass er mit Sascha ab und zu die Hausaufgaben per Videoanruf mache. Ebenfalls würden sie grundsätzlich fast jede Partnerarbeit zusammen erledigen. Anjana betont die gegenseitige schulische Unterstützung zwischen ihr, Aicha und Selma, obwohl sie sonst nicht mehr viel miteinander zu tun hätten: *«Also, ähm, wir hängen eigentlich nicht so viel miteinander rum, aber wenn sie zum Beispiel Hilfe brauchen, dann helfe ich ihnen, und wenn ich zum Beispiel Hilfe brauche, dann helfen sie mir.»* Ebenso erzählt Julio, dass David und er sich gegenseitig bei schulischen Fragen unterstützt hätten.

GEFÜHL DER SICHERHEIT

Im Grossen und Ganzen waren alle Schüler/innen froh, dass sie jemanden in ihrer Klasse hatten, den oder die sie schon von vorher aus dem Verein kannten. Das hat den Kindern das Sicherheitsgefühl gegeben, sich im neuen Umfeld nicht gänzlich allein zurecht finden zu müssen. Aicha erzählt Folgendes darüber: *«Also es war schon eine Hilfe, denn du hast halt gewusst, dass du nicht alleine bist, sondern dass du jemanden hast, der dich auch noch unterstützen kann. Weil wenn man halt am Anfang einfach (in die Klasse) reingeht, dann hält man sich zurück, weil man halt niemanden kennt, und es sind halt einfach neue Menschen, aber ich habe ja die Anjana und die Selma gekannt.»* Anjana sagt auch, dass es ihr am Anfang geholfen habe, dass sie mit zwei Mädchen aus dem Programm des Vereins zusammen in die Klasse gekommen sei, obwohl sie jetzt fast nichts mehr mit ihnen zu tun habe. Auch Julio schildert es ähnlich: *«Ja, es hat einem so eine gewisse Sicherheit gegeben, dass du nicht so der Einzige bist und du jetzt alles selber suchen musst.»* Die soziale Integration in der Klasse hat das aber nicht unbedingt vereinfacht, wie Julio die Situation beschreibt: *«Ja, aber der David ist halt auch sehr schlecht in so Freunde suchen oder so, er hat nicht so gerne Kommunikation halt darum. Und darum waren wir auch irgendwie zusammen und haben dann so ein paar Leute gesucht.»* Mohamed hat es als angenehm empfunden, dass er David schon so gut gekannt habe, denn *«wenn man ja zum Beispiel jemand Neues kennenlernt, dann geht man ja nicht direkt zu ihm nach Hause, oder so. Und bei uns war eben diese Zeit schon durch.»*

MOTIVATION

Eine Thematik, die nur beim Gespräch mit Anjana auftauchte, ist die Motivation, die ihr die Kinder von «*Faire Perspektive*» in der Anfangszeit des Gymnasiums gegeben haben. Sie erzählt von diesem motivierenden Gefühl auf folgende Art und Weise: «*Und es motiviert auch, wenn andere ein bisschen mehr von etwas haben, also zum Beispiel, wenn sie im Deutsch besser sind oder im Franz, dann können sie ja helfen und ja, man will dann irgendwie so werden wie sie und so.*» Dabei spricht sie explizit auch von David, der «*mega gut*» in Mathematik sei und den sie in diesem Fach als Vorbild genommen habe.

4.3.5 NICHTBESTEHEN DER PROBEZEIT (JULIO)

Julio ist im Schuljahr 2018/2019 das einzige der acht Kinder des Programms des Vereins «*Faire Perspektive*»⁵¹, das die Probezeit am Gymnasium nicht bestanden hat. Da er zum Zeitpunkt des Gesprächs mit mir bereits gewusst hat, dass er in die Sekundarschule wechseln muss, hat er sich mit diesem Wechsel emotional schon beschäftigt. Aus diesem Grund wird hier kurz beschrieben, was ihm dabei für Gedanken durch den Kopf gegangen sind. Während des Gesprächs macht er generell einen eher niedergeschlagenen Eindruck. Es scheint, dass er die Zeit am Gymnasium trotz grossen schulischen Problemen genossen hat und sich im neuen Umfeld wohlfühlt hat. Er erzählt mir, es habe ihm Spass gemacht am Gymnasium und es sei für ihn eine ganz neue, aber positive und spannende Erfahrung gewesen. Als ich ihn frage, wie es für ihn gewesen ist, als ihm bewusst wurde, dass er die Probezeit nicht bestehen wird, antwortet er: «*Ähm, irgendwie schlimm. Also das war so das erste Mal, wo man so versagt, also wo man etwas nicht geschafft hat, das erste Mal, wo du so keinen Erfolg hast, und es war einfach schlimm.*» Er habe sich sehr viel Mühe gegeben, aber es habe leider am Schluss trotzdem nicht gereicht: «*Jetzt kommt halt die Sek, und jetzt muss ich alles wiedermachen, aber ja, es ist einfach ein bisschen /»*. Die Enttäuschung über sein Scheitern am Gymnasium ist während des Gesprächs immer wieder spürbar. Er kann daher in der Sekundarschule während des ganzen Interviews nichts Positives sehen. Als das Gespräch zu Ende ist und wir noch ein wenig miteinanderplaudern, findet er dann aber doch noch einen positiven Punkt. Er sagt, manchmal freue er sich irgendwie auch, dass er das Gymnasium nicht bestanden habe und jetzt in die Sekundarschule gehen werde. Nun könne er nochmals zwei Jahre das Leben geniessen. In der Sekundarschule habe er es nicht so streng in der Schule, habe wieder mehr Freizeit und könne dann immer noch ans Kurzgymnasium wechseln.

⁵¹ Inklusive des Knaben, der aufgrund eines Wohnungswechsels die Probezeit an einem anderen Gymnasium absolvierte.

4.3.6 DISKUSSION

ZU BILDUNGSASPIRATIONEN UND GRÜNDEN FÜR DIE WAHL DES GYMNASIALEN WEGS

Eine hohe Bildungsaspiration der Kinder und ihrer Eltern ist bei den in dieser Arbeit untersuchten Schülerinnen und Schüler zu beobachten, da sie sich für den Bildungsweg an einer anspruchsvollen weiterführenden Schule, dem Langgymnasium, entschieden haben. Die befragten Kinder geben unterschiedliche Beweggründe an, wieso sie sich für das Gymnasium entschieden haben. Bei Aicha und Selma hat klar der Berufswunsch (Medizin) den Ausschlag gegeben. Inwiefern die Eltern diesen Wunsch beeinflusst haben, kann durch die erhobenen Daten schlecht beurteilt werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass die beiden Mädchen diese Bildungsaspirationen nicht ganz selbstbestimmt entwickelt haben. Bei Mohamed und Anjana kann klarer geschlussfolgert werden, dass die Eltern einen grossen Einfluss auf die Entscheidung ihrer Kinder hatten. Sie erwähnen beide explizit die hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern. Bei Mohameds Mutter ist es zwar nicht wie in anderen Studien der Fall, dass ihre Ausbildung durch die Einwanderung in die Schweiz nicht anerkannt wurde (vgl. Glauser 2015; Dollmann 2017), denn sie wurde bereits in ihrem Herkunftsland Türkei daran gehindert, ein Studium zu beginnen. Es kann aber sein, dass sie gerade aus diesem Grund ihrem Sohn den sozialen Aufstieg ermöglichen will. Die Arbeit von Hummrich (2009) untersucht Transformationsprozesse von jungen Migrantinnen der zweiten Generation in Deutschland, die als Bildungsaufsteigerinnen bezeichnet werden können. Während Aicha und Selma zum «aktiven» Typ gezählt werden können, bei dem die hohen elterlichen Aspirationen von den Kindern aktiv angeeignet werden, können Mohamed und Anjana der «reproduktiven» Transformation zugeordnet werden. Dabei geht es um ein Fortführen der in der Familie geltenden Bildungserwartungen (Hummrich 2009: 52 in Schneider 2018: 52). Bei Anjana kann ausserdem beobachtet werden, dass die ältere Schwester Einfluss auf Anjanas Bildungsaspirationen hat, da sie das Gymnasium bereits durchlaufen hat und nun an der Universität Medizin studiert. Dieser Einfluss wird ebenfalls in Forschungsarbeiten bestätigt. Gemäss Grgic und Bayer wirken sich Bildungserfolge von älteren Geschwistern positiv auf die Aspirationen und das Selbstkonzept von Kindern aus (Grgic & Bayer 2015). Julio sieht seine Entscheidung für einen höheren Bildungsweg aus einem anderen Blickwinkel. Für ihn stellt das Gymnasium eine Möglichkeit dar, noch lange weiterlernen zu können. Er hat keine klaren Vorstellungen von dem Berufsfeld, in dem er später arbeiten will, wie es bei Aicha und Selma der Fall ist.

Die Vorstellungen über die Sekundarschule scheinen die befragten Kinder in ihrer Überzeugung für das Gymnasium zusätzlich bestärkt zu haben. Das Bild, das die Kinder von der Sekundarschule haben, ist überwiegend negativ. Gleichzeitig hat die positive Vorstellung über das Gymnasium die Kinder in Richtung dieses Bildungswegs geleitet. Obwohl bei den meisten Kindern der Respekt vor dem Gymnasium gross ist, sehen sie es auch als Herausforderung an – im positiven Sinn herausfordernder als die Primar- und die Sekundarschule. Julio hofft zudem, im Gymnasium auf Kinder zu treffen, die

wie er selbst, Spass am Lernen haben. Aus Sicht der interviewten Kinder scheint in sozial benachteiligten Vierteln ein negatives Bild der Sekundarschule zu bestehen, das die Kinder neben anderen Einflüssen wie etwa den hohen Bildungsaspirationen der Eltern motiviert, einen gymnasialen Bildungsweg anzustreben.

ZUR VORBEREITUNG AUF DIE AUFNAHMEPRÜFUNG DES GYMNASIUMS

Über die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung (*Kurse 1 und 2*) durch das Förderprogramm von «*Faire Perspektive*» sprechen die Kinder überaus positiv. Die Lehrpersonen dieser Kurse werden als kompetent, aber gleichzeitig auch als lustig beschrieben. Ein anregendes Lernumfeld wird in den Studien von Moser und Berger (2011; 2013; 2014) über das Förderprogramm des Vereins «*ChagALL*» als förderlich für die Wirksamkeit eines Programms eruiert. Es scheint, dem Verein «*Faire Perspektive*» ist es gelungen, mithilfe von geeigneten Lehrpersonen einen guten Zusammenhalt innerhalb der Gruppe zu erzeugen, der neben anderen Faktoren zu einem positiven und motivierenden Lernumfeld geführt hat.

ZUM BEZUGSGRUPPENWECHSEL UND ZUM SELBSTKONZEPT BEIM ÜBERGANG INS GYMNASIUM

Für die befragten Kinder stellt der Übertritt von der Primarschule in das Gymnasium in schulischer Hinsicht einen grossen Wechsel dar. In ihrer Primarklasse waren die Kinder bei den besseren Schüler/innen. Sie hatten ihren klasseninternen guten Leistungsrangplatz und die eigenen Fähigkeiten wurden mit Kindern verglichen, die zwar einen ähnlichen Bildungsstatus und Erfahrungskontext besaßen, deren Leistungen jedoch mehrheitlich tiefer waren (Jerusalem und Schwarzer 1991 in Schaupp 2012: 225-226). Beim schulischen Übergang erleben die Schüler/innen gemäss Jerusalem (1993: 7) einen «*Bezugsgruppenwechsel von einschneidender Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung*». Wenn ein/e leistungsstarke/r Schüler/in im Gymnasium plötzlich auf eine leistungsstärkere Bezugsgruppe trifft, kann das für eine gewisse Zeit seine/ihre leistungs- und fachspezifischen Selbstbewertungen deutlich vermindern (Jerusalem & Schwarzer 1991 in Schaupp 2012: 226). Dieser Effekt wird in der Forschung als «*Bezugsgruppeneffekt*» oder «*Big-fish-little-pond-effect*» bezeichnet (Marsh 1990, 2005). Aicha und Selma erzählen davon, wie sie im Gymnasium gelernt haben, ihre Noten anders (tiefer) einzuschätzen. Inwiefern dies ihre leistungsspezifischen Selbstbewertungen vermindert hat, ist mit der vorhandenen Datengrundlage aber schwierig einzuschätzen. Für Julio ist es eine neue Erfahrung, ein Kind zu sein, das nach Hilfe suchen muss und nicht umgekehrt, er wandelt sich vom «*Unterstützer*» zum «*Unterstützten*». Der Verein «*Faire Perspektive*» könnte mit der Sensibilisierung der Mentor/innen bezüglich dieses Effekts mögliche negative Entwicklungen der Schüler/innen abschwächen.

ZUM UMGANG MIT DEM LEISTUNGSDRUCK AM GYMNASIUM

Das Gymnasium bedeutet für die Kinder, einem grösseren Leistungsdruck standhalten zu müssen. Dieser kann gemäss Valtin und Wagner (2004: 65) Stress und Niedergeschlagenheit auslösen. Die Autorinnen beobachten vor allem bei Gymnasiast/innen *«mit der subjektiven Wahrnehmung von dem am höchsten zu erfüllenden Anspruchsniveau, von der als geringsten empfundenen 'Unterstützungskultur' vonseiten der Sekundarstufenlehrer und von dem subjektiv am stärksten belastenden Stress»*, dass sie den Unterricht im Vergleich zu Schüler/innen aus Schulformen mit tieferen Leistungsanforderungen am negativsten bewerten. Ausserdem können Reinders et al. (2014: 4) bei Kindern mit bildungsfernen Eltern nachweisen, dass sie beim schulischen Übergang höheren Stressbelastungen ausgesetzt sind, da sie weniger stresshemmende Schutzfaktoren besitzen als Kinder aus bildungsnahem Elternhaus. Der Leistungsdruck am Gymnasium ist bei allen befragten Kindern zu spüren. Während er bei den Kindern, die die Probezeit bestanden haben, gegen Ende der Probezeit sinkt, wird der Druck für Julio, der letztendlich nicht besteht, immer grösser. Obwohl er das Anspruchsniveau als sehr hoch wahrnimmt und auch erwähnt, dass die *«Unterstützungskultur»* vonseiten der Lehrpersonen viel geringer sei als in der Primarschule, nimmt er diese Situation aber als positive Herausforderung wahr und bewertet den Unterricht nicht negativ, wie dies bei der Schülerschaft in der Studie von Valtin und Wagner (2004) der Fall ist.

ZUR SOZIALEN INTEGRATION AM GYMNASIUM UND ZU PEER-GROUP-EFFEKTEN

Gemäss dem Eindruck, den die Schüler/innen auf mich machen, haben sich alle befragten Kinder im Gymnasium gut eingelebt und fühlen sich in der neuen Schule wohl. Alle befragten Kinder erzählen von neuen sozialen Kontakten, die sie ausserhalb der Kindergruppe, die am Programm des Vereins beteiligt war, geknüpft haben. Freundschaften mit und Beliebtheit bei Gleichaltrigen sind wichtige Faktoren für eine erfolgreiche Anpassung an einem neuen Ort, und eine gute soziale Vernetzung wirkt oft als Prädiktor für eine erfolgreiche schulische Transition (vgl. Weller 2007; Kingery et al. 2011). Die bewusste Einteilung von mehreren Kindern des Programms in eine gleiche Klasse hat diesen Prozess der sozialen Integration sicherlich vereinfacht.

In der Forschungsliteratur werden unterschiedliche Faktoren eruiert, die einen Bildungsaufstieg begünstigen können. Unter anderem können bei einer erfolgreichen Anpassung an den gymnasialen Kontext sogenannte Schulformeffekte wirksam werden. Das heisst, dass Jugendliche aus benachteiligten Milieus soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen aus privilegierten Herkunftsmilieus knüpfen, die den Ablösungsprozess von bildungsfernen Peer Groups erleichtern, die die eigenen Bildungsanstrengungen tendenziell entwerten (Scherr 2014: 301–302). Diese Situation kann bei Julio beobachtet werden. Er erzählt davon, im Gymnasium neue soziale Kontakte zu Kindern geknüpft zu haben, die ebenso Spass am Lernen hätten wie er. Bei den Kindern aus der Primarschule, die nun die Sekundarschule besuchen, scheint dies seiner Meinung nach nicht der Fall zu sein. Wenn Julio nun zwei

Jahre die Sekundarschule besucht, könnte dies dazu führen, dass er nach der Sekundarschule nicht wie geplant die Aufnahmeprüfung in das Kurzgymnasium versucht, sondern seine Bildungsaspirationen den Ambitionen der Kinder seines Viertels anpasst und wegen diesen Schulformeffekten einen tieferen Bildungsabschluss anstrebt.

Die Kinder des Programms von «*Faire Perspektive*» haben unterschiedlich viel Kontakt untereinander, seit sie ins Gymnasium gehen. Während die Knaben vor allem Kontakt zu den Knaben haben, die mit ihnen in dieselbe Schulklasse eingeteilt sind, ist es bei den Mädchen unterschiedlich. Die gegenseitige schulische Unterstützung ist bei den Kindern des Vereins aber eine Selbstverständlichkeit. Ebenso die Unterstützung bezüglich der sozialen Integration. Die Schüler/innen sind froh, dass sie beim Übertritt bereits einige Kolleg/innen haben. Das gibt ihnen ein Gefühl von Sicherheit. Die untersuchte Kindergruppe bestätigt damit eindrücklich, wie wichtig die gegenseitige Unterstützung durch die Peers bewertet wird. Zur Vernetzung unter den Peers hat das Programm des Vereins «*Faire Perspektive*» einen starken Beitrag geleistet.

ZU STRATEGIEN ZUR BEWÄLTIGUNG VON SCHULISCHEN SCHWIERIGKEITEN

Die befragten Kinder erzählen von verschiedenen Strategien, die sie anwenden, wenn sie auf schulische Schwierigkeiten treffen. Die elterliche Unterstützung, in ausgewogener Masse, scheint in der Forschungsliteratur als äusserst wichtig angesehen zu werden, wenn es um einen gelingenden Übergang in eine neue Schulstufe geht. Bei einer konstanten Unterstützung der Eltern, sowie wenn die Eltern die Aktivitäten der Kinder beobachten und sie, wenn nötig, positiv intervenieren, können Übergänge von den Kindern positiver wahrgenommen werden (vgl. Smith et al. 2008; Needham 2008; Rueger et al. 2014). Die Unterstützung, die die befragten Kinder von zuhause erhalten, ist unterschiedlich. Selma, Aicha und Mohamed erzählen von Hilfestellungen ihrer Eltern und Anjana kann auf die Unterstützung ihrer Schwester zählen. Julio ist das einzige der befragten Kinder, das zuhause keine schulische Unterstützung erhält. Die Einzigen, die bei der Frage, welche Person sie bei schulischen Problemen konsultieren, von sich aus ihre Gotte respektive ihren Götti nennen, sind Aicha und Mohamed. Selma besucht zudem von allen befragten Kindern als Einzige zusätzlich noch externen, bezahlten Nachhilfeunterricht. Insgesamt zeigt sich bei den befragten Kindern, dass die elterliche und geschwisterliche Unterstützung äusserst wichtig ist und stärker genutzt wird als andere ausserschulische Unterstützung. Das weist darauf hin, dass auch Eltern und Geschwister aus sozial tieferen Milieus, die sogenannten «*Bildungsfernen*», Ressourcen haben, die in der Bildungssoziologie manchmal unentdeckt bleiben.

ZUM NICHTBESTEHEN DER PROBEZEIT

Julio hat als Einziger der befragten Kinder die Probezeit nicht bestanden. Es kann daher die Frage gestellt werden, welche Faktoren beim Nichtbestehen der Probezeit eine Rolle gespielt haben könnten.

Ein Faktor, der in der Forschung prominent genannt wird und ebenfalls von Julio erwähnt wird, ist die fehlende Unterstützung durch das Elternhaus (vgl. z.B. Dollmann 2017; Keller 2014). Die Eltern konnten ihm zwar bei der Organisation seines Lernens etwas unter die Arme greifen, bei schulischen Fragen seien sie jedoch überfordert gewesen. Ein zweiter Faktor, der auf das Nichtbestehen der Probezeit einen Einfluss gehabt haben könnte, ist die von Julio nicht in Anspruch genommene Unterstützung durch seinen Götti Yves. Auch die vom Gymnasium angebotenen Nachhilfestunden hat Julio nicht besucht. Insgesamt könnten die Strategie, die Julio bei schulischen Problemen angewandt hat, nämlich der Versuch, die Probleme selber lösen zu wollen, und der Verzicht auf äussere Hilfeangebote ebenfalls Faktoren für sein Scheitern am Gymnasium sein. Abschliessend kann nicht mit Sicherheit eruiert werden, an was sein Misslingen genau gelegen hat. Bei Julio kamen aber auf jeden Fall mehrere nachteilige Faktoren zusammen.

5. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN UND FAZIT

Im nachfolgenden fünften Kapitel werden die Ziele dieser Arbeit nochmals aufgezeigt und es wird dargelegt, inwieweit sie mit dieser Arbeit erreicht werden konnten. Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt im Kapitel 5.1, und im Kapitel 5.2 wird ein Schlussfazit gezogen.

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, durch den Einblick in die Erfahrungen von verschiedenen Akteursgruppen (Gotten/Göttis und teilnehmende Kinder) während der Teilnahme an einem bildungsbezogenen Mentoring einen Beitrag zum Forschungsansatz der *«voices of young people»* zu leisten. Die Verfechter/innen dieses Ansatzes sind der Meinung, dass Kinder die wahren Expert/innen ihres eigenen Lebens sind und dass eine effektive Implementierung von unterstützenden Programmen nur möglich ist, wenn die Meinung und Erfahrungen der Kinder mitberücksichtigt werden (vgl. Clark & Moss 2001 in Dockett et al. 2009; Johnson 2017). Durch die Betrachtung der Erfahrungen der hier befragten Personen wird in dieser Masterarbeit ein Beitrag dazu geleistet, dass bestehende und zukünftige Förderprogramme optimal auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden abgestimmt werden können. Aspekte, die zu einer wirksameren Durchführung solcher Programme beitragen könnten, werden mit der Beantwortung der ersten Forschungsfrage und deren zwei Unterfragen diskutiert.

Ein weiteres Ziel war es, die Arbeit des Vereins *«Faire Perspektive»* in der wissenschaftlichen Debatte über Nachhilfeangebote während der Schullaufbahn zu situieren und kritisch zu diskutieren. Mit dieser Arbeit wird damit ein Beitrag zu einem Bereich der Bildungsforschung geleistet, der in den letzten Jahren durch die Zunahme solcher externen Bildungsangebote deutlich an Bedeutung gewonnen hat, aber aktuell noch wenig debattiert wird (vgl. Bray 2017). Bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden verschiedene Perspektiven zu dieser Thematik dargelegt.

Gemäss dem Ansatz der *«voices of young people»* ist es bei speziellen Lebensabschnitten wie Schulübertritten besonders wichtig, den Stimmen der jungen Menschen zuzuhören und sie zu

respektieren, um sie in dieser anspruchsvollen Phase unterstützen zu können. Obwohl sich die Forschungsgemeinschaft einig ist, dass Transitionen äusserst diverse Anpassungsleistungen erfordern – nicht nur von den Beteiligten selbst, sondern auch von allen anderen am Prozess beteiligten Personen – wurde den Anpassungsprozessen in der Bildungsforschung noch wenig Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Neuenschwander 2017a). Aus diesem Grund gibt diese Masterarbeit einen tiefen Einblick in die Erfahrungen, Schwierigkeiten und Anpassungsprozesse, wie sie von Schüler/innen während eines Schulübertritts erlebt werden. Diese Themen werden bei der Beantwortung der dritten Forschungsfrage aufgenommen.

Die Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit leistet auch einen Beitrag zu den Debatten der «*geography of education*». Vor allem im deutschsprachigen Raum mangelt es bisher an qualitativer Forschung, die das persönliche Erleben von Bildungsverläufen und die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen betrachtet (vgl. Freytag et al. 2014). Diese Masterarbeit stellt die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in Bildungsprozesse involviert sind, in den Vordergrund. Sie kann helfen, die bisherigen Resultate auf eine neue Art und Weise zu interpretieren und kann Anstösse für zukünftige Forschungsthemen geben. Ausserdem zeigt die vorliegende Arbeit, wie bei der bildungsgeographischen Untersuchung von Transitionen junger Menschen affektive Aspekte einbezogen werden können, die bisher weitgehend ausgeklammert wurden (vgl. Bauer & Landolt 2018). Diese Masterarbeit leistet damit einen Beitrag, diese Forschungslücke zu füllen. Das ist bedeutsam, weil Bildungsinstitutionen weitverbreitete und signifikante Räume sind, in denen Emotionen produziert, geregelt und kontrolliert werden (Kraftl 2016).

5.1 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

In den folgenden Abschnitten werden die dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen beantwortet. Es werden dabei diejenigen Aspekte aus der Empirie hervorgehoben, die für die Beantwortung der Fragestellungen von besonderem Interesse sind. Hinsichtlich des Erlebens eines Nachhilfeangebots wurden zu Beginn der Arbeit folgende Forschungsfragen gestellt:

Ø **Wie erleben unterschiedliche Akteursgruppen, die an einem Nachhilfeangebot beteiligt sind, die Unterstützungsleistungen?**

Wie erleben die teilnehmenden Kinder den durch den Verein «*Faire Perspektive*» angebotenen *Kurs 3 (bildungsbezogenes Mentoring)*?

Wie erleben die jahrgangsalteren Schüler/innen (Gotten und Göttis) den durch den Verein «*Faire Perspektive*» angebotenen *Kurs 3 (bildungsbezogenes Mentoring)*?

Aus den empirischen Resultaten kann geschlussfolgert werden, dass das Nachhilfeangebot – das heisst das Mentoring im *Kurs 3* – des Vereins «*Faire Perspektive*» von den beteiligten Akteur/innen

grundsätzlich als gelungen angesehen wird. Nachfolgend werden Erkenntnisse aus verschiedenen Themenbereichen nochmals zusammengefasst, die sich in den Gesprächen mit den Kindern und Jugendlichen ergaben.

ZUR AUSWAHL VON MENTORING-PARTNER/INNEN

Was gemäss Forschungsarbeiten zu positiven Effekten von Mentorings führt, ist die Auswahl von geeigneten Mentoring-Partner/innen (vgl. DuBois et al. 2011; Pryce et al. 2014; Madia & Lutz 2004). In den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit kommen zwei Aspekte dieser Thematik zum Vorschein, einerseits bezüglich der gemeinsamen Interessen und andererseits bezüglich des Alters. Das jugendliche Alter der Gotten und Göttis wurde von den am *Kurs 3* teilnehmenden Kindern grundsätzlich positiv bewertet. Bei einigen Paaren führte dieser Umstand auch nicht zu einem verringerten Einsatz der Mentees bei der Zusammenarbeit. Bei einem Knaben war jedoch, seinen Aussagen zufolge, das Pflichtgefühl nicht so gross wie wenn es sich um ein/e Erwachsene/r gehandelt hätte. Er meint, er hätte sich bei einem/r erwachsenen Mentor/in mehr gemeldet. Diesem Problem könnte mit einer Einführung der anbietenden Institution entgegengewirkt werden, in der die Erwartungen der Institution bezüglich der Zusammenarbeit dargelegt werden. Was die Zusammenarbeit ebenfalls erleichtern soll, ist das Beachten von gemeinsamen Interessen bei der Auswahl von geeigneten Mentoring-Partner/innen. Bei «*Faire Perspektive*» wurde bei der ersten offiziellen Durchführung des Mentorings nicht darauf geachtet. Es wurde lediglich darauf geschaut, dass die Mentoring-Partner/innen das gleiche Geschlecht haben. Ein Mentor spricht dieses Thema im Gespräch an und kommt zum Schluss, dass mehr gemeinsame Interessen förderlich gewesen wären für einen erleichterten Beziehungsaufbau zwischen ihm und seinem Mentee. In zukünftigen Kursen könnte daher zusätzlich auf gemeinsame Interessen als lediglich auf das Geschlecht geachtet werden.

ZUM BEZIEHUNGS-AUFBAU IM MENTORING

Der Beziehungsaufbau, der im Mentoring von besonderer Relevanz ist (vgl. Bayer et al. 2013; Grossman 2012), gestaltete sich bei den verschiedenen Paaren ganz unterschiedlich. Allgemein kann festgestellt werden, dass sich der Aufbau klar vereinfachte, wenn sich die Paare regelmässig und in kurzen Abständen trafen. Dabei entwickelten sich die persönlichen Beziehungen aber unterschiedlich. Während ein Mentoring-Paar über private Dinge sprach und sehr vertraut wirkte, konnte bei anderen Paaren, die sich ebenfalls oft sahen, zwar auch eine freundschaftliche Ebene erkannt werden, die aber nicht über die Zusammenarbeit hinausging. Bei einem Paar baute sich durch die regelmässigen Treffen eine Beziehung auf, die im Gegensatz zu den anderen stark arbeitsfokussiert war. Die beiden wussten wenige persönliche Dinge über die jeweils andere, schienen damit aber zufrieden zu sein. Gemäss dem präsentierten Forschungsstand kann eine solche Art von Beziehung genauso zielführend sein und muss nicht negativ bewertet werden. Bei den Paaren, die sich selten oder nie gesehen haben, zeigte sich ein

geringer oder gar kein Beziehungsaufbau, was nicht erstaunlich ist. Eine mögliche Ursache für das fehlende Engagement dieser Mentees bei der Kontaktierung ihrer Mentor/innen könnte sein, dass sie sich vor ihren anderen Schulkamerad/innen für das Mentoring geschämt haben. Vor allem bei älteren, jugendlichen Mentees wird dies in Forschungsarbeiten immer wieder beobachtet (Herrera & Karcher 2014). Das bleibt aber eine Interpretation, denn es wird von niemandem der befragten Kinder effektiv als Grund erwähnt. Es werden andere Aspekte genannt wie zum Beispiel die Anwesenheit anderer Ansprechpersonen (Schwester) oder der Glaube daran, es ohne Hilfe meistern zu können.

ZUR ZUFRIEDENHEIT MIT DER BEZIEHUNG

Für die positive Wirksamkeit von Mentorings ist die Zufriedenheit der Personen in der Beziehung mit ihrem Gegenüber bedeutsam (vgl. Martin & Sifers 2012). Während bei gewissen Paaren eine grosse Zufriedenheit herrschte, konnte bei anderen Paaren eine gewisse Frustration festgestellt werden, vor allem von Seiten eines Göttis. Es bestanden bei diesem Paar unterschiedliche Vorstellungen, wie die Zusammenarbeit aussehen sollte. Dies führte zu unangenehmen Situationen für beide Beteiligten. Um Zufriedenheit in der Beziehung zu erreichen, ist die Klärung der Erwartungen der Teilnehmer/innen zu Beginn der Zusammenarbeit wichtig. Dies wurde vom Verein bis anhin nicht systematisch gemacht und sollte in Zukunft in den Prozess des Mentorings eingebaut werden.

ZUR DAUER DES MENTORINGS

Die Dauer des Mentorings von einem halben Jahr (Länge der Probezeit) wurde von den befragten Mentees als genügend lange empfunden. Sie fanden, sie hätten in dieser Zeit gelernt, welche Strategien sie anwenden und an wen sie sich richten können, wenn schulische Probleme auftauchen. Während einige Mentor/innen den Mentees ihre Hilfe bei Bedarf auch nach der Probezeit anboten, fanden andere Gotten/Göttis, dass sie in der restlichen Zeit ihrer Laufbahn am Gymnasium selbst in eine stressreiche Phase kommen würden und sie sich dann auf die eigenen schulischen Angelegenheiten konzentrieren wollen. Im Unterschied zu den Befunden dieser Arbeit meint eine Studie über sozial benachteiligte Schüler/innen in den USA, dass die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee mindestens ein Jahr dauern sollte, damit Verbesserungen zum Beispiel in Bezug auf Einstellungen, Verhaltensweisen im Klassenzimmer oder die Anwesenheit in der Schule nachgewiesen werden können, und es für die Kinder sogar nachteilig sein kann, wenn die Beziehung kürzer dauert (vgl. Koller & Kuo 2014). Im untersuchten Fallbeispiel wird ein halbes Jahr Mentoring als genügend erachtet, wenn es intensiv und regelmässig erfolgt. Im Gegensatz zur oben erwähnten Untersuchung, in der es um die Verbesserung der Verhaltensweisen der Kinder im Klassenzimmer oder die Anwesenheit in der Schule geht, handelt es sich im hier untersuchten Mentoring um Schüler/innen mit hohen Bildungsambitionen und angepassten Verhaltensweisen. Es stehen andere Themen des Mentorings im Vordergrund. Trotzdem legen es die eindeutigen Befunde aus der USA nahe, dass im Förderprogramm von «*Faire Perspektive*» die Dauer

der Begleitung weiter beobachtet wird und bei Bedarf noch verlängert wird. Ein Zeitpunkt, bei dem die Kinder wahrscheinlich ebenfalls zusätzliche Unterstützung benötigen werden, ist der Zeitraum der Profilwahl (Ende des zweiten Gymnasiumsjaahr). Es kann überlegt werden, inwiefern die Kinder bei dieser Entscheidung erneut punktuell unterstützt werden könnten.

Die zweite Forschungsfrage dieser Masterarbeit wird in den folgenden Abschnitten beantwortet. Dabei wird die Arbeit des Vereins «*Faire Perspektive*» in den Debatten über Nachhilfeangebote situiert und diskutiert. Die Frage lautet folgendermassen:

Ø Wie sprechen die jahrgangsalteren Schüler/innen (Mentor/innen / Gotten/Göttis) über die Zusammenarbeit mit dem Verein und über das Förderprogramm im Allgemeinen?

Die Gotten und Göttis sind gegenüber der Arbeit des Vereins und dem Förderprogramm grundsätzlich positiv eingestellt. Dies ist nicht verwunderlich, da sie sich für die Mitarbeit an dessen Förderkurs (Mentoring) entschieden haben und sich damit für das Konzept des Vereins – die Unterstützung von Kindern aus sozial benachteiligten Milieus beim Übergang ins Gymnasium – aussprechen.

ZU DEN BEWEGGRÜNDEN EINER MITARBEIT ALS MENTOR/IN UND ZUM AUSWAHLVERFAHREN

Es war vorwiegend die Freude daran, anderen zu helfen und das eigene Wissen weitergeben zu können, was die Mentor/innen dazu bewegt hat, bei diesem Projekt mitzuwirken. Ausserdem freuten sich einige, ihren kleinen Beitrag daran leisten zu können, Kindern aus sozial tiefen Schichten den Weg zu einer höheren Bildung zu ermöglichen. Die Mentor/innen haben eine positive Einstellung gegenüber den Mentees und zeigen Interesse für soziale Themen, was auch in der Forschung bei der Auswahl von geeigneten Mentor/innen als wichtig erachtet wird (vgl. Karcher et al. 2010a; Karcher & Lindwall 2003 in Karcher 2014). Um Personen zu erreichen, die eine noch höhere intrinsische Motivation für die Arbeit als Mentor/innen mitbringen, wäre die Anpassung des Auswahlverfahrens eine Möglichkeit. Es könnte so gestaltet werden, dass nicht Lehrpersonen Vorschläge für potenziell geeignete Jugendliche machen, sondern dass sich zuerst Interessierte auf einen Ausschrieb des Vereins melden. Damit könnte die Wahrscheinlichkeit eines selbstbestimmten Entscheids zur Teilnahme an einem Mentoring noch erhöht werden. Der Verein müsste sich dann aber gleichzeitig Gedanken über die Entlohnung der Mentor/innen machen.

ZUR EINFÜHRUNG IN DIE AUFGABEN UND VERPFLICHTUNGEN ALS MENTOR/IN

Vom Verein «*Faire Perspektive*» bekamen die Gotten/Göttis keine strikten Angaben, wie die Zusammenarbeit genau auszusehen hat. Die grobe Idee war, dass sich die Paare einmal wöchentlich treffen, um mögliche Fragen bezüglich des Schulstoffs zu klären oder sonstige Unklarheiten zu besprechen. Den befragten Gotten/Göttis genügte diese kurze Einführung in ihre Arbeit und sie sahen kein Problem darin, die Arbeit auf sich zukommen zu lassen, ohne sich darauf vorzubereiten. Obwohl die Mentor/innen zu Beginn begeistert waren von der ihnen zugesprochenen Autonomie, kann man beobachten, dass sie unterschiedlich gut damit umgehen konnten. Während einige Paare von Anfang an fixe Treffen abmachten und diese auch einhalten konnten, hatten andere grosse Mühe damit. Ein Mentor schlägt aus diesem Grund regelmässige, obligatorische Treffen vor, bei denen sich Mentor/in und Mentee sehen. Seiner Meinung nach wird damit auch die Wirksamkeit des Mentorings erhöht. Wie die Studie über die Wirksamkeit des Mentoring-Projekts «*Future Kids*» der Asylorganisation Zürich zeigt, kann ein zu grosser Spielraum bei der Gestaltung der Treffen dazu führen, dass mit dem Kind in eine «*falsche*» Richtung gearbeitet wird (Holmeier & Maag Merki 2013). Auch aus der weiteren gesichteten Forschungsliteratur geht hervor, dass die Einführung und Begleitung der Mentor/innen und die Strukturierung von Mentoringprogrammen wichtige Gelingensfaktoren sind (vgl. Pryce & Keller 2012; Martin & Sifers 2012).

ZUR BEGLEITUNG DER MENTOR/INNEN DURCH DIE VERANTWORTLICHEN DES FÖRDERPROGRAMMS

Obwohl es nur sehr wenig Zusammenarbeit zwischen den Gotten/Göttis und den Verantwortlichen des Vereins während des Mentorings gab, waren die befragten Mentor/innen zufrieden damit. Sie fühlten sich trotzdem vom Verein unterstützt und beteuerten, dass sie bei jeglichen Problemen die Verantwortlichen des Vereins ansprechen konnten. Damit ein erfolgreicher Beziehungsaufbau und ein wirksames Mentoring stattfinden kann, wird von Forschungsarbeiten eine enge Begleitung der Mentoring-Paare durch die anbietende Institution empfohlen. Dies vor allem bei Paaren, die wenig Hilfe in Anspruch nehmen. Mit Begleitung meinen diese Studien: Einführung, Beratung, Erfahrungsaustausch, Coaching, Intervention bei Problemen, Auswertung usw. (vgl. Pryce & Keller 2012; Martin & Sifers 2012). Aufgrund der teilweise eher erfolglosen Zusammenarbeit einzelner Paare könnten bei «*Faire Perspektive*» daher die Art der Begleitung der Mentor/innen und die Häufigkeit des Kontakts zwischen den Verantwortlichen des Vereins und den einzelnen Mentor/innen und Paaren in zukünftig angebotenen Mentorings noch erhöht werden. Ausserdem könnte die Zusammenarbeit der Mentoring-Paare in den gemeinsamen Gesprächen mehr ins Zentrum gerückt werden. Damit würde dem Risiko entgegengewirkt werden, dass die Paare, wie oben am Beispiel von «*Future Kids*» erwähnt, in

eine «*falsche*» Richtung arbeiten oder sich gar nicht treffen wie dies auch in einem Beispiel in dieser Untersuchung der Fall war.

Um das Erleben des Förderkurses von «*Faire Perspektive*» in den Kontext des Erlebens des Übergangs ins Gymnasium im Allgemeinen stellen zu können, wurde als letztes die allgemeine Forschungsfrage zum Erleben der schulischen Transition formuliert. Die dritte Forschungsfrage lautet:

Ø **Wie erleben die teilnehmenden Kinder allgemein die Transition ans Gymnasium?**

ZU DEN BILDUNGSASPIRATIONEN

Was bei den befragten Kindern auffiel, waren ihre überdurchschnittlichen Bildungsaspirationen, die hauptsächlich von ihren Eltern beeinflusst zu sein schienen. Während es bei einigen Kindern so schien, als würden sie die Aspirationen ihrer Eltern reproduzieren («*reproduktive*» Transformation), wirkten andere so, als hätten sie sich die hohen Aspirationen ihrer Eltern aktiv selbst angeeignet («*aktive*» Transformation) (vgl. dazu Hummrich 2009 in Schneider 2018).

ZU BEZUGSGRUPPENEFFEKTEN

Der «*Big-fish-little-pond-effect*» oder «*Bezugsgruppeneffekt*», der besagt, dass das Selbstkonzept von der Gruppe beeinflusst wird, mit der man sich vergleicht (vgl. Marsh 1990; 2005), konnte bei mehreren der befragten Kinder beobachtet werden. Am offensichtlichsten war der Effekt bei einem der befragten Jungen zu erkennen. Während er in der Primarschule noch der «*Unterstützer*» war, bei dem die anderen der Schulklasse Hilfe gesucht haben, wurde er im Gymnasium plötzlich zum «*Unterstützten*» und musste nun bei den Schulkamerad/innen um Rat fragen. Da er diese Veränderung so explizit erwähnte, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Umstand ihn beschäftigt und sein Selbstkonzept beeinflusst hat.

ZUR UNTERSTÜTZUNG DURCH PEERS, MENTOR/INNEN UND ELTERN

Die Anwesenheit der anderen Kinder der Fördergruppe von «*Faire Perspektive*» hatte den befragten Schüler/innen hinsichtlich der Unterstützung bei schulischen Problemen und bei der sozialen Integration geholfen. Es konnte zwar beobachtet werden, dass der Zusammenhalt der Gruppe, der während den *Kursen 1* und *2* (Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung des Gymnasiums) sehr gross gewesen war, in der Probezeit nicht mehr gleich stark war wie bisher. Trotzdem waren die anderen Kinder der Fördergruppe, vor allem diejenigen, die in die gleiche Schulklasse eingeteilt wurden, wichtig für die einzelnen Kinder. Ausserdem bestand in der Probezeit stets noch ein Gruppenchat, in dem alle Kinder des Vereins nach wie vor Kontakt zueinander hatten. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass die

Einteilung von mehreren Kindern der Fördergruppe in die gleiche Klasse einen positiven Einfluss auf das Erleben der schulischen Transition hat.

Für diese Studie ist es ausserdem interessant zu beobachten, inwieweit die Gotte oder der Götti für die Kinder bei diesem begleiteten Übertritt eine Rolle gespielt hat. Die Ansichten der befragten Kinder dazu gingen relativ weit auseinander. Für zwei Kinder schienen ihre Mentor/innen wichtige Personen gewesen zu sein. Die beiden Kinder erwähnten ihre Gotte respektive ihren Götti von sich aus, wenn sie von wichtigen Bezugspersonen während der Probezeit sprachen. Die anderen drei befragten Kinder sprachen erst über ihre Mentor/innen, als das Gespräch explizit auf den *Kurs 3* (das Mentoring) des Förderprogramms gelenkt wurde. Sie nannten andere Personen (z.B. Familienmitglieder oder Kolleg/innen), die sie bei schulischen Problemen aufsuchen. Damit die Gotten/Göttis in zukünftigen Förderprogrammen zu wichtigen Ansprechpersonen und Unterstützer/innen werden, wie es beim bildungsbezogenen Mentoring angestrebt wird, wurden in dieser Arbeit einige Denkanstösse wie beispielsweise eine sorgfältige Einführung und Begleitung der Mentor/innen und eine verbindliche Strukturierung der Zusammenarbeit von Mentor/innen und Mentees gegeben.

5.2 FAZIT

In dieser Studie werden das Nachhilfeangebot und die Arbeit des Vereins «*Faire Perspektive*» aus Sicht der beteiligten Kinder und der nur wenig älteren Mentor/innen untersucht. Das Förderangebot will sozial benachteiligten Kindern den Übertritt in ein Schweizer Langgymnasium ermöglichen. Im Hinblick auf die in der Schweiz bis heute nicht überwundene Chancengerechtigkeit in der Bildung (vgl. SWR 2018) kann die Arbeit solcher Förderangebote einen wichtigen Beitrag zur Verringerung dieser Ungerechtigkeit und damit verbundenen sozialen Ungleichheit leisten. Ebenfalls können Aspekte zum Vorschein gebracht werden, die zu einer optimalen Gestaltung und zu einer Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in solchen Förderprogrammen beitragen können. Mit der Betrachtung des Erlebens der schulischen Transition von der Primarschule ins Gymnasium im Allgemeinen wird zudem ein Beitrag geleistet, die Forschungslücke von qualitativen Untersuchungen, die sich mit den Erfahrungen, Schwierigkeiten und Anpassungsprozessen während eines Übertritts aus Sicht der Kinder befassen, zu füllen.

ZU DEN EFFEKTEN DES MENTORINGS IM FÖRDERPROGRAMM VON «FAIRE PERPEKTIVE»

Die vorliegende Studie kann zwar kein abschliessendes Fazit bezüglich der Effekte des Mentorings des Vereins «*Faire Perspektive*» ziehen, da der Verein das Mentoring erst seit einem Jahr anbietet. Es kann aber durch den Vergleich mit Studien zu ähnlich aufgebauten Förderprogrammen geschlussfolgert werden, dass sich das Programm des Vereins zurzeit auf einem guten Weg befindet. Speziell Studien,

die den jungen Menschen eine Stimme geben, die direkt am Angebot beteiligt sind oder daran teilnehmen, können einen wichtigen Beitrag an die Entwicklung von neuen Förderprogrammen für sozial benachteiligte Kinder oder Kinder mit Migrationshintergrund leisten. Die vorliegende Studie macht wichtige Aspekte einer erfolgreichen Zusammenarbeit in einem bildungsbezogenen Mentoring für andere Programme sichtbar.

ZUM BEITRAG DES FÖRDERPROGRAMMS VON «FAIRE PERSPEKTIVE» ZUR CHANCENGERECHTIGKEIT

Um die Hilfestellung von, vor allem kostenpflichtigen, Nachhilfeangeboten in Anspruch nehmen zu können, hat der sozioökonomische Hintergrund der Kinder gemäss dem im Kapitel 2.2 dargelegten Forschungsstand einen signifikanten Einfluss. Dadurch vergrössert sich folglich die soziale Ungleichheit in der Bildung und damit in der Gesellschaft (vgl. Bray 2017; Birkelbach et al. 2017). Der Verein «*Faire Perspektive*» will durch sein kostenloses Förderprogramm Kindern aus sozial tiefen Schichten die Tür für eine höhere schulische Bildung öffnen, die ihnen sonst wahrscheinlich verschlossen geblieben wäre. Damit gibt er motivierten und talentierten Kindern gemäss dem meritokratischen Prinzip eine Chance, eine ihren Talenten und Wünschen entsprechende schulische Ausbildung absolvieren zu können. In der Schweiz gibt es erst wenige Programme und Angebote, die verbilligte oder kostenlose Unterstützung für sozial benachteiligte Kinder oder Kinder mit Migrationshintergrund anbieten.

Inwiefern der Verein die Chancenungerechtigkeit vermindern kann, ist in der jetzigen Situation schwierig zu beurteilen. Den Verein gibt es erst seit 2015 und es ist daher nicht möglich, langjährige Daten zu erheben und zu vergleichen. Wenn man aber andere Förderprogramme wie zum Beispiel «*ChagALL*» betrachtet, die ein sehr ähnliches Konzept verfolgen und deren Wirksamkeit bereits seit dem Jahr 2008 evaluiert und bestätigt wird, bewegt sich der Verein «*Faire Perspektive*» in eine erfreuliche Richtung. Was bei den Wirksamkeitsstudien über «*ChagALL*» als erfolgsversprechende Faktoren eruiert wird, kann auch beim Förderprogramm von «*Faire Perspektive*» und den befragten Kindern beobachtet werden. Die Kinder zeigen hohen Fleiss den Eintritt in das Gymnasium zu meistern, die Eltern haben hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder und es wird von einem guten Gemeinschaftsgefühl und einem positiven Klima innerhalb der Klasse des Vereins berichtet. Dies hilft gemäss den Studien über «*ChagALL*» sich in dieser strengen Zeit gegenseitig zu motivieren und zu unterstützen (vgl. Moser & Berger 2011; 2013; 2014; Berger et al, 2015).

Bei der Bekämpfung von Chancenungerechtigkeit sollen die benachteiligten Kinder gemäss verschiedenen Studien möglichst früh in ihrem Bildungsverlauf gefördert werden (vgl. OECD 2018a). Wenn möglich soll die Förderung schon vor dem Schuleintritt beginnen. Dies kann der Verein «*Faire Perspektive*» nicht anbieten. Dessen ist sich auch die Verantwortliche Sandra Fischer bewusst: «*Also wenn man wirklich will, dass sie die gleichen Chancen haben wie andere Kinder, dann müsste man viel*

früher beginnen mit einer Unterstützung, in welcher Form weiss ich auch nicht, aber im Prinzip ist die sechste Klasse der Primarschule schon recht spät.» Ausserdem musste der Verein nach der ersten Durchführung des Förderprogramms die Aufnahmekriterien anpassen, sodass nur noch Schüler/innen aufgenommen wurden, die im Fach Mathematik mindestens die Note Fünf im Primarschulzeugnis hatten. Der Entscheid wurde dadurch begründet, dass die schulischen Rückstände in der kurzen Zeit des Förderprogramms sonst nicht aufgeholt werden können. Dadurch wurde die Kindergruppe zusätzlich homogenisiert und Kinder, die die Hilfestellungen am nötigsten hätten, wurden gar nicht zugelassen. Sandra Fischer findet die Arbeit vom Verein aber trotzdem äusserst wichtig und bemängelt beim Thema der Verringerung der Chancengleichheit vor allem den Staat: *«Weil der Staat seine Aufgaben da nicht macht, ganz schlicht und einfach. Chancengleichheit ist ein Gebot, ich weiss jetzt nicht, ob es genauso in der Verfassung steht, aber also, dass alle Kinder, die bei uns in die Schule gehen, sollen die gleiche Chance haben, eine höhere Bildung machen zu können, sollten ihre Fähigkeiten wirklich voll entwickeln können, das finde ich wäre eigentlich Staatsaufgabe und da dies der Staat nicht macht, mussten wir halt jetzt privat Initiative ergreifen, die halt ein bisschen einen Tropfen auf den heissen Stein ist aber besser als nichts.»* Die Problematik der Chancenungleichheit und der sozialen Selektivität, die auf politischer Ebene trotz klarer Datenlage nach wie vor nicht in angemessenem Umfang wahrgenommen wird, beschäftigt auch den Schweizerischen Wissenschaftsrat. Gemäss dem Rat verstösst die aktuelle Situation gegen die Grundsätze der Bundesverfassung und er sieht deshalb dringenden Handlungsbedarf (SWR 2018).

FORSCHUNGSDESIDERATE

Was spezifisch bezüglich des Förderprogramms des Vereins *«Faire Perspektive»* wünschenswert wäre, wäre die erneute Untersuchung des gesamten Förderprogramms in näherer Zukunft. Zum einen wäre es dann möglich, durch den erfolgten Ausbau des Programms (ab Schuljahr 2019 führt der Verein zwei Förderklassen) mehr Personen befragen zu können und somit umfangreichere Ergebnisse zu erhalten, und zum anderen könnte man die Befunde mit den schon vorliegenden Studien vergleichen und mögliche positive oder negative Entwicklungen seit Start des Förderprogramms eruieren. Ausserdem könnten nach einer längeren Laufzeit des Programms die komplexen Zusammenhänge, die die Bildungswege Jugendlicher prägen, mit dem Mentoring als Komponente dieser Komplexität, besser verstanden werden. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten sich zudem damit befassen, inwiefern die Eltern stärker in das gesamte Förderprogramm und das bildungsbezogene Mentoring einbezogen werden könnten. Denn die Familie stellt einen wichtigen ausserschulischen Bezugsort und eine wichtige unterstützende Ressource für die Schüler/innen dar. Das Potenzial der Familie könnte allenfalls noch mehr genutzt werden.

6. LITERATUR

- ABELE, A. & LIEBAU, E. (1998):** Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayrischen Gymnasien. In: Die Deutsche Schule 90 (1), S. 37–49.
- AMT FÜR BERUFSBILDUNG UND BERUFSBERATUNG (2019):** Mentoring Thurgau. <www.abb.tg.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- AMT FÜR JUGEND UND BERUFSBERATUNG (2019):** Mentoring Ithaka. <www.ajb.zh.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- AOZ (2019):** Future Kids – schulergänzende Lern- und Integrationsförderung. <www.stadt-zuerich.ch/aoz/de/index/integration/future_kids.html> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- ASK! MENTORING FÜR JUGENDLICHE DER REGION BADEN (2019):** <www.mentoring-aargau.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- AZZOLINI, D. & BARONE, C. (2013):** Do they progress or do they lag behind? Educational Attainment of Immigrants' Children in Italy: The Role played by Generational Status, Country of Origin and Social Class. In: Research in Social Stratification and Mobility 31, S. 82–96.
- BAERISWYL, F. (2015):** Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In: Haenni Hoti, A. (Hrsg.): Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen, Bern, S. 73–82.
- BAERISWYL, F., TRAUTWEIN, U., WANDELER, C., LÜDTKE, O. (2009):** Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistung in der Sekundarstufe I? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (12), S. 352–372.
- BALCI, E. (2009):** Der Einfluss türkischer Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder. Zur Bildungssituation von Teilnehmern an einer berufsvorbereitenden Maßnahme und Schülern an allgemeinbildenden Schulen in Berlin. Dissertation der geisteswissenschaftlichen Fakultät. Technische Universität Berlin.
- BAUER, I. (2015):** Approaching Geographies of Education differANTly. In: Children's Geographies 13 (5), S. 620–627.
- BAUER, I. (2018):** Framing, Overflowing, and Fuzzy Logic in Educational Selection: Zurich as a Case Study. In: Geographica Helvetica 73 (1), S. 19–30.
- BAUER, I. & LANDOLT, S. (2018):** Introduction to the Special Issue “Young People and New Geographies of Learning and Education”. In: Geographica Helvetica 73 (1), S. 43–48.
- BAUR, C. (2013):** Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt: Bielefeld, transcript.
- BAUR, C. & HÄUSSERMANN, H. (2009):** Ethnische Segregation in deutschen Schulen. In: Leviathan 37 (3), S. 353–366.
- BAYER, A., GROSSMAN, J., DUBOIS, D. (2013):** School-Based Mentoring Programs: Using Volunteers to improve the Academic Outcomes of Underserved Students. Munich Personal RePEc Archive. <<https://mpra.ub.uni-muenchen.de/85140/>> (Stand: 14.3.2018; Zugriff: 6.9.2019).
- BECKER, B. (2010A):** Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Working Paper. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

- BECKER, R. (2010B):** Soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz und was man dagegen tun könnte. In: Künzli, R. & Maag Merki, K. (Hrsg.): Zukunft Bildung Schweiz: Akten der Fachtagung vom 21. April 2010, S. 21–38.
- BECKER, R. (2013):** Editorial. Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (3), S. 405–413.
- BECKER, R., JÄPEL, F., BECK, M. (2011):** Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt? Universität Bern.
- BECKER, R. & SCHOCH, J. (2018):** Soziale Selektivität. Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR. In: Schweizerischer Wissenschaftsrat (SWR) (Hrsg.): Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates, S. 25-69.
- BECKER, R. & SCHUBERT, F. (2011):** Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland: Weinheim, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–196.
- BECKER, R. & ZANGGER, C. (2013):** Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 65 (3), S. 423–449.
- BEELMANN, W. (2006):** Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule: Hamburg, Kovač.
- BERBEROĞLU, G. & TANSEL, A. (2014):** Does Private Tutoring increase Students' Academic Performance? Evidence from Turkey. In: International Review of Education 60 (5), S. 683–701.
- BERGER, S., MEILER, L., MOSER, U. (2015):** Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn (ChagALL). Universität Zürich.
- BERKEMEYER, N. & MEISSNER, S. (2017):** Soziale Ungleichheiten im Schulsystem und das Desiderat einer Soziologie der Schule. In: Baader, M. & Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland: Wiesbaden, Springer VS, S. 229–254.
- BFS (BUNDESAMT FÜR STATISTIK) (2017):** Intergenerationelle Bildungsmobilität, Bildungsstand der Bevölkerung, Erhebung 2016. Nach höchster abgeschlossener Ausbildung der Eltern. <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungsstufen/tertiaerstufe/bildungsmobilitaet.html>> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- BFS (BUNDESAMT FÜR STATISTIK) (2018A):** Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II 1990-2017/18. <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/ausbildungswahl-sekii.html>> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- BFS (BUNDESAMT FÜR STATISTIK) (2018B):** Maturitätsquote 2000-2015. <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/maturitaetsquote.html>> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- BIRKELBACH, K., DOBISCHAT, R., DOBISCHAT, B. (2017):** Außerschulische Nachhilfe. Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen: Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.
- BIRMAN, D. & MORLAND, L. (2014):** Immigrant and Refugee Youth. In: DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring: Thousand Oaks, SAGE Publications, S. 355–368.

- BITZI, B. & LANDOLT, S. (2017):** Unaccompanied Minor Asylum Seekers – Processes of Subject Formation and Feelings of Belonging in the Context of Educational Experiences in Switzerland. In: *Geographica Helvetica* 72 (2), S. 217–226.
- BOGNER, A. & MENZ, W. (2002):** Expertenwissen und Forschungspraxis: Die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*: Opladen, Springer Fachmedien, S. 7–30.
- BONDI, L. & MATTHEWS, M. (2017):** *Education and Society. Studies in the Politics, Sociology and Geography of Education*. 9. Aufl.: New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- BOUDON, R. (1974):** *Education, Opportunity, and Social Inequality*: New York, Wiley.
- BOURDIEU, P. (1986):** The Forms of Capital. In: Richardson, J. E. (Hrsg.): *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*: Westport, Greenwood Press, S. 241–258.
- BOYS TO MEN/ GIRLS TO WOMEN (2019).** Mentoring Schweiz. <<http://www.boystomen-girlstowomen.ch/>> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- BRADFORD, M. (1990):** Education, Attainment and the Geography of Choice. In: *Geography* 75 (1), S. 3–16.
- BRADY, B., DOLAN, P., CANAVAN, J. (2014):** What Added Value does Peer Support bring? Insights from Principals and Teachers on the Utility and Challenges of a School-Based Mentoring Programme. In: *Pastoral Care in Education* 32 (4), S. 241–250.
- BRAY, M. (2011):** The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union: Luxemburg, European Commission. <<http://hdl.handle.net/10722/138568>> (Stand: 2019 ; Zugriff: 6.9.2019).
- BRAY, M. (2014):** The Impact of Shadow Education on Student Academic Achievement: Why the Research is Inconclusive and what Can be Done about it. In: *Asia Pacific Education Review* 15 (3), S. 381–389.
- BRAY, M. (2017):** Schooling and Its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education. In: *Comparative Education Review* 61 (3), S. 469–491.
- BRAY, M., MAZAWI, A., SULTANA, R. (2013):** *Private Tutoring Across the Mediterranean. Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*: Rotterdam, Sense Publishers.
- BROCK, C. (2013):** The Geography of Education and Comparative Education. In: *Comparative Education* 49 (3), S. 275–289.
- BROCK, C. (2016):** *Geography of Education. Scale, Space and Location in the Study of Education*: London, Bloomsbury Academic.
- BRONFENBRENNER, U. (1981):** *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*: Stuttgart, Klett.
- BUCHANAN, R. & BOWEN, G. (2008):** In the Context of Adult Support: The Influence of Peer Support on the Psychological Well-Being of Middle-School Students. In: *Child and Adolescent Social Work Journal* 25 (5), S. 397–407.
- BUCHMANN, M., KRIESI, I., KOOMEN, M., IMDORF, C., BASLER, A. (2016):** Differentiation in Secondary Education and Inequality in Educational Opportunities: The Case of Switzerland. In: Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J., Triventi, M. (Hrsg.): *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*: Cheltenham, Edward Elgar Publishing, S. 111–128.

- BÜHLER-NIEDERBERGER, D. & TÜRKYILMAZ, A. (2017):** Ungleiche Kindheiten – ein soziologischer Zugang. In: Baader, M. & Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland: Wiesbaden, Springer VS, S. 75–102.
- BUHOLZER, A. & LÖTSCHER, H. (2015):** Chancengerechte Leistungsbeurteilung im Unterricht. In: Haenni Hoti, A. (Hrsg.): Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen, Bern, S. 109–117.
- BUTLER, T. & HAMNETT, C. (2007):** The Geography of Education: Introduction. In: Urban Studies 44 (7), S. 1161–1174.
- CAHILL, C. (2007):** Doing Research with Young People: Participatory Research and the Rituals of Collective Work. In: Children's Geographies 5 (3), S. 297–312.
- CALDARELLA, P., GOMM, R., SHATZER, R., WALL, D. (2010):** School-Based Mentoring: A Study of Volunteer Motivations and Benefits. In: International Electronic Journal of Elementary Education 2 (2), S. 199–216.
- CARITAS ZÜRICH (2019):** *incluso*: Mentoring für Jugendliche bei der Lehrstellensuche. <www.caritas-zuerich.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- CATTANEO, M. & WOLTER, S. (2013):** Nationale Eigenheiten von Bildungssystemen in Zeiten der Globalisierung: Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- CHAGALL (2019):** Verein Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn. <www.chagall.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (2017):** Research with Children. Perspectives and Practices: New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- COLE, R. (2017):** Estimating the Impact of Private Tutoring on Academic Performance: Primary Students in Sri Lanka. In: Education Economics 25 (2), S. 142–157.
- COLLER, R. & KUO, A. (2014):** Youth Development Through Mentorship: A Los Angeles School-Based Mentorship Program Among Latino Children. In: Journal of Community Health 39 (2), S. 316–321.
- COLLINS, D. & COLEMAN, T. (2008):** Social Geographies of Education: Looking Within, and Beyond, School Boundaries. In: Geography Compass 2 (1), S. 281–299.
- COMBET, B. (2013):** Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (3), S. 447–471.
- CUETO, S., GUERRERO, G., SUGIMARU, C., ZEVALLOS, A. (2010):** Sense of Belonging and Transition to High Schools in Peru. In: International Journal of Educational Development 30 (3), S. 277–287.
- CUNNINGHAM, M. & RIOUS, J. (2015):** Listening to the Voices of Young People: Implications for Working in Diverse Communities. In: American Journal of Orthopsychiatry 85 (6), S. 86–92.
- DENNISON, S. (2000):** A Win-Win Peer Mentoring and Tutoring Program: A Collaborative Model. In: The Journal of Primary Prevention 20 (3), S. 161–174.
- DEUTSCH, N., LAWRENCE, E., HENNEBERGER, A. (2014):** Social Class. In: DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring: Thousand Oaks, SAGE Publications, S. 175–188.
- DICICCO-BLOOM, B. & CRABTREE, B. (2006):** The Qualitative Research Interview. In: Medical Education 40 (4), S. 314–321.

- DITTON, H. & AULINGER, J. (2011):** Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Becker, R. (Hrsg.): *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*: Weinheim, Springer VS, S. 95–120.
- DITTON, H. & KRÜSKEN, J. (2006):** Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (3), S. 348–372.
- DITTON, H. & KRÜSKEN, J. (2009):** Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74–102.
- DIVERSI, M. & MECHAM, C. (2005):** Latino(a) Students and Caucasian Mentors in a Rural After-School Program: Towards Empowering Adult–Youth Relationships. In: *Journal of Community Psychology* 33 (1), S. 31–40.
- DOCKETT, S., EINARSDOTTIR, J., PERRY, B. (2009):** Researching with Children: Ethical Tensions. In: *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), S. 283–298.
- DOHMEN, D., ERBES, A., FUCHS, K., GÜNZEL, J. (2008):** Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen: Berlin, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- DOLLMANN, J. (2017):** Ethnische Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*: Wiesbaden, Springer VS, S. 487–510.
- DOMBROWSKI, R. & SOLGA, H. (2012):** Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Kuhnhenne, M., Miethe, I., Sünker, H., Venzke, O. (Hrsg.): *(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen*: Berlin; Toronto, Barbara Budrich, S. 51–86.
- DONGRE, A. & TEWARY, V. (2014):** Impact of Private Tutoring on Learning Levels: Evidence from India, Accountability Initiative Working Paper Series.
- DUBOIS, D., NEVILLE, H., PARRA, G., PUGH-LILLY, A. (2002):** Testing a New Model of Mentoring. In: Rhodes, J. (Hrsg.): *A Critical View of Youth Mentoring*: San Francisco, Jossey Bass, S. 21–57.
- DUBOIS, D., PORTILLO, N., RHODES, J., SILVERTHORN, N., VALENTINE, J. (2011):** How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. In: *Psychological Science in the Public Interest* 12 (2), S. 57–91.
- DUMONT, H., MAAZ, K., NEUMANN, M., BECKER, M. (2014):** Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 141–165.
- EDK (SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN) (2019):** <www.edk.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- EINARSDOTTIR, J. (2007):** Children’s Voices on the Transition from Preschool to Primary School. In: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Hrsg.): *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*: Berkshire, Open University Press, S. 74–91.
- ENTRICH, S. (2012):** «Shadow Education» in Deutschland und Japan. Eine Einführung in das Forschungsfeld. Universität Potsdam.

- FALCON, J. (2016):** Soziale Mobilität in der Schweiz im 20. Jahrhundert: Zwischen Demokratisierung der Bildung und Fortbestand der Klassenungleichheiten: Lausanne, Social Change in Switzerland.
- FARGAS-MALET, M., MCSHERRY, D., LARKIN, E., ROBINSON, C. (2010):** Research with Children: Methodological Issues and Innovative Techniques. In: *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), S. 175–192.
- FELOUZIS, G. & CHARMILLOT, S. (2017):** Schulische Ungleichheit in der Schweiz: Lausanne, Social Change in Switzerland.
- FILIPP, S.-H. (1995):** Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl.: Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union.
- FLICK, U. (2005):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung: Hamburg, Rowohlt.
- FLICK, U. (2009):** An Introduction to Qualitative Research. 4. Aufl.: Los Angeles, SAGE Publications.
- FLICK, U., VON KARDOFF, E., STEINKE, I. (2008):** Qualitative Forschung. Ein Handbuch: Reinbek, Rowohlt.
- FRELS, R., ONWUEGBUZIE, A., BUSTAMANTE, R., GARZA, Y., NELSON, J., NICHTER, M., SOTO LEGGETT, E. (2013):** Purposes and Approaches of Selected Mentors in School-Based Mentoring: A Collective Case Study. In: *Psychology in the Schools* 50 (6), S. 618–633.
- FREYTAG, T. & JAHNKE, H. (2015):** Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie. In: *Geographica Helvetica* 70 (1), S. 75–88.
- FREYTAG, T., JAHNKE, H., KRAMER, C. (2014):** Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive: Bamberg, NEPS (National Educational Panel Study) Working Paper Nr. 47.
- FREYTAG, T., JAHNKE, H., KRAMER, C. (2015):** Geographische Bildungsforschung. In: *Die Deutsche Schule* 107 (1), S. 79–95.
- GADDIS, S. (2012):** What's in a Relationship? An Examination of Social Capital, Race and Class in Mentoring Relationships. In: *Social Forces* 90 (4), S. 1237–1269.
- GAGEN, E. (2000):** An Example to Us All: Child Development and Identity Construction in Early 20th-Century Playgrounds. In: *Environment and Planning A* 32, S. 599–616.
- GALE, T. & PARKER, S. (2014):** Navigating Change: a Typology of Student Transition in Higher Education. In: *Studies in Higher Education* 39 (5), S. 734–753.
- GLÄSER, J. & LAUDEL, G. (2004):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GLAUSER, D. (2015):** Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz: Wiesbaden, Springer VS.
- GNIWOSZ, B. & GRÄSEL, C. (2011):** Überblick Soziale Ungleichheit. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche*: Weinheim, Springer VS, S. 163–167.
- GRESCH, C. (2012A):** Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund: Wiesbaden, Springer VS.
- GRESCH, C. (2012B):** Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur. Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande? In: *WZBrief Bildung* (21), S. 1–7.

- GRGIC, M. & BAYER, M. (2015):** Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. In: Zeitschrift für Familienforschung 27 (2), S. 173–192.
- GRIEBEL, W. & NIESEL, R. (2004):** Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen: Weinheim; Basel, Beltz.
- GRIEBEL, W. & NIESEL, R. (2006):** Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen: Der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. In: Grundschulunterricht 53 (5), S. 7–11.
- GRIGA, D. (2014):** Participation in Higher Education of Youths with a Migrant Background in Switzerland. In: Swiss Journal of Sociology 40 (3), S. 379–400.
- GROSSMAN, J., CHAN, C., SCHWARTZ, S., RHODES, J. (2012):** The Test of Time in School-Based Mentoring: The Role of Relationship Duration and Re-Matching on Academic Outcomes. In: American Journal of Community Psychology 49 (1-2), S. 43–54.
- GRUNDER, H.-U., GROSS, N., JÄGGI, A., KUNZ, M. (2013):** Nachhilfe. Eine empirische Studie zum Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen Schweiz: Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.
- GRUNDMANN, M., BITTLINGMAYER, U., DRAVENAU, D., GROH-SAMBERG, O. (2016):** Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit: Wiesbaden, Springer VS, S. 57–86.
- GUENTHER, K. (2009):** The Politics of Names: Rethinking the Methodological and Ethical Significance of Naming People, Organizations, and Places. In: Qualitative Research 9 (4), S. 411–421.
- HAAG, L. & JÄGER, R. (2011):** Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen. In: Empirische Pädagogik 25 (3), S. 259–265.
- HANCOCK, K. (2003):** The Case for In-School Monitoring. In: Education Canada 43 (1), S. 24–25.
- HANEWALD, R. (2013):** Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be supported. In: Australian Journal of Teacher Education 38 (1), S. 62–74.
- HARCOURT, D. & EINARSDOTTIR, J. (2011):** Introducing Children’s Perspectives and Participation in Research. In: European Early Childhood Education Research Journal 19 (3), S. 301–307.
- HAVIGHURST, R. (1953):** Human Development and Education: New York, Longmans and Green.
- HELFFERICH, C. (2009):** Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Aufl.: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HELFFERICH, C. (2011):** Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl.: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HELSPER, W., KRAMER, R.-T., THIERSCH, S., ZIEMS, C. (2009):** Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 126–152.
- HERRERA, C. (1999):** School-Based Mentoring: A First Look into its Potential: Philadelphia, Public/Private Ventures.
- HERRERA, C. (2004):** School-Based Mentoring. A Closer Look: Philadelphia, Public/Private Ventures.

- HERRERA, C., GROSSMAN, J., KAUF, T., MCMAKEN, J. (2011):** Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring. In: *Child Development* 82 (1), S. 346–361.
- HERRERA, C. & KARCHER, M. (2014):** School-Based Mentoring. In: DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*: Thousand Oaks, SAGE Publications, S. 203-220.
- HILLMERT, S. (2016):** Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*: Wiesbaden, Springer VS, S. 87–118.
- HINES, M. (2007):** Adolescent Adjustment to the Middle School Transition: The Intersection of Divorce and Gender in Review. In: *Research in Middle Level Education* 31 (2), S. 1–15.
- HOF, S. (2014):** Does Private Tutoring work? The Effectiveness of Private Tutoring: a Nonparametric Bounds Analysis. In: *Education Economics* 22 (4), S. 347–366.
- HOF, S. & WOLTER, S. (2012):** Nachhilfe. Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz: Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Staff Paper Nr. 8.
- HOF, S. & WOLTER, S. (2014):** Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz: Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Staff Paper Nr. 14.
- HOIDN, S. & SCHULTHEIS, F. (2017):** Maturitätsquoten im Kanton St. Gallen – eine aktuelle Bestandsaufnahme. Universität St. Gallen.
- HOLLOWAY, S., BROWN, G., PIMLOTT-WILSON, H. (2011):** Editorial Introduction: Geographies of Education and Aspiration. In: *Children's Geographies* 9 (1), S. 1–5.
- HOLLOWAY, S., HUBBARD, P., JÖNS, H., PIMLOTT-WILSON, H. (2010):** Geographies of Education and the Significance of Children, Youth and Families. In: *Progress in Human Geography* 34 (5), S. 583–600.
- HOLLOWAY, S. & JÖNS, H. (2012):** Geographies of Education and Learning. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* 37 (4), S. 482–488.
- HOLMEIER, M. & MAAG MERKI, K. (2013):** Future Kids – Die Analyse eines Mentoring-Programms in der Primarschule Oberglatt aus der Perspektive der beteiligten Akteure. Universität Zürich.
- HOLT, L. (2004):** The 'Voices' of Children: De-centring Empowering Research Relations. In: *Children's Geographies* 2 (1), S. 13–27.
- HOOD, J. (2007):** Orthodoxy vs. Power. The Defining Traits of Grounded Theory. In: Bryant, T. & Charmaz, K. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory*: London, SAGE Publications, S. 151–164.
- HRADIL, S. (2001):** Soziale Ungleichheit in Deutschland: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HUBER, M. (TAGES ANZEIGER) (2019):** Eine staatliche Gymivorbereitung für alle Stadtkinder. <<https://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/stadt/eine-staatliche-gymivorbereitung-fuer-alle-stadtkinder/story/28219155>> (Stand: 14.03.2019; Zugriff: 6.9.2019).
- HUPKA-BRUNNER, S., STALDER, B., SACCHI, S. (2006):** Does the Swiss VET System encourage Inequity?: Marseilles, European Research Network on Transitions in Youth.

- HURD, N., ZIMMERMAN, M., XUE, Y. (2009):** Negative Adult Influences and the Protective Effects of Role Models: a Study with Urban Adolescents. In: *Journal of Youth and Adolescence* 38 (6), S. 777–789.
- IRESON, J. & RUSHFORTH, K. (2014):** Why do Parents employ Private Tutors for their Children? Exploring Psychological Factors that influence Demand in England. In: *Journal for Educational Research* 6 (1), S. 12–33.
- ISMAIL, S. (2015):** Equity and Education. In: Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Elsevier, Pergamon*, S. 918–923.
- JAMES, A. (2007):** Giving Voice to Children’s Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. In: *American Anthropologist* 109 (2), S. 261–272.
- JÄPEL, F. (2017):** Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung: Bern, Haupt.
- JERUSALEM, M. (1993):** Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich, Antrittsvorlesung. Humboldt Universität Berlin.
- JINDAL-SNAPE, D. (2012):** Portraying Children’s Voices Through Creative Approaches to enhance Their Transition Experience and improve the Transition Practice. In: *LEARNING Landscapes* 6 (1), S. 223–240.
- JOHNSON, V. (2017):** Moving beyond Voice in Children and Young People’s Participation. In: *Action Research* 15 (1), S. 104–124.
- JUNGKAMP, B. & JOHN-OHNESORG, M. (2016):** Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Berlin.
- KANCHEWA, S., RHODES, J., SCHWARTZ, S., OLSHO, L. (2014):** An Investigation of Same- Versus Cross-Gender Matching for Boys in Formal School-Based Mentoring Programs. In: *Applied Developmental Science* 18 (1), S. 31–45.
- KAO, G. & TIENDA, M. (1995):** Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. In: *Social Science Quarterly* 76, S. 1–19.
- KAPLAN, C., TURNER, S., PIOTRKOWSKI, C., SILBER, E. (2009):** Club Amigas: a Promising Response to the Needs of Adolescent Latinas. In: *Child & Family Social Work* 14 (2), S. 213–221.
- KARCHER, M. (2005):** The Effects of Developmental Mentoring and High School Mentors’ Attendance on their Younger Mentees’ Self-Esteem, Social Skills, and Connectedness. In: *Psychology in the Schools* 42 (1), S. 65–77.
- KARCHER, M. (2008):** The Cross-Age Mentoring Program: A Developmental Intervention for Promoting Students’ Connectedness across Grade Levels. In: *Professional School Counseling* 12 (2), S. 137–143.
- KARCHER, M. (2009):** Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem among High School Students who Serve as Cross-Age Peer Mentors. In: *Professional School Counseling* 12 (4), S. 292–299.
- KARCHER, M. (2014):** Cross-Age Peer Mentoring. In: DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring: Thousand Oaks, SAGE Publications*, S. 233–258.

- KARCHER, M., DAVIDSON, A., RHODES, J., HERRERA, C. (2010A):** Pygmalion in the Program: The Role of Teenage Peer Mentors' Attitudes in Shaping Their Mentees' Outcomes. In: *Applied Developmental Science* 14 (4), S. 212–227.
- KARCHER, M., HERRERA, C., HANSEN, K. (2010B):** “I dunno, what do you wanna do?”: Testing a Framework to Guide Mentor Training and Activity Selection. In: *New Directions for Youth Development* (126), S. 51–69.
- KELLER, F. (2014):** Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt: Wiesbaden, Springer VS.
- KELLER, T. & PRYCE, J. (2012):** Different Roles and Different Results: How Activity Orientations correspond to Relationship Quality and Student Outcomes in School-Based Mentoring. In: *The Journal of Primary Prevention* 33 (1), S. 47–64.
- KEMPERT, S., EDELE, A., RAUCH, D., WOLF, K., PAETSCH, J., DARSOW, A., MALUCH, J., STANAT, P. (2016):** Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, C., Hunkler, C., Kristen, C. (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*: Wiesbaden, Springer VS, S. 157–242.
- KESSELS, U. & HANNOVER, B. (2009):** Gleichaltrige. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*: Berlin; Heidelberg, Springer, S. 283–304.
- KING, J. (BEOBACHTER) (2016):** Schlechte Bildung ist quasi erblich. <<https://www.beobachter.ch/gesellschaft/bildungspolitik-schlechte-bildung-ist-quasi-erblich>> (Stand: 12.4.2016; Zugriff: 6.9.2019).
- KINGERY, J., ERDLEY, C., MARSHALL, K. (2011):** Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescents' Adjustment Across the Middle School Transition. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 57 (3), S. 215–243.
- KLEIN, M., SCHINDLER, S., POLLAK, R., MÜLLER, W. (2009):** Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–73.
- KLEINE, D., PEARSON, G., POVEDA, S. (2016):** Participatory Methods: Engaging Children's Voices and Experiences in Research: London, Global Kids Online.
- KLEMM, K. (2014):** Neuere Schulentwicklung und soziale Ungleichheit – Versuch einer Zwischenbilanz. In: Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R., Kutscha, G. (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?*: Wiesbaden, Springer VS, S. 127–144.
- KLOMFASS, S. (2017):** Neue Schulformen, neue Ungleichheiten. In: Baader, M. & Freytag, T. (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*: Wiesbaden, Springer VS, S. 207–228.
- KNOW-NOW (2019):** Know-Now schafft Chancengleichheit. <www.chancengleichheit.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- KOMOSA-HAWKINS, K. (2010):** Best Practices in School-Based Mentoring Programs for Adolescents. In: *Child & Youth Services* 31 (3-4), S. 121–137.
- KOMOSA-HAWKINS, K. (2012):** The Impact of School-Based Mentoring on Adolescents' Social–Emotional Health. In: *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 20 (3), S. 393–408.
- KRAFTL, P. (2013):** Geographies of Alternative Education. *Diverse Learning Spaces for Children and Young People*: Bristol, Policy Press.

- KRAFTL, P. (2016):** Emotional Geographies and the Study of Education Spaces. In: Zembylas, M. & Schutz, P. (Hrsg.): *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*: Cham, Springer International Publishing Switzerland, S. 151–163.
- KRISTEN, C. & DOLLMANN, J. (2009):** Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–229.
- KRISTEN, C. & DOLLMANN, J. (2010):** Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, B. & Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*: Wiesbaden, Springer VS, S. 117–144.
- KRUMMENACHER, J. (NEUE ZÜRCHER ZEITUNG) (2017):** Im einen Kanton kommt man ohne Prüfung aufs Gymnasium, im anderen entscheidet allein die Prüfung. <<https://www.nzz.ch/schweiz/aufnahmepruefungen-grosse-kantonale-differenzen-beim-aufnahmeverfahren-ld.1310586>> (Stand: 14.08.2017; Zugriff: 6.9.2019).
- KRUMMENACHER, J. (NEUE ZÜRCHER ZEITUNG) (2018):** Das Schweizer Bildungssystem ist noch immer sozial ungerecht. <<https://www.nzz.ch/schweiz/keine-chancengleichheit-im-bildungssystem-ld.1447793>> (Stand: 28.12.2018; Zugriff: 6.9.2019).
- KÜNZLE, S. (2011):** Regelungen und Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I. Interkantonale Dokumentenanalyse am Beispiel der Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Bern und Thurgau. Dissertation der Philosophischen Fakultät. Universität Zürich.
- LAMNEK, S. & KRELL, C. (2016):** *Qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl.: Weinheim; Basel, Beltz.
- LANDOLT, S. (2013):** Co-Productions of Neighbourhood and Social Identity by Young Men living in an Urban Area with Delinquent Youth Cliques. In: *Journal of Youth Studies* 16 (5), S. 628–645.
- LAZARUS, R. (1995):** Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*: Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union, S. 198–323.
- LEE, J. (2013):** Private Tutoring and its Impacts on Students' Academic Achievement, Formal Schooling, and Educational Inequality in Korea. Dissertation der Philosophischen Fakultät. Columbia University.
- LEWIS, N. (2005):** Code of Practice for the Pastoral Care of International Students: Making a Globalising Industry in New Zealand. In: *Globalisation, Societies and Education* 3 (1), S. 5–47.
- LIANG, B., BOGAT, G., DUFFY, N. (2014):** Gender in Mentoring Relationships. In: DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*: Thousand Oaks, SAGE Publications, S. 159–174.
- LIANG, B., TRACY, A., KENNY, M., BROGAN, D., GATHA, R. (2010):** The Relational Health Indices for Youth: An Examination of Reliability and Validity Aspects. In: *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 42 (4), S. 255–274.
- LIANG, B., TRACY, A., TAYLOR, C., WILLIAMS, L. (2002):** Mentoring College-Age Women: A Relational Approach. In: *Community Psychology* 30 (2), S. 271–288.
- LINDNER, D. (2014):** Familiäre Sozialisation, kulturelles Kapital und elterliche Bildungsaspirationen – zentrale Determinanten schulischer Bildung (serfolge). In: *Zeitschrift Erziehung und Unterricht* 164 (7-8), S. 554–561.

- LUPLOW, N. & SCHNEIDER, T. (2014):** Nutzung und Effektivität privat bezahlter Nachhilfe im Primarbereich. In: Zeitschrift für Soziologie 43 (1), S. 31–49.
- MAAZ, K., BAERISWYL, F., TRAUTWEIN, U. (2011):** Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule: eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland: Düsseldorf, Vodafone Stiftung.
- MAAZ, K., BAUMERT, J., TRAUTWEIN, U. (2009):** Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–46.
- MAAZ, K. & NAGY, G. (2009):** Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen: Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–182.
- MAAZ, K., NEUMANN, M., BAUMERT, J. (2014):** Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive: Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- MACKOWIAK, K. (2011):** Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In: Kucharz, D., Irion, T., Reinhoffer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche: Wiesbaden, Springer VS, S. 21–30.
- MADIA, B. & LUTZ, C. (2004):** Perceived Similarity, Expectation-Reality Discrepancies, and Mentors' Expressed Intention to Remain in Big Brothers/Big Sisters Programs. In: Journal of Applied Social Psychology 34 (3), S. 598–623.
- MARSH, H. (1990):** Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: a Multiwave, Longitudinal Panel Analysis. In: Journal of Educational Psychology 82 (4), S. 646.
- MARSH, H. (2005):** Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 19 (3), S. 119–129.
- MARSTON, J. (2008):** Perceptions of Students and Parents involved in Primary to Secondary School Transition Programs: Brisbane, Australian Association for Research in Education.
- MARTIN, S. & SIFERS, S. (2012):** An Evaluation of Factors Leading to Mentor Satisfaction with the Mentoring Relationship. In: Children and Youth Services Review 34 (5), S. 940–945.
- MARTÍNEZ, R., ARICAK, O., GRAVES, M., PETERS-MYSZAK, J., NELLIS, L. (2011):** Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment Across the Elementary to Junior High School Transition. In: Journal of Youth and Adolescence 40 (5), S. 519–530.
- MASSEY, D. (2005):** For Space: London, SAGE Publications.
- MASSEY, D. (2007):** Space, Place and Gender: Cambridge, Polity Press.
- MCQUILLIN, S., SMITH, B., STRAIT, G. (2011):** Randomized Evaluation of a Single Semester Transitional Mentoring Program for First Year Middle School Students: a Cautionary Result for Brief, School-Based Mentoring Programs. In: Journal of Community Psychology 39 (7), S. 844–859.
- MECKELMANN, V. (2004):** Schulwechsel als kritisches Lebensereignis und die Entwicklung des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 51 (4), S. 273–284.
- MEIER KRUKER, V. & RAUH, J. (2005):** Arbeitsmethoden der Humangeographie: Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- MEULEMANN, H. & RELIKOWSKI, I. (2016):** Chancengleichheit und Leistung im sozialen Wandel. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft am Gymnasialübergang in Hessen 1969 und 2007. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (2), S. 443–462.
- MEUSBURGER, P. (2016):** Geography of Education and Educational Systems. In: Richardson, D., Castree, N., Goodchild, M., Kobayashi, A., Liu, W., Marston, R. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology*: Oxford, John Wiley & Sons, S. 1–18.
- MEYER, T. (2008):** Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: Suter, C., Perrenoud, S., Levy, R., Kuhn, U., Joye, D., Gazareth, P. (Hrsg.): *Sozialbericht 2008: Die Schweiz vermessen und verglichen*: Zürich, Seismo, S. 60–81.
- MEYER, T. (2018):** Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE. Dissertation der Philosophischen-Historischen Fakultät. Universität Basel.
- MILLS, S. & KRAFTL, P. (2014):** *Informal Education, Childhood and Youth. Geographies, Histories, Practices*: Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- MITCHELL, K. (2003):** Educating the National Citizen in Neoliberal Times: From the Multicultural Self to the Strategic Cosmopolitan. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* 28 (4), S. 387–403.
- MITCHELL, K. (2006):** Neoliberal Governmentality in the European Union: Education, Training, and Technologies of Citizenship. In: *Environment and Planning D: Society and Space* 24 (3), S. 389–407.
- MITTELSCHUL- UND BERUFSBILDUNGSAMT KANTON XY (2019):** <www.xy.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- MOSER, U. & BERGER, S. (2011):** Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn». Zweiter Kurzbericht zuhanden der Projektleitung: Zürich, Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- MOSER, U. & BERGER, S. (2013):** Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn». Schlussbericht zuhanden der Projektleitung: Zürich, Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- MOSER, U. & BERGER, S. (2014):** Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn». Kurzbericht 2013 zuhanden der Projektleitung: Zürich, Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- MOSER, U., OOSTLANDER, J., TOMASIK, M. (2017):** Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In: Neuenschwander, M. & Nägele, C. (Hrsg.): *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*: Wiesbaden, Springer VS, S. 59–77.
- MULCAHY, D. (2011):** Assembling the ‘Accomplished’ Teacher: The Performativity and Politics of Professional Teaching Standards. In: *Educational Philosophy and Theory* 43 (1), S. 94–113.
- MULCAHY, D. (2017):** The Saliency of Liminal Spaces of Learning: Assembling Affects, Bodies and Objects at the Museum. In: *Geographica Helvetica* 72 (1), S. 109–118.
- MÜLLER, A. (NEUE ZÜRCHER ZEITUNG) (2014):** Vor dem Gymnasiumseintritt schon in die Nachhilfe. <<https://www.nzz.ch/zuerich/kantonsschule-zuerich-nord-mathematik-vorbereitung-gymnasium-1.18387567>> (Stand: 20.9.2014; Zugriff: 6.9.2019).

- NEEDHAM, B. (2008):** Reciprocal Relationships between Symptoms of Depression and Parental Support during the Transition from Adolescence to Young Adulthood. In: *Journal of Youth and Adolescence* 37 (8), S. 893–905.
- NEUENSCHWANDER, M. (2013):** Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In: Neuenschwander, M. (Hrsg.): *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*: Zürich; Chur, Rüegger, S. 63–97.
- NEUENSCHWANDER, M. (2017A):** Anpassungsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I. In: Neuenschwander, M. & Nägele, C. (Hrsg.): *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*: Wiesbaden, Springer VS, S. 143–162.
- NEUENSCHWANDER, M. (2017B):** Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In: Neuenschwander, M. & Nägele, C. (Hrsg.): *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*: Wiesbaden, Springer VS, S. 3–20.
- NEUENSCHWANDER, M. & HASCHER, T. (2003):** Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50 (3), S. 270–280.
- NÚÑEZ, J., ROSÁRIO, P., VALLEJO, G., GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2013):** A Longitudinal Assessment of the Effectiveness of a School-Based Mentoring Program in Middle School. In: *Contemporary Educational Psychology* 38 (1), S. 11–21.
- OECD (2014):** PISA 2012 Results in Focus (Volume I). What 15-year-olds know and what they can do with what they know: Paris, OECD Publishing.
- OECD (2016):** PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education: Paris, OECD Publishing.
- OECD (2018A):** Equity in Education. Breaking Down Barriers To Social Mobility: Paris, OECD Publishing.
- OECD (2018B):** PISA: Programme for International Student Assessment. <<http://www.oecd.org/pisa/>> (Stand: 2018; Zugriff: 6.9.2019).
- OFFICE OF REPRESENTATIVE FOR CHILDREN AND YOUTH & OFFICE OF THE OMBUDSPERSON (2010):** Joint Special Report. Hearing the Voices of Children and Youth. A Child-Centred Approach to Complaint Resolution: Victoria, Kanada.
- OTTO, J., MIGAS, K., AUSTERMANN, N., BOS, W. (2016):** Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven: Münster; New York, Waxmann.
- PARK, H., BUCHMANN, C., CHOI, J., MERRY, J. (2016):** Learning Beyond the School Walls: Trends and Implications. In: *Annual Review of Sociology* 42 (1), S. 231–252.
- PÖRNBACHER, U. (2011):** Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolge von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Ein narrativer Diskurs. In: *Bildung und Erziehung* 64 (3), S. 343–364.
- PRYCE, J. & KELLER, T. (2012):** An Investigation of Volunteer-Student Relationship Trajectories within School-Based Youth Mentoring Programs. In: *Journal of Community Psychology* 40 (2), S. 228–248.
- PRYCE, J. & KELLER, T. (2013):** Interpersonal Tone Within School-Based Youth Mentoring Relationships. In: *Youth & Society* 45 (1), S. 98–116.

- PRYCE, J., KELLY, M., GUIDONE, S. (2014):** Mentor and Youth Matching. In: DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring: Thousand Oaks, SAGE Publications, S. 427–438.
- RAGETH, L. (2009):** Schichtspezifische Ungleichheit der Bildungschancen in der Schweiz. Diskussions-Papier der Forschungsgruppe Arbeit, Generation, Sozialstruktur (AGES). Universität Zürich.
- REINDERS, H., EHMANN, T., POST, I., NIEMACK, J. (2014):** Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung. Universität Würzburg.
- RELIKOWSKI, I., SCHNEIDER, T., BLOSSFELD, H.-P. (2010):** Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: Beckers, T., Birkelbach, K., Hagenah, J., Rosar, U. (Hrsg.): Komparative empirische Sozialforschung: Wiesbaden, Springer VS, S. 143–168.
- RELIKOWSKI, I., YILMAZ, E., BLOSSFELD, H.-P. (2012):** Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, R. & Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung: Wiesbaden, Springer VS, S. 111–136.
- REUBER, P. & PFAFFENBACH, C. (2005):** Methoden der empirischen Humangeographie: Braunschweig, Westermann.
- RHODES, J., REDDY, R., ROFFMAN, J., GROSSMAN, J. (2005):** Promoting Successful Youth Mentoring Relationships: a Preliminary Screening Questionnaire. In: The Journal of Primary Prevention 26 (2), S. 147–167.
- ROBINSON, P. (2018):** Learning Spaces in the Countryside: University Students and the Harper Assemblage. In: Area 50 (2), S. 274–282.
- RÖSSELET, S. & NEUENSCHWANDER, M. (2017):** Akzeptanz und Ablehnung beim Übertritt in die Sekundarstufe I. In: Neuenschwander, M. & Nägele, C. (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele: Wiesbaden, Springer VS, S. 103–121.
- RUEGER, S., CHEN, P., JENKINS, L., CHOE, H. (2014):** Effects of Perceived Support from Mothers, Fathers, and Teachers on Depressive Symptoms During the Transition to Middle School. In: Journal of Youth and Adolescence 43 (4), S. 655–670.
- RYL! (2019):** Rock Your Life! Mentoring. <www.schweiz.rockyourlife.org> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- SÁNCHEZ, B., COLÓN-TORRES, Y., FEUER, R., ROUNDFIELD, K., BERARDI, L. (2014):** Race, Ethnicity, and Culture in Mentoring Relationships. In: DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring: Thousand Oaks, SAGE Publications, S. 145–158.
- SCHAUPP, U. (2012):** Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule: Wiesbaden, Springer VS.
- SCHERR, A. (2014):** Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung. In: Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R., Kutscha, G. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?: Wiesbaden, Springer VS, S. 291–309.

- SCHINDLER, S. (2015):** Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 67 (3), S. 509–537.
- SCHNEIDER, E. (2018):** Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie: Wiesbaden, Springer VS.
- SCHUBERT, F. & BECKER, R. (2010):** Social Inequality of Reading Literacy. A Longitudinal Analysis with Cross-Sectional Data of PIRLS 2001 and PISA 2000 utilizing the Pair Wise Matching Procedure. In: Research in Social Stratification and Mobility 28 (1), S. 109–133.
- SCHULLER, K. (2018):** Trends in Ethnic Inequality in the Attainment of Vocational Degrees: a Cohort Study in Germany. In: British Journal of Sociology of Education 39 (4), S. 483–500.
- SCHWEIZER MEDIENINSTITUT FÜR BILDUNG UND KULTUR (2018):** <www.educa.ch> (Stand: 2018; Zugriff: 6.9.2019).
- SCOTT, A. & SANTOS DE BARONA, M. (2011):** The Stability of Self-Concept between Elementary and Junior High School in Catholic School Children. In: Catholic Education 14 (3), S. 292–318.
- SHADDUCK-HERNÁNDEZ, J. (2006):** Here I am Now! Critical Ethnography and Community Service-Learning with Immigrant and Refugee Undergraduate Students and Youth. In: Ethnography and Education 1 (1), S. 67–86.
- SKBF (SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG) (2014):** Bildungsbericht Schweiz 2014, Aarau.
- SKELTON, T. & AITKEN, S. (2018):** Establishing Geographies of Children and Young People: Singapur, Springer.
- SMITH, J., AKOS, P., LIM, S., WILEY, S. (2008):** Student and Stakeholder Perceptions of the Transition to High School. In: The High School Journal 91 (3), S. 32–42.
- SÖHN, J. (2011):** Soziale Determinanten der Bildungsungleichheiten zwischen Migrantengruppen: Der Forschungsstand. In: Berger, P. (Hrsg.): Rechtsstatus und Bildungschancen: Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen: Wiesbaden, Springer VS, S. 141–164.
- SPENCER, R., LEWIS, T., BASUALDO-DELMONICO, A. (2007):** Mentoring in a Multicultural Society: A Complex Relationship, Boston (Präsentation an der ISPRC Diversity Challenge Conference).
- SPÖRLEIN, C. (2018):** How Educational Systems Structure Ethnic Inequality among Young Labour Market Participants in Europe: Occupational Placement and Variation in the Occupational Status Distribution. In: Research in Social Stratification and Mobility 55, S. 109–119.
- SPYROU, S. (2011):** The Limits of Children’s Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation. In: Childhood 18 (2), S. 151–165.
- STADELMANN-STEFFEN, I. (2012):** Education Policy and Educational Inequality – Evidence from the Swiss Laboratory. In: European Sociological Review 28 (3), S. 379–393.
- STEINKE, I. (2008):** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch: Reinbek, Rowohlt, S. 319–331.
- STOCKÉ, V. (2008):** Herkunftsstatus und Sekundarschulwahl. Die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte. In: Rehberg, K.-S. & Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006: Frankfurt am Main, Campus, S. 5522–5533.

- STOCKÉ, V. (2013):** Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.): *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*: Wiesbaden, Springer VS, S. 269–298.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1996):** *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*: Weinheim, Beltz PVU.
- STROMQUIST, N. (2005):** Comparative and International Education: a Journey Towards Equality and Equity. In: *Harvard Educational Review* 75 (1), S. 89–111.
- STRÜBING, J. (2014):** *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3. Aufl.: Wiesbaden, Springer VS.
- STUKAS, A., CLARY, E., SNYDER, M. (2014):** Mentor Recruitment and Retention. In: DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*: Thousand Oaks, SAGE Publications, S. 397–410.
- SWR (SCHWEIZERISCHER WISSENSCHAFTSRAT) (2018):** Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Politische Analyse, Dezember 2018. <www.swir.ch/de/publikationen-de> (Stand: 2019; Zugriff: 19.9.2019).
- TAYLOR, C. (2018):** *Geography of the ‘New’ Education Market. Secondary School Choice in England and Wales*. 1. Aufl. (Routledge Revivals): Milton, Taylor and Francis.
- THIEM, C. (2009):** Thinking Through Education: The Geographies of Contemporary Educational Restructuring. In: *Progress in Human Geography* 33 (2), S. 154–173.
- THOMAS, M. (2005):** ‘I think it’s just natural’: The Spatiality of Racial Segregation at a US High School. In: *Environment and Planning A* 37, S. 1233–1248.
- TIEDEMANN, J. & BILLMANN-MAHECHA, E. (2010):** Wie erfolgreich sind Gymnasiasten ohne Gymnasialempfehlung? Die Kluft zwischen Schullaufbahneempfehlung und Schulformwahl der Eltern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), S. 649–660.
- TJADEN, J. & HUNKLER, C. (2017):** The Optimism Trap: Migrants’ Educational Choices in Stratified Education Systems. In: *Social Science Research* 67, S. 213–228.
- TOPPING, K. (2011):** Primary–Secondary Transition: Differences between Teachers’ and Children’s Perceptions. In: *Improving Schools* 14 (3), S. 268–285.
- TRIVENTI, M., KULIC, N., SKOPEK, J., BLOSSFELD, H.-P. (2016):** Secondary School Systems and Inequality of Educational Opportunity in Contemporary Societies. In: Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J., Triventi, M. (Hrsg.): *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*: Cheltenham, Edward Elgar, S. 3–24.
- VALENTINE, G. (2000):** Exploring Children and Young People’s Narratives of Identity. In: *Geoforum* 31, S. 257–267.
- VALTIN, R. & WAGNER, C. (2004):** Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51 (1), S. 52–68.
- VEREIN «FAIRE PERSPEKTIVE» (2019):** <www.verein-faireperspektive.ch> (Stand: 2019; Zugriff: 6.9.2019).
- WALTER, O. (2011):** Der Schulerfolg vietnamesischer und philippinischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Analyse auf der Grundlage der Erweiterungsstichprobe von PISA 2003. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (3), S. 397–419.

- WARRINGTON, M. (2005):** Mirage in the Desert? Access to Educational Opportunities in an Area of Social Exclusion. In: *Antipode* 37 (4), S. 796–816.
- WATERS, J. (2018):** Geographies of Education. <<http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199874002/obo-9780199874002-0182.xml#obo-9780199874002-0182-bibItem-0006>> (Stand: 22.2.2018; Zugriff: 6.9.2019).
- WATERS, S., CROSS, D., SHAW, T. (2010):** Does the Nature of Schools Matter? An Exploration of Selected School Ecology Factors on Adolescent Perceptions of School Connectedness. In: *British Journal of Educational Psychology* 80 (3), S. 381–402.
- WELLER, S. (2007):** ‘Sticking with your mates?’: Children’s Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. In: *Children & Society* 21 (5), S. 339–351.
- WEST, P., SWEETING, H., YOUNG, R. (2010):** Transition matters: Pupils’ Experiences of the Primary–Secondary School Transition in the West of Scotland and Consequences for Well-Being and Attainment. In: *Research Papers in Education* 25 (1), S. 21–50.
- WHEELER, M., KELLER, T., DUBOIS, D. (2010):** Review of Three Recent Randomized Trials of School-Based Mentoring. Making Sense of Mixed Findings. In: *Society for Research in Child Development*, S. 3–26.
- WITTWER, J. (2008):** Warum wirkt Nachhilfe? Hinweise aus der Forschung zum Einzelunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (3), S. 416–432.
- WOOD, S. & MAYO-WILSON, E. (2012):** School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Research on Social Work Practice* 22 (3), S. 257–269.
- WÖRZ, T. (2004):** Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W. & Niesel, R. (Hrsg.): *Transitionen: Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*: Weinheim; Basel, Beltz, S. 22–41.
- YEŞİLÖZ, Y. (SRF) (2017):** Übertritt ins Gymnasium. Chancengleichheit in der Bildung. <<https://www.srf.ch/sendungen/dok/chancengleichheit-in-der-bildung>> (Stand: 15.6.2017; Zugriff: 6.9.2019).
- ZHANG, Y. (2013):** Does Private Tutoring improve Students’ National College Entrance Exam Performance? – A Case Study from Jinan, China. In: *Economics of Education Review* 32, S. 1–28.
- ZIEGLER, A. (2009):** Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. <<http://psycho.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation13.pdf>> (Stand: 2009; Zugriff: 6.9.2019).

ANHANG A: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG ZUR TEILNAHME AM INTERVIEW

Einverständniserklärung für das Interview über Erfahrungen beim Übertritt ans Gymnasium mit Unterstützung von «Faire Perspektive»

Wir / Ich

(Name und Vorname des / der Erziehungsberechtigten)

bin/sind einverstanden, dass...

.....
Name Vorname der Schülerin / des Schülers

geboren am.....,

... über die Erfahrungen während der Teilnahme am Kurs von «Faire Perspektive» und über Erfahrungen während der Probezeit am Gymnasium interviewt wird (durch Meret Kägi). Das Gespräch wird aufgenommen (Audioaufnahme) und anschliessend niedergeschrieben (transkribiert). Die Daten werden anonymisiert, damit nicht ersichtlich ist, welche Person hinter den Aussagen steht. Die Daten werden wissenschaftlich ausgewertet. Die Resultate können zu wissenschaftlichen Zwecken veröffentlicht werden.

Ort:

Datum:

.....
Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

.....
Unterschrift der Schülerin/des Schülers

ANHANG C: AUSFÜHRLICHE LISTE MIT INFORMATIONEN ZU DEN TEILNEHMENDEN KINDERN

Name des Kindes	Name Gotte/Götti	Alter	Herkunft der Eltern	Mutter und Vater in der Schweiz seit	Kind in der Schweiz seit	Beruf der Mutter und des Vaters
Aicha	Mara	13	Mutter: Syrien, Vater: Tunesien	ca. 24 Jahre	Geburt	Mutter: Hausfrau, Vater: Bauarbeiter
Anjana	Melina	13	beide: Sri Lanka	ca. 35 Jahre	Geburt	Mutter: Hausfrau (gelernte Näherin), Vater: Kochchef
Julio	Yves	13	Mutter: Italien, Vater: Chile	Mutter: Geburt, Vater: dem 9. Lebensjahr	Geburt	Mutter: Schuhverkäuferin, Mitarbeiterin bei verschiedenen Firmen (zurzeit Hausfrau), Vater: Produktentwickler
Mohamed	Max	13	beide: Türkei	Mutter: ca. 25 Jahren, Vater: ca. 15 Jahren	Geburt	Mutter: Gastronomie (keine Ausbildung), Vater: Logistik (keine Ausbildung)
Selma	Alina	12	Mutter: Schweiz, Vater: Türkei	Mutter: Geburt, Vater: ca. 16 Jahre	Geburt	Mutter: Hausfrau (gelernte Coiffeuse), Vater: Pöstler (macht jetzt noch Ausbildung zum Taxichauffeur)
David	Bastian	13	beide: Vietnam	(nicht bekannt)	Geburt	führen ein Restaurant
Sascha	Manuel	13	beide: Serbien	(nicht bekannt)	Geburt	Mutter: unbekannt, Vater: Zeichner in Lüftungsbranche

Berufswunsch des Kindes	Geschwister	Proberzeit bestanden?	Nachhilfe extern besucht	Hausaufgabenhilfe der Schule besucht	Zeitpunkt Interview Kind	Zeitpunkt Interview Gotte/Götti
Ärztin	drei jüngere Schwestern (bald 4)	ja	nein	ja (einmal wöchentlich)	5.2.2019, 16:00 Uhr Dauer: 34min	5.12.2018, 16:00 Uhr Dauer: 38min
Chirurgin	ältere Schwester	ja	nein	ja (ca. einmal wöchentlich)	7.2.2019, 12:15 Uhr Dauer: 36min	11.12.2018, 15:00 Uhr Dauer: 33min
Informatiker	jüngere Schwester, jüngerer Bruder	nein	nein	nein	13.2.2019, 14:00 Uhr Dauer: 53min	25.1.2019, 15:00 Uhr Dauer: 1Std
Arzt	keine Geschwister	ja	nein	ja (zweimal wöchentlich)	6.3.2019, 14:00 Uhr Dauer: 38min	17.12.2018, 15:00 Uhr Dauer: 31min
Kinderärztin, Psychologin	jüngerer Bruder	ja	ja	ja (am Anfang zweimal jetzt nur noch einmal wöchentlich)	30.1.2019, 12:15 Uhr Dauer: 47min	14.12.2018, 15:00 Uhr Dauer: 32min
(nicht bekannt)	ältere Schwester	ja	nein	(nicht bekannt)	es hat kein Interview stattgefunden	20.12.2018, 12:10 Uhr Dauer: 33min
Bankbranche	jüngere Schwester	ja	nein	(nicht bekannt)	es hat kein Interview stattgefunden	30.11.2018, 15:00 Uhr Dauer: 20min

ANHANG D: SCHREIBEN AN DIE ELTERN

Dr. Sara Landolt & Meret Kägi
Humangeographie,
Geography Teacher Training

Tel. ++41 44 635 51 47
Natel: 07X XXX XX XX (Sara)
Natel: 07X XXX XX XX (Meret)
sara.landolt@geo.uzh.ch
meret.kaegi@gmail.com

Zürich, 15. Oktober 2018

«Faire Perspektive», Kurs3: Unterstützung durch Tandem in der Probezeit

Liebe Eltern

Ihr Kind hat 2017/2018 «Faire Perspektive» besucht und geht nun in xxx ans Gymnasium. Wir hoffen, dass der Start nach den Sommerferien gut geklappt hat und sich Ihr Kind bereits etwas eingelebt hat am Gymnasium in xxx. Itta Bauer und ich haben ja die «Faire Perspektive» wissenschaftlich begleitet. Diese Begleitung geht weiter. Und zwar durch Meret Kägi.

Meret Kägi hat selber das Gymnasium in xxx besucht, hat dann Geographie an der Universität Zürich studiert und schreibt nun ihre Abschlussarbeit bei mir. Sie wird den dritten Kurs von «Faire Perspektive» untersuchen. Sie interessiert sich dafür, wie Ihr Kind die erste Zeit am Gymi erlebt hat, wo es Herausforderungen gibt und was gut läuft. Auch interessiert sie sich dafür, wie Ihr Kind die persönliche Unterstützung durch Fünftklässler/innen während der Probezeit (Tandem) erlebt.

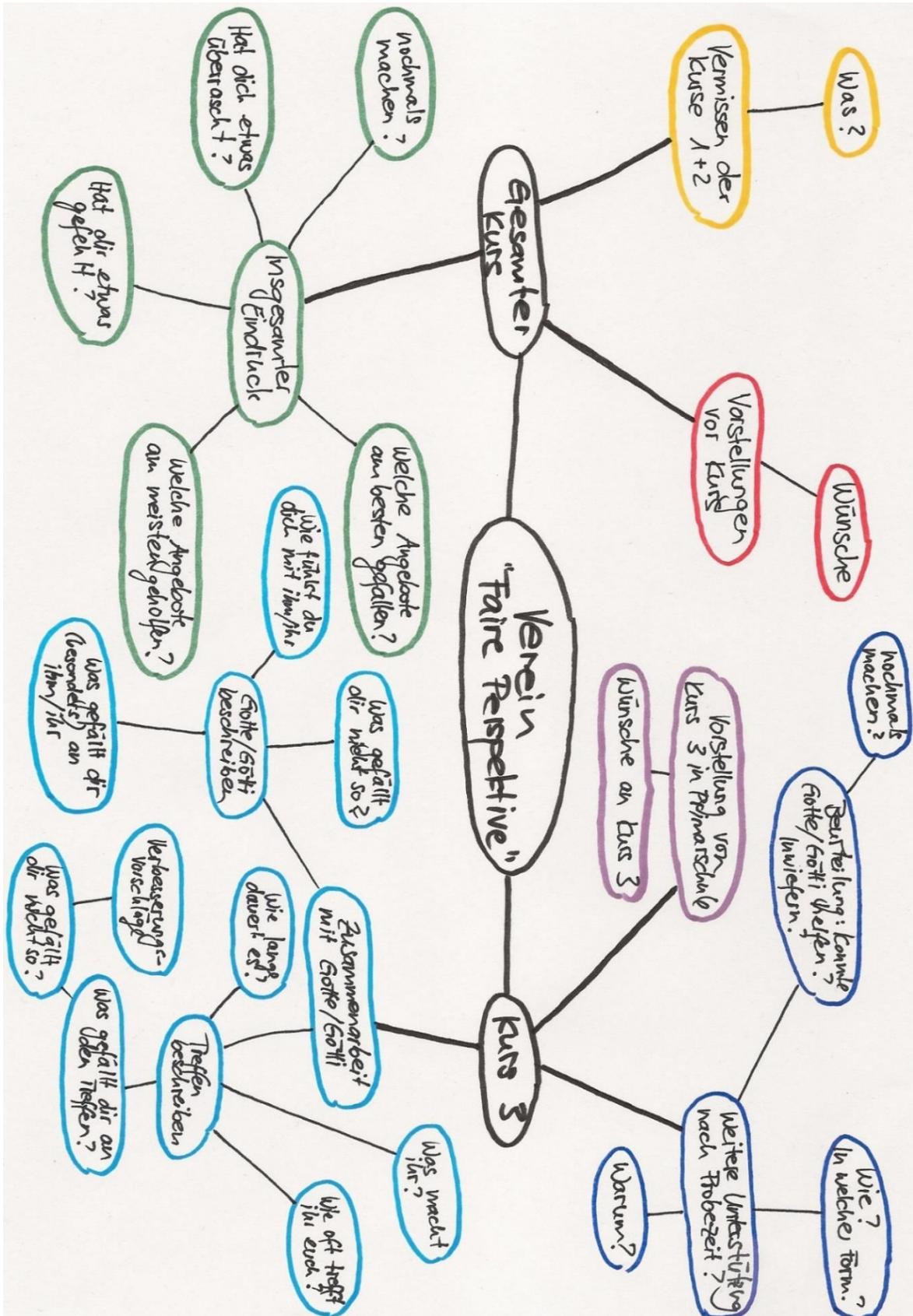
Um das Herausfinden möchte sie zwischen Oktober und Februar Interviews (ca. 30 Min) und evt. Gruppengespräche (ca. 45 Min.) mit den Kindern machen. Dürfte Ihr Kind an einem solchen Interview teilnehmen? Und allenfalls auch an einem Gruppengespräch? Meret Kägi wird mit den Kindern darüber reden, wie sie die erste Zeit am Gymnasium erlebt haben. Was gefällt ihnen? Was hat sich alles verändert? Wie hilfreich ist für sie das Tandem? Die Gespräche werden alle anonymisiert – die Kinder bekommen einen anderen Namen und man weiss am Ende nicht, wer was gesagt hat. Die Ergebnisse werden dem Verein «Faire Perspektive» zur Verfügung gestellt. Das ist für sie ein wichtiges Feedback zum Kurs 3, der zum ersten Mal durchgeführt wird.

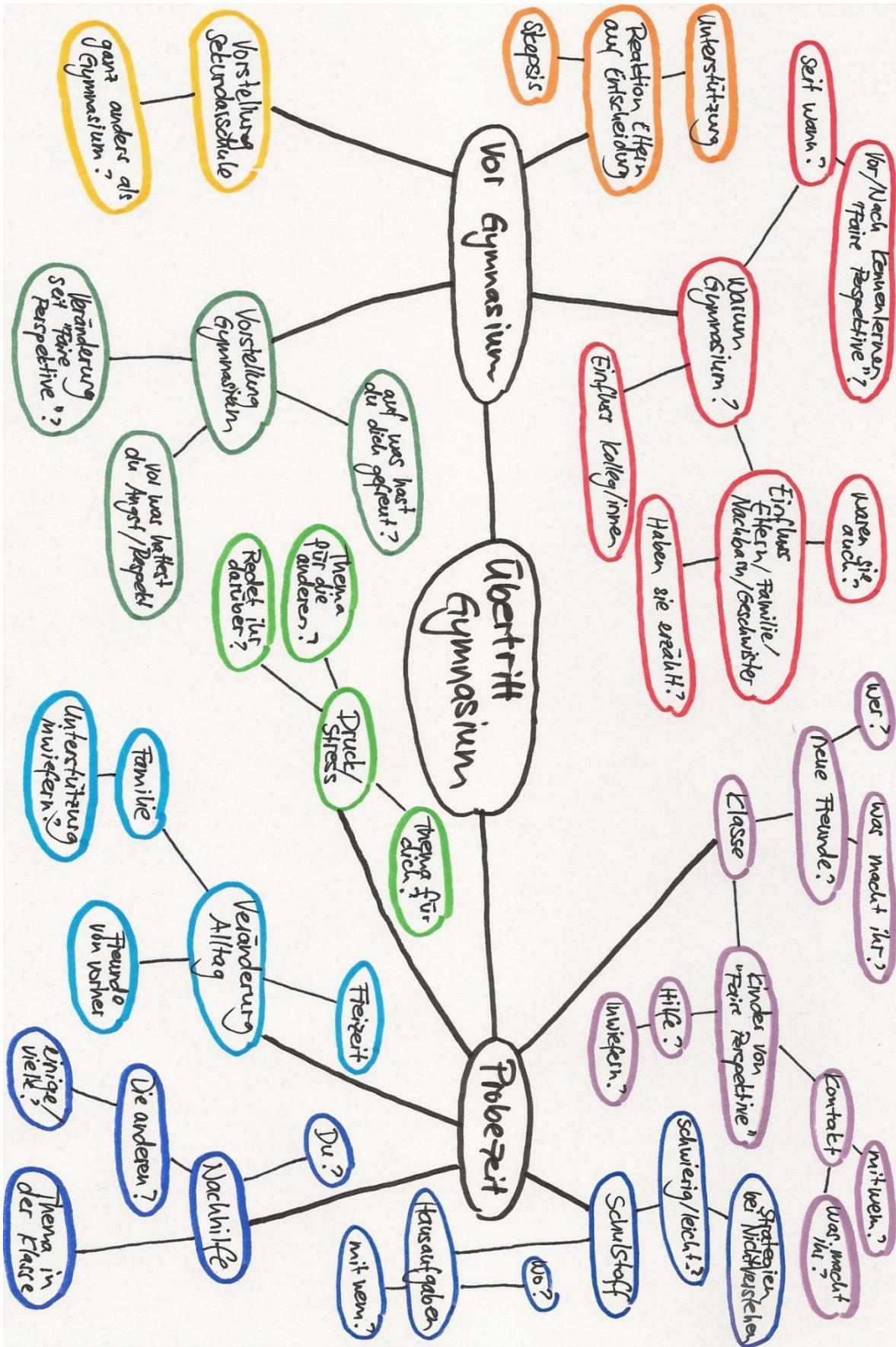
Wenn Sie damit einverstanden sind, dass Meret Kägi Ihr Kind für ein Interview anfragt, schreiben Sie Ihr am besten eine Mail oder eine SMS/WhatsApp, dann kann Meret einen Termin abmachen.

Viele Grüsse

Sara Landolt

ANHANG E: MINDMAP DES INTERVIEWS MIT DEN TEILNEHMENDEN KINDERN





ANHANG F: LEITFADEN DES INTERVIEWS MIT DEN GOTTEN UND GÖTTIS

Interview Gotte/Götti:

Name:

Alter:

Zusammenarbeit mit dem Schüler/der Schülerin:

- Kannst du mir erzählen, wie ein Treffen zwischen dir und deinem Schüler/deiner Schülerin üblicherweise abläuft?
 - o Welche Fortschrittsmomente konntest du mit dem Schüler/der Schülerin bis jetzt erleben?
 - o Was bereitet euch/dir/ihr/ihm Schwierigkeiten?
 - o Wie oft und wie lange trifft ihr euch normalerweise? Und wo?
 - o Wie empfindest du den Zeitaufwand für dich?
 - š Zu viel/zu wenig/gerade richtig? Wieso?
- Wie gefällt dir die Arbeit mit ihm/ihr?
- Fühlst du dich in gewissen Situationen auch überfordert?
 - o Wann? Kannst du mir eine Situation beschreiben?
- Denkst du, die jetzige Unterstützung ist genügend und passend für den Schüler/die Schülerin?
 - o Habt ihr eventuell schon etwas an der Zusammenarbeit geändert?
 - o Gibt es deiner Meinung nach etwas, dass man noch einführen könnte als Verbesserung des Unterstützungsangebots?

Verhältnis zum Schüler/zur Schülerin:

- Kannst du mir deinen Schüler/deine Schülerin einfach mal beschreiben? Was kommt dir in den Sinn, wenn du an ihn/sie denkst?
- Wie verstehst du dich mit dem Schüler/der Schülerin?
- Wie ist euer Verhältnis zueinander?
 - o kollegial?
 - o Lehrer/Schüler?

Ausbildung Gymnasium:

- Welche Eigenschaften sind deiner Meinung nach wichtig, wenn man das Gymnasium erfolgreich abschliessen will?
- Denkst du, dein Schüler/deine Schülerin ist fähig das Gymnasium erfolgreich zu durchlaufen?
 - o Wenn ja, wieso?
 - o Wenn nein, wieso?
- Wieso hast *du* dich entschieden, das Gymnasium zu besuchen?
- Inwiefern siehst du Parallelen/Unterschiede zu deiner Situation, als du in der Probezeit warst?
 - o Motivation
 - o Lerntechniken
 - o Vorwissen

Förderprogramm des Vereins:

- Was waren deine ersten Gedanken, als du vom Projekt von «*Faire Perspektive*» gehört hast?
- Wie hat dich der Verein «*Faire Perspektive*» in deine Arbeit mit dem Schüler/der Schülerin eingeführt?
 - o Wie hast du die Einführung in deine Arbeit erlebt?
 - o Hast du dich danach bereit gefühlt, diese Aufgabe zu übernehmen?
- Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen dir und «*Faire Perspektive*» im Moment aus?
 - o Wie erlebst du sie?
 - o Fehlt dir etwas?
- Würdest du deine Unterstützung nochmals anbieten?
 - o Ja/Nein? Aus welchen Gründen?
- Bekommst du als Gotte/Götti allgemein Geld dafür, wenn du beim Verein «*Faire Perspektive*» mitmachst oder nur wenn du deinen Schützling siehst?

Entscheid für Mitarbeit:

- Was denkst du, aus welchen Gründen hat deine Lehrperson genau dich für dieses Projekt ausgesucht?
- Wieso hast du dich schliesslich entschieden, bei diesem Projekt mitzumachen?

Alltag am Gymi xxx:

- Wie durchmischt nimmst du das Gymi xxx wahr?

Beim Verein «*Faire Perspektive*» geht es ja da darum, das Jugendliche aus bildungsfernen Familien Zugang zum Gymi haben, resp. dabei unterstützt werden.

- Was ist dein eigener Hintergrund? Beruf der Eltern, Geschwister, etc.
- (falls die Person aus einer Familie kommt, bei der niemand am Gymi ist/war -> hättest du dir auch solche Unterstützung gewünscht? Wie war das damals für dich? Etc.)

Du bist nun Gotti/Götti von xxx.

- Ist das ein Thema unter deinen Schulkolleg/innen? Interessiert sie, was du da machst?
- Ist Ungleichheit am Gymi/Zugang zum Gymi und Chancengleichheit ein Thema unter euch? Wie wird darüber gesprochen? Etc.

Fragen bei fehlender Zusammenarbeit:

- Wie viel Initiative kam von dir respektive vom Schüler/der Schülerin für eine Zusammenarbeit?
- Was denkst du, wieso ist keine Zusammenarbeit entstanden?
 - o Was hätte es vielleicht gebraucht, dass eher eine Zusammenarbeit entstanden wäre?
- Denkst du, diese Unterstützung ist gar nicht nötig für die Schüler/innen?
- Gäbe es eine andere Art von Unterstützung während der Probezeit, die evt. nützlicher für die Schüler/innen wäre?
- Wie viel Kontakt hattest du zu «*Faire Perspektive*» während der Probezeit?
 - o Haben sie sich erkundigt wie die Zusammenarbeit läuft?
 - § Wie war dieses Treffen mit Frau Baumann und deinem/r Schüler/in? Was habt ihr besprochen?
 - o Hast du dich mal bei ihnen gemeldet?

ANHANG G: LEITFADEN DES EXPERT/INNENINTERVIEWS

Expert/inneninterview

Name:

Beruf:

Funktion im Verein:

Vereinsmitglied seit:

1. Einstiegsfragen (persönliche Motivation):

- a. Wie sind Sie persönlich zum Verein «*Faire Perspektive*» gestossen?
- b. Was hat Sie gereizt, sich persönlich für den Verein zu engagieren?

2. Gründung des Vereins:

- a. Aus welcher Situation heraus und von wem wurde der Verein ursprünglich gegründet?
- b. Wie würden Sie die Ziele des Vereins umschreiben?
 - i. kurzfristig und langfristig?

3. Aufnahmeverfahren:

- a. **Wie** (nur einzelne SuS, ganze Klasse, über Eltern der SuS) und **von wem** (Lehrer/in, Eltern, Verein) werden die Kinder über das Förderangebot **informiert**?
- b. Unter welchen Kriterien werden die Kinder von den Lehrpersonen ausgesucht?
- c. Sind bis jetzt immer alle Kinder eingeladen worden, die sich angemeldet haben (1. Auswahlverfahren)?
 - i. Welche Kriterien gelten da bei der Auswahl?
- d. Wie viele Kinder haben sich da jeweils gemeldet?
 - i. Hattet Ihr bis jetzt eher zu viele oder zu wenige Anmeldungen?
- e. Welche Faktoren entscheiden beim 2. Auswahlverfahren, nachdem die Kinder den Text geschrieben haben? (Noten vs. Motivation/Fleiss)
 - i. Wer entscheidet dann, wer in den Kurs darf?
 - ii. Hat die Lehrperson auch ein Mitspracherecht?
- f. Welche Schulhäuser und Schulklassen werden in den ausgesuchten Quartieren angeschrieben?
- g. Wie kamen die Kriterien für das 1. Auswahlverfahren ursprünglich zustande?
- h. Wie hat sich das Aufnahmeverfahren in den ersten drei Jahren bewährt?
 - i. Wieso hat sich der Verein für einen «Text» als Aufnahmekriterium entschieden?
 - ii. Hat der Verein etwas am Aufnahmeverfahren angepasst seit Beginn im 2016 (Prüfen der Mathematikkenntnisse?)
 1. Aus welchen Gründen?

1. Förderangebot:

- a. Wie sieht die Unterstützung der Kinder durch den Verein aus?
 - i. Was beinhalten die *Kurse 1* und *2*? Erklären Sie es mir bitte kurz.
 1. Was wird den Kindern vermittelt?
 2. Auf welche Aspekte legt man besonderen Wert?
 3. Was für Unterrichtsformen werden angewendet? (Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, etc.)
 - ii. Der *Kurs 3* wurde letztes Jahr schon ein wenig eingeführt und auf diesen Herbst umfassend entwickelt.
 1. Warum hat sich der Verein für eine solche dritte Phase entschieden?
 2. Was beinhaltet der *Kurs 3*? Letztes Jahr und dieses Jahr?
 3. Was ist das Ziel?
 4. Was beinhaltet konkret die Arbeit der Begleitpersonen?
 5. Was für ein Verhältnis soll zwischen den Begleitpersonen und den Schülern aufgebaut werden?
- b. Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen dem Verein und den Begleitpersonen aus?
 - i. Auf welcher Grundlage wurden die Begleitpersonen ausgewählt?
 1. Wurden die Jugendlichen persönlich angesprochen oder wurde es ausgeschrieben?
 - ii. Wie werden die Begleitpersonen in ihre Arbeit eingeführt?
 - iii. Was haben die Verantwortlichen vom Verein für eine Funktion während des *Kurses 3*?
 1. Gibt es Treffen mit dem Verein und den Begleitpersonen?
 - a. Wenn ja, wie sehen diese Treffen aus?
- c. Wie hat sich der Aufbau/die Struktur der ersten beiden Kurse *16/17* und *17/18* bewährt?
 - i. Welche Anpassungen wurden eventuell vorgenommen?
- d. Aus welchen Gründen bietet der Verein den Förderkurs für das Langzeitgymnasium an? War das eine bewusste Entscheidung?
 - i. Wieso nicht für das Kurzzeitgymnasium?
- e. Was war das für ein Ressource-Training, das mit den Kindern durchgeführt wurde?
 - i. Aus welchen Gründen haben Sie das gemacht?
 - ii. Zu welchem Zeitpunkt des Kurses haben Sie das angeboten?
 - iii. Haben Sie das weitergezogen bei den nächsten Kursen?

2. Wirksamkeit des Vereins:

- a. Als wie erfolgreich würden Sie die bisherigen Kurse bewerten?
 - i. Was ist überhaupt «*erfolgreich*» für Sie?
- b. Wieso ist die Arbeit von einem Verein wie dem von «*Faire Perspektive*» nötig?
- c. Was macht der Verein «*Faire Perspektive*» besser als andere Nachhilfeangebote?
- d. Wo mangelt es beim Konzept noch?
- e. Was für einen Eindruck haben Sie von den Kindern, die den Kurs besuchen?
 - i. Welche Art von Kindern besucht den Förderkurs des Vereins?
 - ii. Mit was haben die Kinder vor allem Mühe bei der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung respektive beim Beginn am Gymnasium?
 - iii. Wie verändern sich die Kinder im Verlauf des Kurses?
- f. Wie empfindet es der Verein «*Faire Perspektive*», von Mitarbeitern eines anderen Vereins mit ähnlichem Förderprogramm, unterstützt zu werden?
 - i. Welche Vorteile/welchen Vorsprung bringt diese Unterstützung?

1. Finanzierung:

- a. Von wem wird der Verein finanziell unterstützt?
 - i. Kriegt der Verein Geld vom Staat?
 - ii. In welchen Proportionen unterstützen die einzelnen Parteien den Verein?
 - iii. War die Finanzierung bisher gesichert?
- b. Wer wird für die Arbeit beim Verein finanziell entschädigt?

2. Zusammenarbeit mit anderen Akteuren:

- a. Was hat der Verein für eine Verbindung zur Kantonsschule, da er die Schule im Namen trägt (echter Name des Vereins enthält Name der Kantonsschule)?
- b. Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Kantonsschule während des *Kurses 3* aus?
- c. Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Eltern aus?
 - i. Wie sieht die Zusammenarbeit speziell während des *Kurses 3* aus?

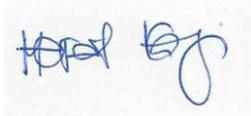
ANHANG H: TRANSKRIPTIONSREGELN

,	= absetzen
...	= kurze Pause
(...)	= lange Pause (> 3 Sekunden)
()	= Anmerkungen TranskriptorIn: Informationen zur Sprechweise oder zum Gesagten
(??...??)	= mehrere Wörter unverständlich
(Wort?)	= vermutetes Wort bei Unverständlichkeit
GROSS	= auffällige Betonung
/	= Wort- oder Satzabbruch

ANHANG I: SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und die den verwendeten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Zürich, September 2019

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Meret Kägi', is shown on a light-colored background.

Meret Kägi