Kantonsschule Büelrain Winterthur

Ein Netzwerk aus Förderprojekten im Bildungssystem

Maturitätsarbeit von Mathesan Kengatharan

Klasse 4aW

Betreut durch Daniel Lienhard

06. Dezember 2021

Titelillustration © Peter Gut, Winterthur 2021

Abstract

In dieser Maturitätsarbeit werden sechs kostenlose Förderprojekte untersucht, die sich der fehlenden Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem widmen. Dafür wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten von den Projektleitenden, Lehrpersonen sowie Lernenden erhoben und ausgewertet. Zusätzlich wurden persönliche Unterrichtsbesuche gemacht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die sozial benachteiligten Lernenden oft an den schulischen Übertritten scheitern. Entsprechend ist der fachliche und überfachliche Förderungsbedarf für sie sehr gross. Dies ist oft auf die Fremdsprachigkeit, Bildungsferne oder den tiefen sozioökonomischen Status der Eltern zurückzuführen.

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort 1

2 Einleitung 2

2.1 Problemstellung 2

2.2 Zielsetzung 2

2.3 Aufbau der Arbeit 2

3 Ein Blick auf die Chancengerechtigkeit 3

3.1 Abgrenzung des Themas 3

3.2 Definition der Chancengerechtigkeit mit Bezug zum Schulerfolg 3

3.3 Chancengerechtigkeit aus heutiger Sicht 3

4 Was ist „ChagALL“? 4

4.1 Vorstellung und Entstehungsgeschichte 4

4.2 Konzept 4

5 Übertritt in die Sekundarstufe I 5

5.1 Fit für die Sek 5

5.1.1 Was ist „Fit für die Sek“? 5

5.1.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe 5

5.1.3 Auswertung der Umfrage 6

5.1.4 „Fit für die Sek“ statt „Fit für die Sek A“ 8

5.1.5 Die Elternzusammenarbeit 8

5.1.6 Maria Coelho und Rosina Walter – Vergleich zweier Trainerinnen 9

5.1.7 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen 10

5.1.8 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse 11

5.2 Chance Wiedikon 12

5.2.1 Was ist „Chance Wiedikon“? 12

5.2.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe 12

5.2.3 Auswertung der Umfrage 13

5.2.4 Das Gotte-Götti-System und die Aufgabenhilfe 14

5.2.5 Janine Suter und Urs Kamm – eine Trainerin und ein Trainer im Vergleich 15

5.2.6 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen 15

5.2.7 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse 16

5.3 Fit für die Sek versus Chance Wiedikon – ein Vergleich 17

6 Übertritt in die Sekundarstufe II 18

6.1 ChagALL 18

6.1.1 Vorstellung der untersuchten Gruppe 18

6.1.2 Auswertung der Umfrage 18

6.1.3 Entstehungsgrund des Moduls 1 21

6.1.4 Die drei wichtigen Erfahrungen des Gesamtteams von ChagALL 21

6.1.5 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen 21

6.1.6 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse 22

6.2 Chagall ... 23
6.2.1 Was ist „Chagall“? ... 23
6.2.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe ... 23
6.2.3 Auswertung der Umfrage ... 24
6.2.4 Roger Coimbra und Mohamad Vacheed – Vergleich zweier Chagall-Schüler ... 25
6.2.5 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen ... 26
6.2.6 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse ... 27
6.3 ChagALL versus Chagall – ein Vergleich ... 28
7 Chancengerechtigkeit auf der Sekundarstufe II ... 29
7.1 ChagALL Plus ... 29
7.1.1 Was ist „ChagALL Plus“? ... 29
7.1.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe ... 29
7.1.3 Auswertung der Interviews ... 29
7.1.4 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen ... 32
7.1.5 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse ... 33
7.2 ChaBâle ... 34
7.2.1 Was ist „ChaBâle“? ... 34
7.2.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe ... 34
7.2.3 Auswertung der Umfrage ... 35
7.2.4 Anolya Esmeral und Kirrushnavi Santhanarajah – zwei ChaBâle-Schülerinnen ... 36
7.2.5 Handan Gögen und Stefan Rüegger – Vergleich der Projektleitenden ... 37
7.2.6 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen ... 38
7.2.7 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse ... 38
7.3 ChagALL Plus versus ChaBâle – ein Vergleich ... 39
8 Zukunftsausblick ... 40
9 Fazit ... 41
10 Schlusswort ... 42
11 Danksagung ... 42
A Quellenverzeichnis ... 43
B Abbildungsverzeichnis ... 46
C Tabellenverzeichnis ... 46
D Verzeichnis der Interviewpartner ... 47
E Anhang ... 47

1 Vorwort

Ist die Herkunft oder die Armut ein Hinderungsgrund für Begabungsförderung? Diese Frage gewinnt in den Medien zunehmend an Aktualität und wird heute von verschiedenen Bildungsstätten eng verfolgt. Wer einen Migrationshintergrund hat oder aus einem einkommensschwachen Haushalt stammt, steht bei Diskussionen rund um die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen im Mittelpunkt.[1]

Mein Interesse für dieses Thema wurde vor drei Jahren geweckt, als ich mich aus der dritten Sekundarklasse auf die gymnasiale Aufnahmeprüfung vorbereitet hatte. Als Schüler mit einem Migrationshintergrund hatte ich Defizite im Fach Deutsch und zu Hause keine schulische Unterstützung. Durch meine Teilnahme an einem kostenlosen Förderprogramm für Migrantenjugendliche gelang mir der Sprung ins Gymnasium. Dieser Übertritt war nicht selbstverständlich, denn es war mein dritter Anlauf.

Erstmals wurde mir die ungerechte Verteilung der Bildungschancen bewusst, als ich an meine Mitschüler/-innen im Förderprogramm dachte. Zwar wuchsen einige Lernende hier auf, doch waren die schulischen Übertritte für sie nicht einfach. Andere Jugendliche kamen erst vor Kurzem mit ihren Eltern in die Schweiz, lebten in engen Wohnverhältnissen und waren mit der Schweizer Kultur nicht vertraut. Alle hatten zweifelslos das Potential für eine höhere Bildung, konnten dieses jedoch nicht abrufen. Dies fand ich beunruhigend, da vergleichsweise Schüler/-innen aus gut situierten Haushalten trotz gleicher Schulleistung bessere Bildungsaussichten hatten.

Seither reift in mir der Gedanke, mich dieser Benachteiligung anzunehmen. Meine Recherchen haben ergeben, dass inzwischen weitere kostenlose Bemühungen für die Förderung entstanden sind. Diesen Projekten, die sich durch die Zusammenarbeit vieler Menschen auszeichnen, wollte ich mich mit Freude widmen. Damit begann der lehrreiche Prozess dieser Arbeit, *Ein Netzwerk aus Förderprojekten im Bildungssystem.*

[1] Vgl. Jungen (2021), Internet

2 Einleitung

2.1 Problemstellung

Der Schweizerische Wissenschaftsrat zeigt mit seiner Studie zur sozialen Selektivität auf, wie schlecht die Bildungschancen für sozial benachteiligte Schüler/-innen stehen. So haben Akademikerkinder eine vier Mal höhere Chance, ins Langzeitgymnasium oder in die Sekundarstufe A zu wechseln als Kinder von Eltern mit tiefem Bildungsstand. Zudem haben sie eine sieben Mal höhere Chance für den Übertritt ins Kurzzeitgymnasium sowie dessen Abschluss.[2] Diese Zahlen spiegeln die Ungerechtigkeit in unserem Bildungssystem wider. Um das Potential der sozial benachteiligten Schüler/-innen auf die Dauer nicht brachliegen zu lassen, setzen sich kostenlose Förderprojekte für mehr Chancengerechtigkeit ein. Die Politik vernachlässigt diese Thematik jedoch bis heute und will dieses Problem nicht ins Auge fassen. Dies führt zur Verstärkung der Benachteiligung.[3]

2.2 Zielsetzung

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, wie sozial benachteiligte Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund ihre schulischen Übertritte meistern können. Zudem sollen Lösungsansätze für die langfristige Stabilisierung ihrer Schulleistungen aufgezeigt bzw. vorgeschlagen werden. Zur Erreichung dieses Ziels werden das Förderprogramm „ChagALL“ samt „ChagALL Plus“ sowie vier weitere davon inspirierte Projekte untersucht. Dabei werden zuerst die schriftlichen Quellen der einzelnen Projekte studiert und anschliessend Unterrichtsbesuche gemacht. Die qualitative Datenerhebung beruht auf Gespräche mit der Projektleitung, den Trainern/-innen sowie den Kursteilnehmern/-innen. Ausserdem werden quantitative Daten in Form von Fragebogen erhoben. Durch den Vergleich der objektiven Daten mit den Eigenbeobachtungen des Trainings sollen unter Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten insbesondere die Unterschiede beleuchtet werden.

2.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit wird mit einer Einführung in die Chancengerechtigkeit in Angriff genommen (Kapitel 3). Fortgesetzt wird diese Thematik mit der Vorstellung des vielversprechenden Programms „ChagALL“, das die Grundlage dieser Arbeit bildet (Kapitel 4). Der Schwerpunkt liegt in den Kapiteln 5 bis 7, in denen den untersuchten Projekten eine grosse Bedeutung zugewiesen wird. Diese Förderprojekte werden gemäss der Chronologie der Schulstufen vorgestellt. Im Kapitel 8 wird ein Blick in die Zukunft geworfen, indem zu den einzelnen Projekten Verbesserungsvorschläge aufgeführt werden. Die Arbeit wird mit einem Fazit (Kapitel 9), Schlusswort (Kapitel 10) sowie mit einer Danksagung abgeschlossen (Kapitel 11).

[2] Vgl. Becker/Schoch (2018), S. 46-48
[3] Vgl. Becker/Schoch (2018), S. 10

3 Ein Blick auf die Chancengerechtigkeit

3.1 Abgrenzung des Themas

Diese Arbeit legt den Schwerpunkt auf die Chancengerechtigkeit in der Bildung. Ein chancengerechtes Bildungssystem würde bedeuten, dass Akademikerkinder und -jugendliche zu besseren Start- und Bildungschancen legitimiert sind.[4] Sie setzen sich bei gleichen Schulleistungen wie sozial benachteiligte Schüler/-innen besser durch.[5] Doch gemäss dem Prinzip der Meritokratie soll der Schulerfolg einzig von der Anstrengung sowie Begabung abhängen.[6]

3.2 Definition der Chancengerechtigkeit mit Bezug zum Schulerfolg

„Educational equity refers to an educational and learning environment in which individuals can consider options and make choices throughout their lives based on their abilities and talents, not on the basis of stereotypes, biased expectations or discrimination. The achievement of educational equity enables females and males of all races and ethnic backgrounds to develop skills needed to be productive, empowered citizens. It opens economic and social opportunities regardless of gender, race, ethnicity or social status." [7]

In Bezug zur Definition sind die *Nationalität* und der *soziale Status* angesichts des Schulerfolges heutzutage in unserem Land nicht wegzudenken. Jürg Schoch, Mitbegründer des ChagALL-Programms (vgl. Kap. 4), spricht als erste Kernursache die sozioökonomisch schwachen Verhältnisse an. Damit ist ein relativ geringes Einkommen oder ein tiefer finanzieller Status der Eltern gemeint. Zweitens fällt es einem Kind aus einem bildungsfernen Elternhaus schwer, die verschiedenen Bildungswege in unserem Land zu erkennen. Schliesslich fallen viele Migrantenkinder und -jugendliche infolge von Sprachdefiziten in der Schule auf.[8]

3.3 Chancengerechtigkeit aus heutiger Sicht

Die um 1985 Geborenen nahmen an „PISA 2000" teil. Rund 46 Prozent der Schüler/-innen von Eltern tiefen Bildungsstandes besuchten die Sekundarstufe A oder das Langzeitgymnasium, zwölf Prozent die Sekundarstufe II[9] und elf Prozent begannen ein Universitätsstudium.[10] In der Regel erwerben lediglich 19 Prozent der Jugendlichen aus Nicht-Akademikerfamilien eine berufliche oder gymnasiale Maturität.[11] Diese Resultate deuten darauf hin, dass die schulischen Übertritte grosse Hürden bedeuten und vielen leistungsfähigen Schülern/-innen der Zugang zu einer höheren Bildung erschwert wird. Genau hier knüpfen derzeit hoch engagierte Privatinitiatoren an und unterstützen die sozial benachteiligten Schüler/-innen.

[4] Vgl. Pädagogische Hochschule Bern (Hrsg.) (o.D.), Internet
[5] Vgl. Yesilöz (2017), Internet
[6] Vgl. Giesinger (2012), S. 4
[7] Coradi Vellacott/C. Wolter (2005), S. 7
[8] Vgl. Schoch: Anhang, S. 58
[9] Dies ist die offizielle Schreibweise gemäss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
[10] Vgl. Becker/Schoch (2018), S. 46
[11] Vgl. Becker/Schoch (2018), S. 47

4 Was ist „ChagALL“?

4.1 Vorstellung und Entstehungsgeschichte

„ChagALL“ steht für **Cha**ncen**g**erechtigkeit durch **A**rbeit an der **L**ern**l**aufbahn. Es handelt sich um ein kostenloses Förderprogramm am Gymnasium Unterstrass, das seit 2012 von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich finanziert wird.[12] „ChagALL“ unterstützt leistungsstarke Migrantenjugendliche der zweiten Sekundarklasse beim Übertritt in die Mittelschule.[13] Die Entstehung dieses Programms geht auf das Jahr 2008 zurück. Wie Mitbegründer Jürg Schoch ausführt, liegt der Hauptgrund darin, dass am Institut Unterstrass Lehrer/-innen ausgebildet werden und deshalb Bildungsfragen ein Thema sind. Untersuchungen zeigen, dass der Anteil der Migrantenkinder und -jugendlichen in den höheren Schulstufen untervertreten ist. Zudem wurde festgestellt, dass Primarschüler/-innen aus sozioökonomisch tieferen Schichten bis zu vier Mal weniger häufig in die Sekundarstufe A eingeteilt werden. Erziehungswissenschaftler und Dozierende des Instituts Unterstrass waren sich einig, dass das ungerecht ist. Sie fragten sich, ob niemand etwas dagegen unternimmt. Die Frage fiel auf sie zurück, da sie über pädagogisches Wissen sowie gymnasiales Know-how verfügten. So wollten sie es im Wissen, dass das Gymnasium Unterstrass schon immer als Schule für „Aufsteiger“ galt und Gerechtigkeit ein evangelisches Anliegen war, selbst probieren.[14]

4.2 Konzept

Die Rekrutierung der Schüler/-innen findet in der zweiten Sekundarklasse statt, wobei das Aufnahmeverfahren mehrstufig ist. Die Jugendlichen melden sich mit einem Anmeldeformular, Empfehlungsschreiben der Sekundarlehrperson, elterlichen Steuerausweis sowie mit dem letzten Schulzeugnis an.[15] Selektierte Schüler/-innen werden dann zu einem schriftlichen Prüfungshalbtag aufgeboten, an dem ihre fachlichen und persönlichen Voraussetzungen abgeklärt werden. Schliesslich wird mit den qualifizierten Jugendlichen ein Gespräch geführt, wonach der definitive Aufnahmeentscheid gefällt wird.[16] Die Jugendlichen werden im Frühlingssemester jeweils am Mittwochnachmittag bei ihren Hausaufgaben unterstützt (Modul 1). Das eigentliche Prüfungsvorbereitungstraining läuft dann von August bis April der dritten Sekundarklasse (Modul 2). Dabei findet der Unterricht jeweils jeden Mittwochnachmittag und Samstagvormittag während drei Stunden statt. Den erfolgreich in eine Mittelschule aufgenommenen Jugendlichen steht das „ChagALL Plus Programm“ während der Probezeit offen (vgl. Kap. 7.1).[17] Dieses umfassende Trainingsprogramm zeigt grosse Wirkung. In den ersten zehn ChagALL-Jahrgängen bestanden nämlich 70% der teilgenommenen Schüler/-innen eine Mittelschulaufnahmeprüfung.[18] Davon schlossen mindestens 80% der ersten sechs ChagALL-Jahrgänge eine Mittelschule ab.[19]

[12] Vgl. Gymnasium und Institut Unterstrass (Hrsg.) (o.D.), S. 2, Internet
[13] Vgl. Gymnasium und Institut Unterstrass (Hrsg.) (o.D.), Internet
[14] Vgl. Schoch: Anhang, S. 59
[15] Vgl. Gymnasium und Institut Unterstrass (Hrsg.) (o.D.), Internet
[16] Vgl. König et al. (2019), S. 4
[17] Vgl. Gymnasium und Institut Unterstrass (Hrsg.) (o.D.), Internet
[18] Vgl. König et al. (2019), S. 9
[19] Vgl. König et al. (2019), S. 14

5 Übertritt in die Sekundarstufe I

5.1 Fit für die Sek

5.1.1 Was ist „Fit für die Sek“?

„Fit für die Sek“ ist ein kostenloses Förderprojekt, das seit dem Schuljahr 2016/2017 vom Sozialdepartement der Stadt Zürich finanziert wird.[20] Es unterstützt lernwillige und motivierte Primarschüler/-innen aus bildungsfernen Familien und/oder aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen beim Übertritt in die Sekundarschule. Die Gründung dieses Projekts geht auf das Jahr 2012 zurück.[21] Damals finanzierte die heutige Primarlehrerin Gabriella Sontheim teure Zusatzleistungen für ihre Tochter, die sich auf die Aufnahmeprüfung für das Langzeitgymnasium vorbereitete. Nach der erfolgreichen Aufnahme förderte die Lehrerin gemeinsam mit ihrem Ehemann ihre Tochter intensiv während der Probezeit. Dabei fragte sie ihn eines Tages, was die Kinder machen, deren Eltern unter finanziell bescheidenen Verhältnissen leben, das Bildungssystem nicht verstehen und ihnen keine schulische Unterstützung geben können.[22] Genau hier setzte Gabriella Sontheim an und gründete mit zwei befreundeten Frauen den Verein „Lernturbo“. Dieser rief das Projekt „Fit für die Sek“ ins Leben.[23]
Daran sind derzeit die vier Primarschulen Kügeliloo, Blumenfeld, Hürstholz und Schauenberg beteiligt. Aktuell bestehen drei Gruppen von Kindern, wobei die Lernenden der beiden Schulen Hürstholz und Schauenberg eine Gruppe bilden. Das Training dauert von der fünften bis und mit Ende der sechsten Primarklasse.[24] Es findet jeweils am Samstagvormittag während zweieinhalb Stunden an den drei Schulen Kügeliloo, Hürstholz und Blumenfeld statt. Das Training wird von einer Haupt-Trainerin sowie zwei Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich geleitet. Die Kinder werden insbesondere in Deutsch und Mathematik gefördert, wobei sie mit den Trainerinnen auch an ausserschulischen Aktivitäten sowie Exkursionen teilnehmen.[25] Die Anmeldung geeigneter Kinder für dieses Projekt erfolgt jeweils in der vierten Primarklasse durch die Schule.[26] Dabei empfehlen die jeweiligen Klassenlehrpersonen der vier Schulen dem Verein „Lernturbo“ potentielle Schüler/-innen und informieren die Eltern dieser Kinder. Die Vereinsmitglieder nehmen diese Empfehlungen auf und laden die Kinder samt Eltern zu einem Kick-off ein, bei dem über die Teilnahme am Projekt entschieden wird. Dabei wird mit den Eltern ein Vertrag abgeschlossen, wonach die definitive Aufnahme der Kinder erfolgt. Für die Eltern finden regelmässig obligatorische Elternmodule statt (vgl. Kap. 5.1.5).[27]

5.1.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe

Untersucht wurde das Training im Schulhaus Hürstholz. Dabei nahmen acht Sechstklässler/-innen an einer schriftlichen Befragung teil, nämlich drei Knaben und fünf Mädchen.[28] Von

[20] Vgl. Verein Lernturbo (Hrsg.) (o.D.), Internet
[21] Vgl. comm.versa GmbH (2015), S. 5, privater Zugang
[22] Vgl. Sontheim: Anhang, S. 52
[23] Vgl. comm.versa GmbH (2015), S. 4, privater Zugang
[24] Vgl. Sontheim: Anhang, S. 53
[25] Vgl. Verein Lernturbo (Hrsg.) (o.D.), Internet
[26] Vgl. comm.versa GmbH (2015), S. 7, privater Zugang
[27] Vgl. Sontheim: Anhang, S. 53-54
[28] Die Fünftklässler/-innen wurden nicht befragt, da sie erst im August 2021 starteten.

ihnen wurden sechs in der Schweiz geboren. Die Herkunftsländer der Lernenden sind verschieden. Die Nationen Italien, Pakistan, Portugal und Schweiz sind je zweimal vertreten. Drei Kinder haben zwei Herkunftsländer, eine Person hat sogar drei.[29]

Herkunftsländer der Umfrage-Teilnehmer/-innen:

Dominikanische Republik, Italien (2), Jamaika, Pakistan (2), Portugal (2), Schweiz (2), Spanien, Türkei, USA

5.1.3 Auswertung der Umfrage

Im Folgenden werden die Antworten aus der schriftlichen Befragung aufgeführt und diskutiert. Den Lernenden wurden Fragen zum Training im Projekt „Fit für die Sek“ sowie zu den überfachlichen Kompetenzen gestellt.[30]

Zuerst wurde das erste Trainingsjahr abgedeckt, um zu erfahren, wie die acht Sechstklässler/-innen dieses erlebten. Je eine Person schätzte die intensive Förderung im Fach Deutsch bzw. Mathematik besonders. Zwei Lernenden gefiel es, dass sie ihre Hausaufgaben im Training lösen konnten. Wiederum zwei weitere Kinder freuten sich jeweils auf die Pause. Eine der Lernenden schätzte es, dass im Training sowohl gelernt als auch gespielt wurde. Schliesslich gefiel einer Person die vielen Aktivitäten mit den Trainerinnen (vgl. Tab. 1).
Diese Ergebnisse zeigen das Zusammenspiel zwischen dem Lernen und Spielen auf. Zum einen steht den Kindern im Projekt „Fit für die Sek“ vermutlich ein Lernort zur Verfügung, wo sie in Ruhe arbeiten können. Hier bietet sich wahrscheinlich die Möglichkeit an, um den Schulstoff mit den Trainerinnen zu repetieren, die Hausaufgaben zu erledigen oder sich auf Prüfungen vorzubereiten. Viele Kinder erhalten wohl die nötige schulische Unterstützung von ihren Eltern zu Hause nicht, da letzteren das Wissen vermutlich fehlt. Zum anderen entwickeln die Kinder durch Auflockerungsspiele mit den Trainerinnen im Unterricht oder Pausenspiele untereinander eher Freude am Lernen.

Mit der zweiten Frage wurde das aktuelle Trainingsjahr abgedeckt, um zu erfahren, was die Kinder motiviert, „Fit für die Sek“ für ein weiteres Schuljahr zu besuchen. Eine Person konnte ihre Schulleistungen in der fünften Klasse dank „Fit für die Sek“ stärken, drei Kinder möchten dies in der sechsten Klasse ebenfalls erreichen. Eine der Lernenden möchte sich vor allem in Mathematik verbessern. Zwei weitere Kinder zielen auf einen gelungenen Übertritt in die Sekundarschule ab. Eine Person zählt aufgrund der intensiven Förderung in den Fächern Deutsch und Mathematik auf einen möglichen Übertritt in die Sekundarstufe A (vgl. Tab. 1).
Diese Resultate weisen deutlich darauf hin, dass die Kinder die fachlichen Grundlagen mithilfe von „Fit für die Sek“ festigen möchten. Die Lernenden scheinen ausnahmslos auf einen erfolgreichen Übertritt abzuzielen. Dafür sind sie wohl bereit, ihren freien Samstagvormittag aufzuopfern. Ihr Wille, in die Sekundarstufe A eingestuft zu werden, lässt sich vermutlich an der Verbesserung der Schulnoten festhalten.

[29] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.
[30] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.

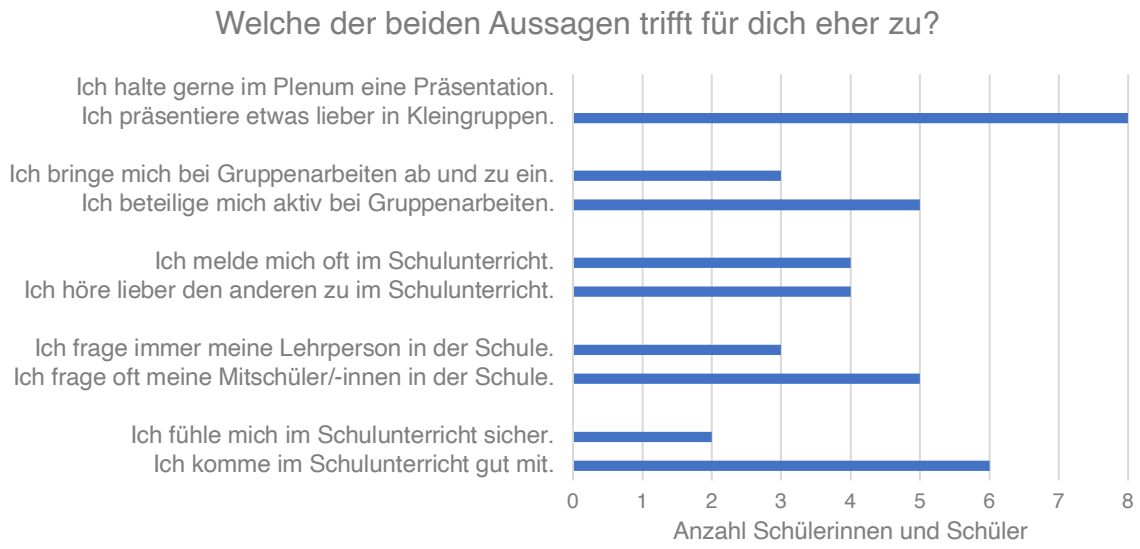
Tab. 1: Vergleich der beiden Trainingsjahre von „Fit für die Sek“

Vergleich der beiden Trainingsjahre von „Fit für die Sek“	
Frage zum ersten Trainingsjahr: 5. Klasse	**Frage zum zweiten Trainingsjahr: 6. Klasse**
Was hat dir im ersten Trainingsjahr besonders gut gefallen?	*Was motiviert dich, dieses Training nochmals ein Jahr zu besuchen?*
Wir haben viel Deutsch gemacht.	Meine Schulnoten haben sich in der 5. Klasse dank «Fit für die Sek» verbessert.
Wir haben viel Mathematik geübt.	Damit ich meine Schulnoten verbessern kann (3).
Wir hatten Zeit, die Hausaufgaben zu machen (2).	Damit ich in der Mathematik besser werde.
Die Pause (2)	Damit mir der Übertritt in die Sekundarstufe gut gelingt (2).
Wir haben gespielt und gelernt.	Wir machen viel Deutsch und Mathematik, um in die Sekundarstufe A zu kommen.
Wir haben vieles gemeinsam unternommen.	

Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 48)

Um beurteilen zu können, wie sich die überfachlichen Kompetenzen der Kinder durch die Teilnahme am Projekt „Fit für die Sek“ entwickeln, standen den Lernenden fünfmal je zwei Aussagen zur Auswahl. Davon mussten sie jeweils je eine Aussage ankreuzen. Alle Aussagen beruhten auf dem Schulunterricht (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Welche der beiden Aussagen trifft für dich eher zu?



Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 48)

Alle befragten Kinder halten eine Präsentation lieber in Kleingruppen als vor der ganzen Klasse. Drei Lernende können ihre Meinung bei Gruppenarbeiten hin und wieder einbringen, während sich fünf Kinder bei dieser Unterrichtsform aktiv beteiligen. Die eine Hälfte der Befragten macht im Schulunterricht aktiv mit, die andere verhält sich passiv. Drei Lernende

stellen ihre Fragen immer an ihre Lehrperson, fünf oft an ihre Mitschüler/-innen. Zwei Kinder fühlen sich im Schulunterricht sicher, sechs können dem Unterricht gut folgen (vgl. Abb. 1).

In Bezug auf die Präsentation wird deutlich ersichtlich, dass sich die Kinder vermutlich kaum trauen, vor einem Publikum aufzutreten. Sie scheinen sich vor der Zuhörerschaft unsicher zu fühlen. Wahrscheinlich haben sie Angst, dass sie infolge von Aussprachefehlern ausgelacht oder wegen einer schlechten Auftrittskompetenz nicht ernst genommen werden. Die Gruppenarbeit ist wohl für viele Lernende eine beliebte Unterrichtsform. Die Kinder leiten vermutlich gerne Diskussionen oder arbeiten eher mit den anderen Lernenden der Klasse zusammen. Drei Kinder trauen sich wahrscheinlich weniger, ihre Meinung zu vertreten. Des Weiteren scheint sich die eine Hälfte der Kinder gerne an Diskussionen zu beteiligen, die im Klassenverband stattfinden. Die andere Hälfte möchte wohl eher einen Austausch im Plenum meiden oder wagt es nicht, die eigenen Gedanken einzubringen. Positiv scheint das Resultat bezüglich der Klärung der eigenen Fragen zu sein. Im Schulunterricht versuchen nämlich viele Kinder, ihre Unklarheiten durch den Austausch mit den anderen Lernenden der Klasse zu klären. Dies birgt vermutlich den Vorteil, dass sich die Kinder durchaus auch einmal Lerninhalte selbst beibringen oder vom Wissen ihrer Mitschüler/-innen profitieren können. Schliesslich scheinen die meisten Lernenden die im Schulunterricht behandelten Themen zu verstehen. Das Unterrichtstempo ist für die Kinder wahrscheinlich angemessen, da sie gewisse Lerninhalte vermutlich schon vorweg im Training von „Fit für die Sek“ abdecken können.

5.1.4 „Fit für die Sek“ statt „Fit für die Sek A“

Gabriella Sontheim kannte das Zürcher ChagALL-Programm (vgl. Kap. 4), da ihre Tochter die Gesamtschule Unterstrass besuchte. Es war ihr bewusst, dass sich ein solches Projekt bereits an Primarschüler/-innen richten sollte, da gemäss Studien die Mehrheit der Migrantenkinder in die Sekundarstufe B eingestuft wird. Anfänglich hiess das Projekt „Fit für die Sek A“. Es wurden nur Kinder mit dem Potential für die Sekundarstufe A aufgenommen. Doch dies führte schnell zu Spannungen mit den Regelschulen, da sie sich von diesem Projekt konkurriert fühlten. So wurde der Projektname zu „Fit für die Sek“ umbenannt. Folglich werden bis heute auch Lernende mit dem Potential für die Sekundarstufe B aufgenommen.[31]
Es zeigt sich, wie wichtig die Zusammenarbeit mit den Regelschulen für „Fit für die Sek“ ist. Ohne diese ist eine Weiterführung dieses Förderprojekts vermutlich gar nicht möglich, da die Anmeldung über die Klassenlehrpersonen erfolgt.

5.1.5 Die Elternzusammenarbeit

Das Sozialdepartement der Stadt Zürich verlangte vom Verein „Lernturbo“ die Integration der Eltern der Kinder, damit es das Projekt „Fit für die Sek“ finanzieren würde. So wurde die Elternzusammenarbeit eingeführt, die aus vier Modulen besteht. Im Modul *Lernerfolg* wird mit den Eltern bspw. das Thema „Belohnung“ angeschaut. Dabei wird den Eltern erklärt, dass sie ihre Kinder für die Anstrengung sowie für den Einsatz statt für die erbrachte Note belohnen sollen. Letztere ist nämlich u. a. von der Tagesform abhängig und ist somit nicht beeinfluss-

[31] Vgl. Sontheim: Anhang, S. 52

bar. Im Modul *soziale Medien* lernen die Eltern, wie sie dafür sorgen können, dass ihre Kinder nicht zu viel Zeit am Handy oder Computer verbringen. Im Modul *Konsum* wird den Eltern das Prinzip des Taschengeldes beigebracht, das vielen Kulturen fremd ist. Schliesslich werden die Rechte der Eltern sowie der Kinder im Modul *Pubertät* thematisiert.[32]

Es zeigt sich, dass die Eltern der Kinder stark an „Fit für die Sek" gebunden sind. Viele Eltern bestrafen vermutlich ihr Kind bei einer schlechten Prüfungsnote. Je öfter dies geschieht, desto eher verliert das Kind wahrscheinlich den Glauben an seine eigenen Fähigkeiten. Ausserdem scheinen viele Kinder schon in der Primarschule ein Smartphone von ihren Eltern zu erhalten und dieses uneingeschränkt nutzen zu dürfen. Folglich könnte dieses Verhalten die Lernenden oft vom Lernen ablenken. Des Weiteren erhalten viele Kinder wohl kein Geld von ihren Eltern. Doch durch den Erhalt des Taschengeldes lernen die Kinder vermutlich früh zu sparen und entscheiden selbst, wofür und in welcher Menge sie das Geld ausgeben möchten. Schliesslich ist wahrscheinlich auch die Rolle der Eltern während der Pubertät ihres Kindes wesentlich. Wie sollen sich die Eltern bspw. verhalten, wenn sich ihr Kind zunehmend von ihnen abwendet und das Bedürfnis nach Nähe zu den Gleichaltrigen grösser wird? Inwiefern benötigen die Kinder Freiräume? Solche Fragen werden mit den Eltern wohl diskutiert.

5.1.6 Maria Coelho und Rosina Walter – Vergleich zweier Trainerinnen

Zusätzlich zur Umfrage mit den Lernenden wurde mit zwei Haupt-Trainerinnen je ein Einzelinterview durchgeführt. Maria Coelho leitet das Training im Schulhaus Hürstholz, Rosina Walter jenes im Schulhaus Blumenfeld. Das Ziel bestand zum einen darin, ihre Meinung zur Integration der Eltern ins Projekt „Fit für die Sek" einzuholen. Zum anderen galt es, über ihre Erkenntnisse zur Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen der Kinder zu erfahren.[33]

Es ist beiden Trainerinnen bewusst, dass sich die Eltern für den Schulerfolg ihres Kindes einsetzen. Die Eltern versuchen ihrem Kind, die von ihnen fehlende schulische Unterstützung anderweitig zu ermöglichen. Zudem stellt Rosina Walter fest, dass einige Eltern sehr viel arbeiten. Entsprechend fehlt ihnen die Zeit, um die Hausaufgaben mit ihrem Kind zu lösen.[34]
Es wird ersichtlich, wie wertvoll das Projekt „Fit für die Sek" für die Eltern ist. Die Eltern scheinen oftmals isoliert und auf sich allein gestellt zu sein. Dank „Fit für die Sek" wird ihnen zumindest ein Austausch mit den anderen Eltern oder Trainerinnen ermöglicht.

Ausserdem legen beide Trainerinnen grossen Wert auf die Förderung der überfachlichen Kompetenzen der Kinder. Maria Coelho ist es wichtig, dass eine Lernstrategie gewählt wird, die von allen Lernenden geschätzt wird. So erstellen die Kinder jeweils ein Mindmap, bevor sie eine Geschichte schreiben. Rosina Walter bestätigt die Wichtigkeit der Lerntechnik. Sie ist davon überzeugt, dass sie den Kindern Lernstrategien vermitteln kann, weil sie näher mit ihnen arbeitet. In Bezug auf die sozialen Kompetenzen wird jeweils zu Beginn des Trainings ein Aktivierungsspiel mit allen Lernenden durchgeführt. So sehen die Kinder, dass sie in einer anderen Gruppe sind und sich nicht das gleiche Setting wie in der Schule abspielt. Maria

[32] Vgl. Sontheim: Anhang, S. 53-54
[33] Vgl. Coelho/Walter: Anhang, S. 54-56
[34] Vgl. Coelho/Walter: Anhang, S. 55

Coelho bringt bewusst stets unterschiedliche Unterrichtsformen wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ins Training ein, um die sozialen Kompetenzen der Kinder zu stärken. Des Weiteren schätzen beide Trainerinnen besonders die ausserschulischen Aktivitäten, die mit den Lernenden unternommen werden. Maria Coelho stellt nämlich fest, dass vielen Eltern das Geld und die Zeit fehlen, um mit ihrem Kind alltägliche Ausflüge zu unternehmen. So besuchen die Kinder mit den Trainerinnen bspw. die Berufsmesse, um die Vielfalt der Berufsbranchen kennenzulernen. Zudem kennen viele Lernende einfache Gesellschaftsspiele wie „Uno" oder „Tabu" nicht, weshalb die Trainerinnen ihnen diese Spiele beibringen. Wie Rosina Walter ausführt, lernen die Kinder besonders dann, wenn sie sich im Umgang mit anderen Menschen wohl fühlen. So haben die Kinder durch die Ausflüge Spass miteinander. Rosina Walter ist davon überzeugt, dass das Selbstvertrauen der Kinder durch „Fit für die Sek" gestärkt wird, da sich viele Lernende nicht trauen, sich im Unterricht zu melden.[35]

Es wird ersichtlich, dass „Fit für die Sek" nicht schlicht Schule bedeutet, sondern dass die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder im Vordergrund steht. Die Lernenden brauchen insbesondere viel Selbstsicherheit. Sie sollen Mut haben, vor einem Publikum aufzutreten sowie Fragen zu stellen. Gabriella Sontheim bietet bewusst ein zweijähriges Trainingsprogramm an, damit genug Zeit bleibt, um die Kinder insbesondere überfachlich zu fördern. Nach dem Übertritt in die Sekundarschule bietet „Fit für die Sek" Nachhilfeunterricht für ehemalige Schüler/-innen an, die weiterhin mit Unsicherheiten kämpfen. Damit wird wahrscheinlich eine langfristige Stabilisierung der Schulnoten gewährleistet.[36]

5.1.7 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen

Am 11. September 2021 wurde dem Training im Schulhaus Hürstholz vom Autor beigewohnt. Der Unterricht beider Gruppen, Hürstholz und Schauenberg, fand je in einem separaten Zimmer statt. Dabei wurde von 10:15 Uhr bis 11:00 Uhr das Training der Gruppe Schauenberg beobachtet und anschliessend jenes der Gruppe Hürstholz bis 12:00 Uhr. In der Gruppe Schauenberg waren acht Lernende anwesend, in jener von Hürstholz sieben.
Am 25. September 2021 wurde dem Training im Schulhaus Blumenfeld vom Autor beigewohnt, um die Unterrichtsbeobachtungen zu vervollständigen. Dabei wurde der Unterricht von 9:45 Uhr bis 12:00 Uhr beobachtet. Es waren 13 Schüler/-innen anwesend.[37]

In der Gruppe Schauenberg besprachen die Trainerinnen mit allen Kindern im Plenum den Aufbau einer Geschichte. Die Kinder waren hoch motiviert und konnten bei Aufruf viele Eigenschaften zu den drei Aufsatzteilen, Einleitung, Hauptteil und Schluss, nennen. Sie erstellten alle ein Mindmap, wobei viele bei der Ideensammlung kreativ waren. Anschliessend schrieben die Lernenden ihre Mordgeschichte weiter, die sie in der vorherigen Woche begonnen hatten. Die Kinder arbeiteten sehr fleissig und ohne Zeitdruck. Die Trainerinnen unterstützten die Lernenden bei Bedarf individuell.

[35] Vgl. Coelho/Walter: Anhang, S. 54
[36] Vgl. Sontheim: Anhang, S. 53
[37] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 72

In der Gruppe Hürstholz arbeiteten alle Lernenden individuell an ihren Hausaufgaben und wurden bei Bedarf von den Trainerinnen unterstützt. So lernte eine ehemalige Trainerin mit einer Schülerin Englisch- und Französischvokabular. Zuerst fragte sie die Lernende mündlich ab, wonach die Schülerin die Wörter schriftlich aufschrieb. Anfänglich konnte die Lernende nur wenige Wörter auswendig, hingegen am Ende des Trainings fast alle. Daraufhin besprach die ehemalige Trainerin mit einem anderen Schüler einen Aufsatz. Der Lernende schrieb die Adjektive teilweise gross. Die Trainerin bat ihn, das Wort „plötzlich" im Duden nachzuschlagen. Der Schüler sieht seinen Fehler sogleich selbst ein.
In der Gruppe Blumenfeld lösten die Lernenden individuell ein Arbeitsblatt zu den beiden Zeitformen Präteritum und Perfekt. Sie benötigten viel Unterstützung von den Trainerinnen, da vielen die Umformung der Sätze vom Perfekt ins Präteritum Mühe bereitete. Bei der Besprechung des Arbeitsblatts im Plenum stellte niemand Fragen.[38]

5.1.8 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Antworten der Lernenden mit den Unterrichtsbeobachtungen des Autors verglichen, diskutiert und daraus Schlüsse gezogen. Dabei wird die Diskussion in einem fachlichen und überfachlichen Teil unterteilt.

Auf fachlicher Ebene wird die breite Unterstützung, sowohl in Deutsch als auch in Mathematik, von vielen Lernenden geschätzt. In den Unterrichtsbesuchen der beiden Gruppen Schauenberg und Blumenfeld zeigte sich, dass die Förderung in Deutsch viel breiter abgestützt war als in Mathematik. In der Grammatik fehlte vielen Lernenden wahrscheinlich ein gutes Sprachgefühl, um die beiden Vergangenheitsformen voneinander zu unterscheiden. Viele Kinder konjugierten die Verben oft im Perfekt statt im Präteritum, da sie vermutlich mit dem Ersteren aus der Mundart vertraut waren. Ausserdem bewährt sich die Hausaufgabenstunde[39] wohl sehr, da dann die Kinder gezielt individuell unterstützt werden könnten.
Auf überfachlicher Sicht war in allen drei Gruppen auffällig, dass eher wenig gefragt wurde. So stellten die Kinder der Gruppe Blumenfeld bei der Besprechung des Arbeitsblatts zu den Zeitformen keine Fragen, obwohl die Aufgaben für viele schwierig waren. Hingegen war in der Gruppe Schauenberg zu beobachten, wie aktiv sich die Kinder am Unterricht beteiligten.

Es lässt sich schlussfolgern, dass durch das zweijährige Trainingsprogramm von „Fit für die Sek" eine langfristige Begleitung der Kinder gewährleistet wird. Diese enge Unterstützung erlaubt, das gegenseitige Vertrauen zwischen den Lernenden und Trainerinnen zu stärken. Dank „Fit für die Sek" werden die Kinder einerseits schulisch gefördert, wodurch sie eine solide Grundlage hinsichtlich des Übertritts in die Sekundarschule meistern. Andererseits werden die Sozial- und Selbstkompetenzen der Lernenden ausgebaut sowie den Kindern die Schweizer Kultur mittels ausserschulischer Aktivitäten nähergebracht. Ausserdem unterstützt „Fit für die Sek" die elterliche Seite.[40] Die Eltern können das aus den vier Elternmodulen erworbene Wissen an ihre Kinder weitergeben und damit deren Schulerfolg beeinflussen.

[38] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 72
[39] Die Hausaufgabenstunde findet in allen drei Gruppen von 10:30 Uhr bis 12:00 Uhr statt.
[40] Vgl. Manz (2016), Internet

5.2 Chance Wiedikon

5.2.1 Was ist „Chance Wiedikon“?

„Chance Wiedikon“ ist ein kostenloses Förderprojekt, das u. a. von Mitgliedern, Gönnern und Stiftungen finanziert wird. Es unterstützt begabte und motivierte Migrantenkinder und/oder jene aus bildungsfernen sowie einkommensschwachen Familien beim Übertritt ins Langzeitgymnasium bzw. in die Sekundarschule.[41] Im Jahr 2014 wechselten im Schulkreis Limmattal rund 13 Prozent aller Sechstklässler/-innen ans Langzeitgymnasium.[42] Genauso tief lag die Quote in den beiden Schulkreisen Uto und Letzi. Grund dafür ist der hohe Anteil an bildungsfernen Familien, häufig mit Migrationshintergrund.[43] Genau hier setzten einige Lehrpersonen der Kantonsschule Wiedikon ein Jahr später an und gründeten den Verein „Chance Kantonsschule Wiedikon“. Dieser rief das Projekt „Chance Wiedikon“ ins Leben.[44]
Daran können sich derzeit Kinder aus dem Einzugsgebiet der Kantonsschule Wiedikon beteiligen. Die Anmeldung der Lernenden erfolgt über die jeweiligen Primarschulen. Dabei müssen die Schüler/-innen ein Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson, ein Anmeldeformular und die aktuelle Steuerveranlagung der Eltern sowie eine Zeugniskopie des ersten Semesters der fünften Klasse einreichen. Anschliessend kommen geeignete Kandidatinnen und Kandidaten in die engere Auswahl und werden zum Verfassen eines Motivationsschreibens sowie zu einem Aufnahmegespräch eingeladen. Danach wird über die definitive Aufnahme entschieden. Das Förderprojekt beginnt jeweils rund drei Wochen vor den Sommerferien und dauert bis zu den zentralen Aufnahmeprüfungen im Folgejahr an. Das Training findet jeden Mittwochnachmittag sowie jeden zweiten Samstagvormittag während drei Lektionen im Kirchgemeindehaus Bühl Wiedikon statt. Nach den Aufnahmeprüfungen geht das Training für alle Kursteilnehmer/-innen bis zu den Sommerferien weiter. Es findet jeweils jeden Mittwochnachmittag während drei Lektionen statt.[45] Lernende, denen der Übertritt in die Kantonsschule Wiedikon gelingt, nehmen während der Probezeit einmal wöchentlich an einer vom Verein „Chance Wiedikon“ konzipierte Hausaufgabenstunde teil (vgl. Kap. 5.2.4). Zudem werden sie von einem Götti bzw. einer Gotte der Kantonsschule Wiedikon begleitet (vgl. Kap. 5.2.4).[46]

5.2.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe

Untersucht wurde der Förderkurs 2020/2021, der im Juli 2021 zu Ende ging. Acht Kursteilnehmer/-innen bestanden die gymnasiale Aufnahmeprüfung und traten im August 2021 in die Kantonsschule Wiedikon ein.[47] Davon nahmen sechs Lernende an einer schriftlichen Befragung des Autors teil, nämlich je drei Knaben und Mädchen. Die Herkunftsländer der Schüler/-innen sind vielfältig. Die Nation Schweiz ist zweimal vertreten. Ein Kind hat drei Herkunftsländer (vgl. nächste Seite). Alle Lernende sind in der Schweiz geboren.[48]

[41] Vgl. Verein Chance Kantonsschule Wiedikon (Hrsg.), Internet
[42] Vgl. Oller (2016), Internet
[43] Vgl. Olivier (2016), Internet
[44] Vgl. Oller (2016), Internet
[45] Vgl. Verein Chance Kantonsschule Wiedikon (Hrsg.), Internet
[46] Vgl. Frischknecht: Anhang, S. 56-57
[47] Vgl. Verein Chance Kantonsschule Wiedikon (Hrsg.), Internet
[48] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.

Herkunftsländer der Umfrage-Teilnehmer/-innen:

Bangladesch, Deutschland, England, Israel, Pakistan, Peru, Schweiz (2), Türkei

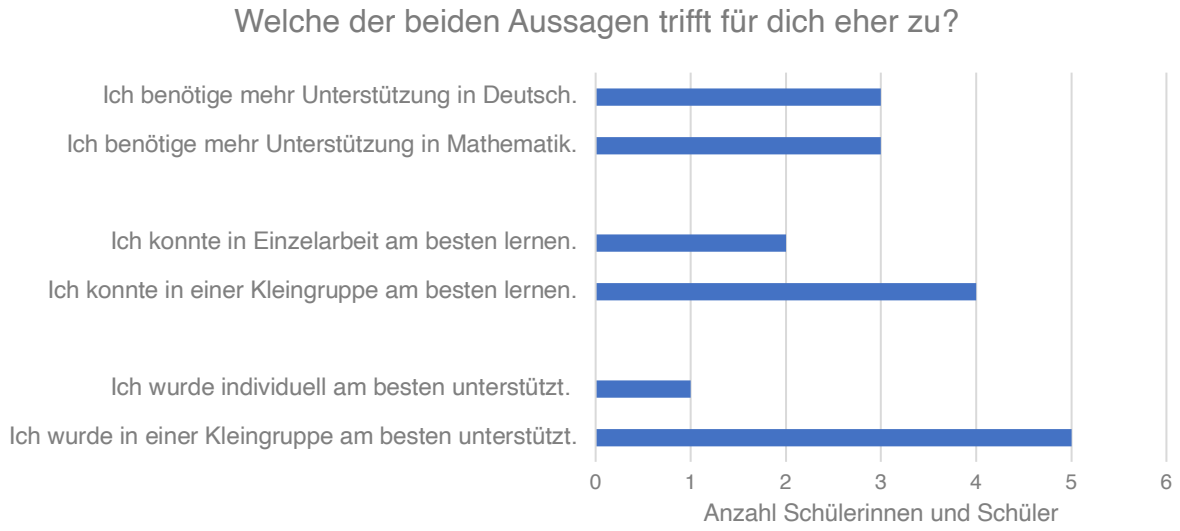
5.2.3 Auswertung der Umfrage

Im Folgenden werden die Antworten aus der schriftlichen Befragung dargestellt und diskutiert. Den Lernenden wurden Fragen zum Training im Projekt „Chance Wiedikon" sowie zu den überfachlichen Kompetenzen gestellt. Sie waren gleich oder ähnlich wie die Fragen, die an die Schüler/-innen von „Fit für die Sek" gestellt wurden (vgl. Kap. 5.1.3). So können beide Projekte miteinander verglichen werden (vgl. Kap. 5.3).[49]

Um beurteilen zu können, wie die Schüler/-innen fachlich vom Projekt „Chance Wiedikon" profitierten, standen ihnen dreimal je zwei Aussagen zur Auswahl. Davon mussten sie je eine Aussage ankreuzen. Die eine Hälfte der Schüler/-innen benötigte mehr Unterstützung in Deutsch, die andere in Mathematik. Vier Lernende konnten im Kleingruppenunterricht am besten lernen. Die anderen zwei Kinder bevorzugten die Einzelarbeit. Entsprechend wurden fünf Schüler/-innen in einer Kleingruppe am besten von den Trainern/-innen unterstützt, wohingegen eine Person von der individuellen Förderung am meisten profitierte (vgl. Abb. 2).

Diese Resultate zeigen auf, dass die Unterstützung in Mathematik für die Kinder genauso wertvoll ist wie jene in Deutsch. Dank „Chance Wiedikon" könnten die Lernenden ihre Wissenslücken schliessen. Die meisten von ihnen sprechen zu Hause wahrscheinlich kein Deutsch, weshalb sie mit der deutschen Sprache viel Mühe haben könnten. Durch den Kleingruppenunterricht im Plenum kommen die Kinder vermutlich häufig zu Wort. Dadurch könnten besonders die fachlichen sowie sprachlichen Defizite jedes Einzelnen aufgearbeitet werden.

Abb. 2: Welche der beiden Aussagen trifft für dich eher zu?

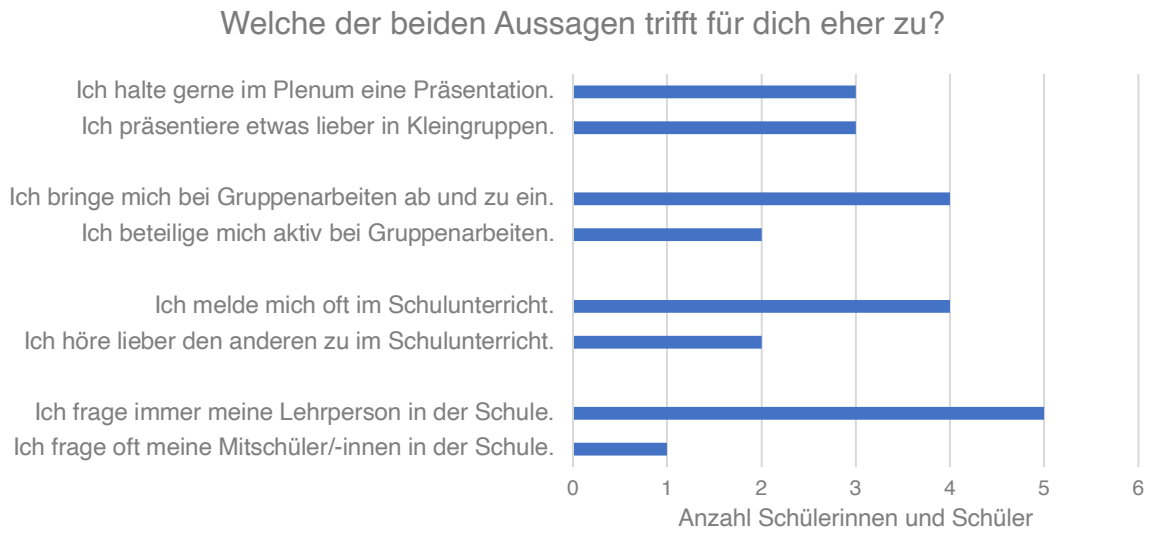


Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 49)

[49] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.

Des Weiteren standen den Lernenden viermal je zwei Aussagen zu den überfachlichen Kompetenzen zur Auswahl. Davon mussten sie je eine Aussage ankreuzen. Die eine Hälfte der Befragten hält gerne eine Präsentation vor der ganzen Klasse, die andere lieber in einer kleinen Gruppe. Vier Lernende beteiligen sich eher passiv an Gruppenarbeiten, zwei aktiv. Gleiches gilt für die Beteiligung am Schulunterricht. Die meisten wenden sich bei Fragen jeweils an die Klassenlehrperson, hingegen fragt eine Person oft ihre Mitschüler/-innen (vgl. Abb. 3). Die Mehrheit der Befragten scheint im Schulunterricht regelmässig Fragen zu stellen, genauso wie sie sich traut, sich zu melden. Zudem konnten die Lernenden vermutlich ihre Auftrittskompetenz stärken, wodurch sie in der Schule sowohl für Präsentationen im Plenum als auch für solche in Kleingruppen offener werden. Einzig bei Gruppenarbeiten sind die Kinder wohl eher zurückhaltend. Wahrscheinlich trauen sie sich nicht, ihre Meinung zu vertreten.

Abb. 3: Welche der beiden Aussagen trifft für dich eher zu?



Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 49)

5.2.4 Das Gotte-Götti-System und die Aufgabenhilfe

Die Hälfte der Befragten war nervös wegen der Probezeit.[50] Genau hier setzt der Verein „Chance Wiedikon“ mit dem Gotte-Götti-System an, um den Lernenden den Einstieg in die Mittelschule zu erleichtern. Dabei werden alle neuen Erstklässler/-innen einem älteren Götti bzw. einer älteren Gotte der Kantonsschule Wiedikon zugeteilt. Diese begleiten die Schüler/-innen, indem sie sie mindestens wöchentlich einmal treffen und mit ihnen sprechen. Ausserdem bietet der Verein „Chance Wiedikon“ seit rund zwei Jahren jeweils eine obligatorische Hausaufgabenstunde am Mittwochmittag an. Dieses Angebot wird derzeit von einem Studierenden sowie einer Absolventin der pädagogischen Hochschule Zürich geleitet.[51]
Es zeigt sich, dass die Schüler/-innen die Probezeit dank der Aufgabenhilfe erfolgreich überstehen können, und zwar erst recht, wenn sie eine Person haben, an der sie sich insbesondere während der unterrichtsfreien Zeit wenden können.

[50] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.
[51] Vgl. Frischknecht: Anhang, S. 56-57

5.2.5 Janine Suter und Urs Kamm – eine Trainerin und ein Trainer im Vergleich

Zusätzlich zur durchgeführten Befragung wurde mit zwei Trainer/-innen je ein Einzelgespräch geführt. Janine Suter erteilt das Fach Deutsch im Training von „Chance Wiedikon", Urs Kamm das Fach Mathematik. Das Ziel bestand darin, herauszufinden, inwiefern die überfachlichen Kompetenzen der Lernenden gefördert werden.[52]
Gemäss Janine Suter brauchen die Kinder viel Selbstvertrauen, damit sie die gymnasiale Aufnahmeprüfung bestehen können. Dies wird von Susanne Frischknecht, Co-Präsidentin des Vereins „Chance Wiedikon", bestätigt. Sie möchte darüber hinaus die Selbsteinschätzung der Kinder positiv beeinflussen, indem die Lernenden an sich selbst glauben, dass sie eine gute Ausbildung absolvieren können. Ausserdem führt Janine Suter aus, dass viele Kinder Defizite mit der deutschen Sprache haben, weshalb bei ihnen kein ausgeprägtes Sprachgefühl vorhanden ist. Gemäss Urs Kamm benötigen die Lernenden eine gute Selbstorganisation sowie die Fähigkeit, Selbstverantwortung zu übernehmen. In Bezug auf die Lern- und Arbeitstechniken ist sich Janine Suter bewusst, dass eine gute Arbeitsorganisation für die Lernenden hinsichtlich der Mittelschule zentral ist. Im Gegensatz dazu weist Urs Kamm darauf hin, dass die Vermittlung der Lern- und Arbeitstechniken erst im zweiten Kursteil erfolgt.[53]

Es stellt sich heraus, dass die Förderung der überfachlichen Kompetenzen im Unterricht integriert ist. Wie Susanne Frischknecht erläutert, wird den Kindern wenig Theorieunterricht in der Lerntechnik erteilt. Die Unterstützung wichtiger überfachlicher Elemente wie Selbstvertrauen, Selbstverantwortung sowie Selbstorganisation scheint eher zu kurz zu kommen.

5.2.6 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen

Am 4. und 18. September 2021 wurde dem Training des aktuellen Förderkurses 2021/2022 vom Autor beigewohnt.[54] Das Training fand beide Male von 9:15 Uhr bis 12:00 Uhr im Kirchgemeindehaus Bühl Wiedikon statt und wurde von neun Lernenden besucht.[55]

Beim ersten Mal begann im Plenum das Training in Mathematik mit einer Repetition der Teilbarkeitsregeln. Die Schüler/-innen waren hoch motiviert und konnten sämtliche Regeln bei Aufruf des Trainers fehlerfrei erläutern. Anschliessend ging es vor allem um „Punkt vor Strich" Rechnungen sowie um die schriftlichen Rechenverfahren mit den vier Grundoperationen. Alle Lernende hatten ihr Dossier bei sich, das aus Grundlagenaufgaben bestand. Die Kinder lösten davon einige Aufgaben zu „Punkt vor Strich" in Einzelarbeit. Viele erhielten falsche Ergebnisse, doch sie überarbeiteten diese selbständig und blieben daran. Die schriftliche Multiplikation und Division bereitete den Kindern am meisten Mühe, weshalb der Trainer dazu je eine Aufgabe an der Magnettafel löste. Beim zweiten Mal lösten die Schüler/-innen Konstruktionsaufgaben in Geometrie. Dabei wussten viele Lernende nicht, was „Achsensymmetrie" bedeutete. Der Trainer veranschaulichte diesen Begriff am Beispiel eines A4-Blatts, das sowohl horizontal als auch vertikal hälftig gefaltet werden kann.

[52] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.
[53] Vgl. Kamm/Suter: Anhang, S. 57-58
[54] Vgl. Verein Chance Kantonsschule Wiedikon (Hrsg.), Internet
[55] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 73

Beim ersten Mal lösten die Lernenden in Deutsch individuell ein Arbeitsblatt zu den konkreten und abstrakten Nomen. Einige wussten nicht, was „abstrakt“ bedeutete. Die Trainerin bat die Schüler/-innen, dies zu Hause im Duden nachzuschlagen. Anschliessend bestimmten die Lernenden die drei Grundwortarten aus einem Text. Viele erkannten die Nomen, hingegen die Adjektive nicht immer. Bei den Verben vergassen einige Lernende, die Hilfs- und Modalverben beim Partizip 2 zu bestimmen. Beim zweiten Mal lösten die Schüler/-innen im Plenum ein Arbeitsblatt zur Fallbestimmung. Einige Kinder vergassen, ihre Hausaufgaben zu lösen. Die meisten Lernenden hatten grosse Mühe, jeweils den richtigen Fall zu bestimmen, da sie oft nicht das ganze Satzglied betrachteten. Sie stellten keine Fragen. Die Trainerin empfahl ihnen, immer ein männliches Nomen einzusetzen. Am Ende beider Male schrieben die Lernenden die Hausaufgaben auf Aufforderung der Trainerin in ihrem Hausaufgabenheft ein.[56]

5.2.7 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Antworten der Schüler/-innen sowie Trainer/-innen mit den Unterrichtsbeobachtungen des Autors verglichen, diskutiert und daraus Schlüsse gezogen. Dabei wird die Diskussion in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen kategorisiert.

Auf fachlicher Ebene scheint die grosse Mehrheit der Schüler/-innen hinsichtlich des Übertritts in die Sekundarstufe I[57] eine breite Unterstützung in Deutsch und Mathematik zu benötigen. Im Unterrichtsbesuch wurde gezeigt, dass viele Lernende die Aufgaben nicht lösen konnten, weil sie an Begriffen wie „Achsensymmetrie“ oder „abstrakt“ scheiterten. Genau solche sprachlichen Barrieren können dank „Chance Wiedikon“ überwunden werden, weil das fehlende Wissen von den Trainern/-innen wahrscheinlich erkannt wird. Ausserdem wurde am Beispiel der vier Fälle in Deutsch deutlich ersichtlich, dass vielen Kindern das Sprachgefühl fehlte, um den korrekten Kasus zu bestimmen. Des Weiteren bewährte sich der Kleingruppenunterricht sehr, da sich die Kinder oft trauten, sich zu melden. Dadurch konnten typische Fehler entdeckt werden. So vergassen viele Lernende die Klammern bei „Punkt vor Strich“ Rechnungen zuerst auszurechnen, weshalb sie falsche Ergebnisse erhielten.
Auf überfachlicher Ebene wurde im Unterrichtsbesuch gezeigt, dass die Lernenden mit der Arbeitsorganisation Mühe hatten. So scheinen einige ihre Agenda nicht regelmässig und gewissenhaft zu führen, da sie die Hausaufgaben nicht erledigten. Die Lernenden trugen die Hausaufgaben am Ende des Trainings nicht selbständig ein. Dies bestätigt die von den Trainern/-innen angesprochene fehlende Selbstverantwortung der Kinder.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Schüler/-innen über das eigentliche Trainingsprogramm hinweg langfristig unterstützt werden. Durch den Kleingruppenunterricht wird eine individuelle Förderung jedes Einzelnen ermöglicht. Dadurch scheinen sich die Schulleistungen der Lernenden hinsichtlich der Aufnahmeprüfung ins Langzeitgymnasium zu verbessern, was aufgrund der zählenden Vornoten wohl enorm wichtig ist. Für viele Lernende könnte nur schon der Übertritt in die Sekundarstufe A ein grosser Erfolg sein, da sie aus einem bildungsfernen Umfeld kommen, wo es nicht üblich ist, dass der höchste Oberstufentyp besucht wird.

[56] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 73
[57] Dies ist die offizielle Schreibweise gemäss der EDK.

5.3 Fit für die Sek versus Chance Wiedikon – ein Vergleich

Zusammenfassend werden im Folgenden insbesondere die wichtigsten Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zwischen den beiden Projekten „Fit für die Sek“ und „Chance Wiedikon“ beleuchtet (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Fit für die Sek und Chance Wiedikon im Vergleich

	Fit für die Sek und Chance Wiedikon im Vergleich	
	Fit für die Sek	**Chance Wiedikon**
Gemeinsamkeit	○ Die Anmeldung geeigneter Schüler/-innen erfolgt durch die Klassenlehrpersonen der Primarschulen (vgl. Kap. 5.1.1 und Kap. 5.2.1).	
Ähnlichkeiten	○ Es können nur Lernende der vier beteiligten Primarschulen teilnehmen (vgl. Kap. 5.1.1). ○ Nachhilfeunterricht für Ehemalige, die in der Sekundarschule schulisch unsicher werden (vgl. Kap. 5.1.6)	○ Das Angebot richtet sich an Schüler/-innen, die im Einzugsgebiet der Kantonsschule Wiedikon wohnhaft sind (vgl. Kap. 5.2.1). ○ Ehemalige Lernende, die in die Kantonsschule Wiedikon eintreten, werden bei den Hausaufgaben während der Probezeit unterstützt. Zudem werden sie von einem älteren Götti bzw. einer älteren Gotte der Kantonsschule Wiedikon im Schulalltag begleitet (vgl. Kap. 5.2.4).
Unterschiede	○ Das Trainingsprogramm dauert für die Lernenden zwei Schuljahre (vgl. Kap. 5.1.1). ○ Das Training findet jeweils am Samstagvormittag in den drei Primarschulen, Hürstholz, Kügeliloo und Blumenfeld, statt (vgl. Kap. 5.1.1). ○ Das Trainingsprogramm umfasst nebst der fachlichen Unterstützung auch ausserschulische Aktivitäten (vgl. Kap. 5.1.6). ○ Die Sozial- und Selbstkompetenzen der Kinder werden durch die verschiedenen Unterrichtsformen gezielt gefördert (vgl. Kap. 5.1.6). ○ Die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken ist breit abgestützt (vgl. Kap. 5.1.6). ○ Die Eltern der Lernenden sind durch die Elternmodule gut eingebunden (vgl. Kap. 5.1.5). ○ „Fit für die Sek“ zielt auf einen erfolgreichen Übertritt der Schüler/-innen in die Sekundarschule ab (vgl. Kap. 5.1.1).	○ Die Kandidatinnen und Kandidaten durchlaufen ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren. Nach der erfolgreichen Aufnahme dauert das Trainingsprogramm für sie ein Jahr (vgl. Kap. 5.2.1). ○ Das Training findet jeweils im ersten Kursteil jeden Mittwochnachmittag sowie jeden zweiten Samstagvormittag im Kirchgemeindehaus Bühl Wiedikon statt, im zweiten Kursteil jeden Mittwochnachmittag am gleichen Ort (vgl. Kap. 5.2.1). ○ Der Kleingruppenunterricht ist dominant (vgl. Kap. 5.2.3). ○ „Chance Wiedikon“ fokussiert sich sowohl auf den Übergang ins Langzeitgymnasium als auch auf jenen in die Sekundarschule (vgl. Kap. 5.2.1).

Quelle: eigene Darstellung eigener Daten

6 Übertritt in die Sekundarstufe II

6.1 ChagALL

6.1.1 Vorstellung der untersuchten Gruppe

Die Jugendlichen des untersuchten Projekts „ChagALL 13“[58] durchliefen erstmals das neu konzipierte Modul 1 (vgl. Kap. 4.2), das aufgrund des künftigen Aufnahmereglements ab dem Schuljahr 2023 für die gymnasialen Aufnahmeprüfungen entstand (vgl. Kap. 6.1.3).[59] 24 Jugendliche nahmen daran teil, wobei es während des Lockdowns im Fernunterricht stattfand.[60] Davon absolvierten 21 Schüler/-innen das zweite Modul, da drei Jugendlichen der zweiten Sekundarklasse der Übertritt in die Mittelschule gelang. Von diesen 21 Jugendlichen nahmen 19 an einer Umfrage des Autors teil, nämlich 14 Mädchen und fünf Knaben. Davon sind elf Schüler/-innen in der Schweiz geboren. Die Zusammensetzung der Herkunft der Jugendlichen ist bunt. Die Nationen Libanon und Portugal sind je zweimal vertreten, die Türkei dreimal. Zwei Jugendliche haben zwei Herkunftsländer.[61]

Herkunftsländer der Umfrage-Teilnehmer/-innen:

Afghanistan, Äthiopien, Belgien, Demokratische Republik Kongo, Eritrea, Griechenland, Italien, Libanon (2), Mazedonien, Pakistan, Portugal (2), Slowakei, Somalia, Spanien, Syrien, Türkei (3), Vietnam

6.1.2 Auswertung der Umfrage

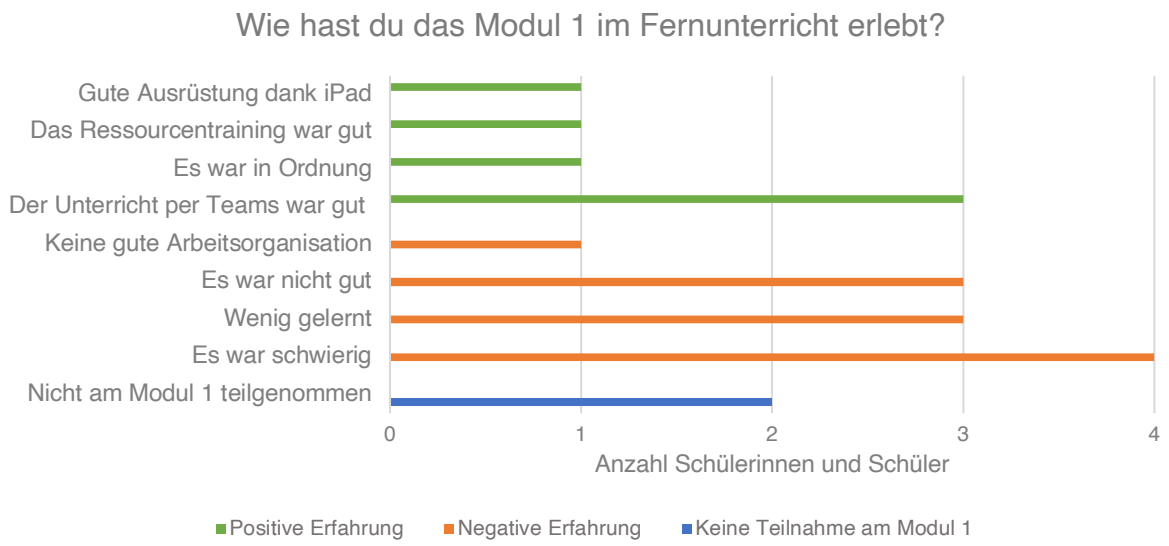
Im Folgenden werden die Antworten aus der Umfrage dargestellt und diskutiert. Den Jugendlichen wurden eine Frage zum Modul 1 sowie zwei Fragen zum Modul 2 gestellt.[62]

Mit der ersten Frage wurden die Erfahrungen der Jugendlichen im Fernunterricht abgedeckt, um ihren Lernfortschritt durch die Unterstützung bei den Hausaufgaben beurteilen zu können. Ein Jugendlicher war mit dem Fernunterricht zufrieden. Eine andere Person fand es gut, dass die Schüler/-innen ein iPad erhielten. Wiederum eine andere Person schätzte besonders das Ressourcentraining. Drei Jugendliche waren mit dem Unterricht per Online-Plattform „Teams“ zufrieden. Im Gegensatz dazu waren drei Schüler/-innen mit dem Fernunterricht unzufrieden, drei weitere Jugendliche lernten wenig während dieser Zeit. Eine der Teilnehmenden hatte Mühe mit der Arbeitsorganisation und für vier Schüler/-innen war das Lernen von zu Hause aus schwierig (vgl. Abb. 4). Zwei Jugendliche absolvierten das erste Modul nicht.
Der bisherige Erfahrungswert anhand eines Statusberichtes zeigt, dass viele Jugendliche technisch mangelhaft ausgerüstet waren.[63] Ohne die iPads hätte der Fernunterricht wohl bei vielen nicht stattfinden können. Die Jugendlichen konnten sich dank „Teams“ mit den Trainerinnen austauschen. Jedoch profitierten vermutlich viele fachlich kaum vom Fernunterricht,

[58] Die einzelnen ChagALL-Jahrgänge werden jeweils durchnummeriert.
[59] Vgl. Gymivorbereitung Zürich (Hrsg.) (o.D.), Internet
[60] Vgl. Schoch (2020), S. 1
[61] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.
[62] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.
[63] Vgl. Schoch (2020), S. 1

und zwar erst recht nicht infolge der eigenen schlechten Arbeitsorganisation. Die Jugendlichen wurden wohl nur bedingt bei den Hausaufgaben unterstützt, da die Kommunikation aufgrund der Videokonferenzen wahrscheinlich schwierig war.

Abb. 4: Wie hast du das Modul 1 im Fernunterricht erlebt?



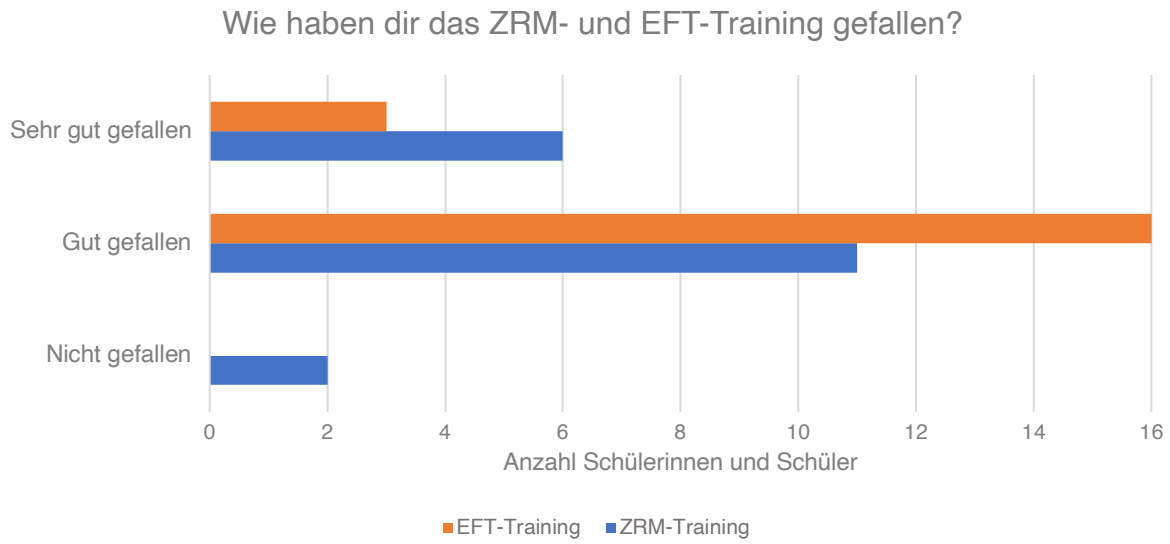
Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 50)

Mit der zweiten Frage wurden die Ressourcentrainings abgedeckt, um deren Wirksamkeit für die Jugendlichen beurteilen zu können. Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)[64] wird von Corinna Bünger, Leiterin von „ChagALL Plus“, sowie Dorothea Baumgartner, Gesamtleiterin von „ChagALL“, und das Emotional Freedom Techniques (EFT)[65] von Stefan Marcec, Programmleiter von „ChagALL“, geleitet.[66]
Elf Jugendlichen gefiel das ZRM-Training gut, sechs empfanden es als sehr gut. Nur zwei Jugendlichen gefiel es nicht. 16 Jugendlichen gefiel das EFT-Training gut, drei empfanden es als sehr gut (vgl. Abb. 5).
Im ZRM-Training setzen sich die Jugendlichen jeweils ein eigenes Ziel, das sie mit „ChagALL“ verfolgen. Um dieses zu erreichen, kreieren sie Wunsch- bzw. Kraftelemente. Daraus erstellen sie ein eigenes Motto und setzen es bei herausfordernden Situationen ein. Im EFT-Training identifizieren die Jugendlichen ein eigenes Problem und anerkennen es. Danach formulieren sie einen positiven Entscheidungssatz, der das Gegenteil des negativen Zustands repräsentiert. Diesen Satz sagen sie laut vor und „beklopfen“ bestimmte Akupunkturpunkte am Körper.

Viele Jugendliche konnten ihr Motto wohl wirkungsvoll einsetzen. Sie waren mit dem Wiederbeginn des Präsenzunterrichts vermutlich schulisch stärker gefordert. Hinzu kam die intensive Vorbereitung auf die Mittelschulaufnahmeprüfungen. Genau während dieser Zeit scheinen sie viel Kraft benötigt zu haben, um beidem gerecht zu werden. Zudem könnte ihnen das EFT-Training im Umgang mit Prüfungsängsten oder Stress nützlich gewesen sein.

[64] Vgl. Storch (Hrsg.) (o.D.), Internet
[65] Vgl. Marcec (Hrsg.) (o.D.), Internet
[66] Vgl. Gymnasium und Institut Unterstrass (Hrsg.) (o.D.), Internet

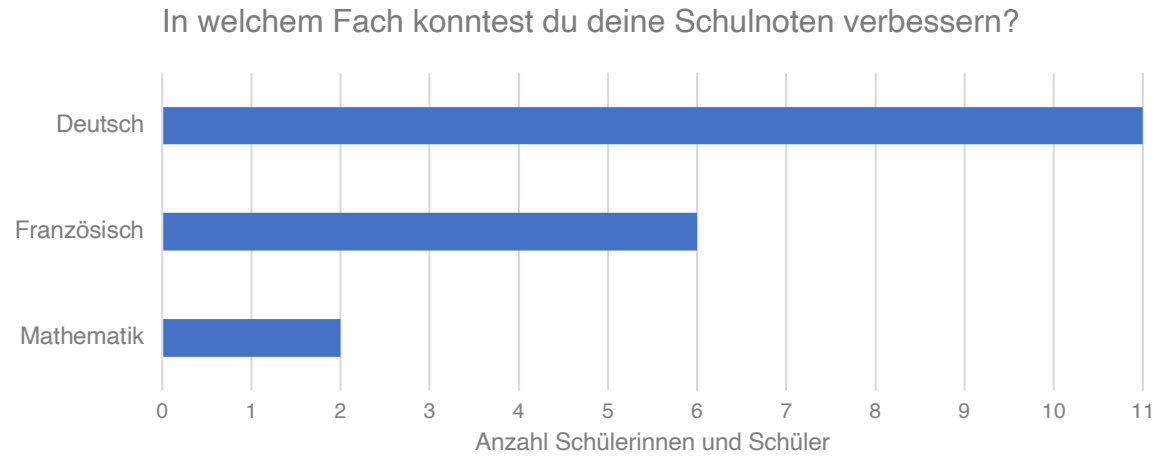
Abb. 5: Wie haben dir das ZRM- und EFT-Training gefallen?



Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 50)

Schliesslich wurden die Schulnoten der Jugendlichen in den drei Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik durch den ChagALL-Unterricht abgedeckt, um deren Verbesserung beurteilen zu können. Elf Jugendliche verbesserten sich in Deutsch, sechs in Französisch und zwei in Mathematik (vgl. Abb. 6).
Dies zeigt auf, dass viele Jugendliche vor allem viel Unterstützung in Deutsch brauchten. Wahrscheinlich spricht keiner der Jugendlichen mit ihren Eltern zu Hause auf Deutsch, da es nicht ihre Erstsprache ist. Acht Jugendliche kamen vor einigen Jahren in die Schweiz, weshalb sie die deutsche Sprache erlernen mussten. Für einige von ihnen war wohl Französisch eine neue Sprache, weshalb sich ihre Noten in diesem Fach dank „ChagALL“ verbesserten. Zwei Jugendliche könnten Fortschritte in Deutsch und folglich auch in Mathematik erzielt haben, da die deutsche Sprache für das Verständnis der Mathematikaufgaben essenziell ist.

Abb. 6: In welchem Fach konntest du deine Schulnoten verbessern?



Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 50)

6.1.3 Entstehungsgrund des Moduls 1

Wie der Mitbegründer Jürg Schoch ausführt, werden an den gymnasialen Aufnahmeprüfungen ab dem Schuljahr 2023 nur noch Deutsch und Mathematik schriftlich geprüft. Die mündliche Prüfung entfällt. Für das Bestehen der Prüfung wird neu eine Note von 4.75 verlangt. Das ChagALL-Team war sich einig, dass dies für Migrantenjugendliche sehr schwierig sein wird. Die Schüler/-innen müssen schon vorher die Möglichkeit haben, um Wissenslücken zu schliessen, damit sie im Herbstsemester der dritten Sekundarklasse gute Leistungen erzielen können.[67]
Dies zeigt auf, dass mit dem ersten Modul die fachlichen Grundlagen gefestigt werden müssten, worauf die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung im zweiten Modul basieren würde.

6.1.4 Die drei wichtigen Erfahrungen des Gesamtteams von ChagALL

Nach der Entstehung von „ChagALL“ machte dessen Gesamtteam[68] drei wichtige Erfahrungen in den ersten Jahren. Anfangs war das Training für die Jugendlichen am Mittwochnachmittag obligatorisch, hingegen am Samstagvormittag freiwillig. Das ChagALL-Team stellte bald fest, dass vor allem jene, die auch samstags in den ChagALL-Unterricht kamen, die Aufnahmeprüfung bestanden. So wurden alle Jugendlichen verpflichtet, das Training auch am Samstag zu besuchen. Zweitens wurde dem ChagALL-Team bewusst, dass auch in der Probezeit Unterstützungsbedarf bestand. So entstand das ChagALL Plus-Programm (vgl. Kap. 7.1). Drittens wurden anfangs nur Schüler/-innen ins Programm aufgenommen, die ins Gymnasium wollten. Später erkannte das ChagALL-Team, dass Jugendliche, die eine Lehre mit Berufsmittelschule absolvieren möchten, ebenso auf Hilfe angewiesen sind.[69]

6.1.5 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen

Am 6. März 2021 wurde dem Training der untersuchten Gruppe (Modul 2) vom Autor beigewohnt. Der Unterricht fand von 9:00 Uhr bis 12:00 Uhr statt, wobei die 21 Jugendlichen in drei verschiedenen Zimmern aufgeteilt waren. In jedem Zimmer wurde während einer Stunde ein Fach unterrichtet, wonach die Jugendlichen das Zimmer wechselten.[70]

Die Jugendlichen lösten in allen drei Fächern, Deutsch, Französisch und Mathematik, ausgewählte Aufgaben aus alten Aufnahmeprüfungen. Sie hatten ihre Probeprüfungen, die sie in der vorherigen Woche gelöst hatten, bei sich. Viele Jugendliche führten eine Agenda. Alle Schüler/-innen gaben ihr iPad ab, die sie im Modul 1 von „ChagALL“ erhielten.
Im Fach Französisch besprach die Trainerin mit den Jugendlichen einen Lückentext, bei der es um die Zeitformen ging. Die Schüler/-innen wirkten interessiert, arbeiteten sehr konzentriert und meldeten sich oft. Einige von ihnen konnte gewisse Verben nicht in der richtigen Zeitform konjugieren, doch sie gaben nicht gleich auf. Die Trainerin erkannte, dass einige Jugendliche gewisse Signalwörter überlasen, weshalb sie sie darauf aufmerksam machte. Im Fach

[67] Vgl. Schoch: Anhang, S. 59
[68] Vgl. Gymnasium und Institut Unterstrass (Hrsg.) (o.D.), Internet
[69] Vgl. Schoch: Anhang, S. 59
[70] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 74

Deutsch arbeiteten die Jugendlichen in Zweier- bis Vierergruppen an Grammatikaufgaben. Zwei Schüler/-innen hatten Mühe mit der Bestimmung der Satzglieder, tauschten sich aber nicht aus. Sie wandten sich an die Trainerin, die ihnen empfahl, zuerst immer das Subjekt zu bestimmen. Im Fach Mathematik besprach die Trainerin mit den Jugendlichen im Plenum bestimmte Aufgaben aus einer Probeprüfung. Dabei löste sie die Aufgaben auf dem Tablet und projizierte die einzelnen Lösungsschritte über dem Beamer. Sie investierte besonders viel Zeit in den Textaufgaben, wobei sie immer wieder betonte, dass die Jugendlichen alle Zwischenresultate notieren sollten. Die Jugendlichen stellten kaum Fragen und wollten auch keine Aufgaben an der Wandtafel lösen. Sie hörten lieber der Trainerin zu und schrieben mit. Die Trainerin hatte Mühe herauszufinden, wo die Jugendlichen noch Schwierigkeiten hatten. Durch Aufrufe einzelner Schüler/-innen fragte sie individuell nach, ob sie Fragen hätten. Sie betonte mehrmals, dass die Jugendlichen mehr Fragen stellen sollten.[71]

6.1.6 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Antworten der Jugendlichen mit den Unterrichtsbeobachtungen des Autors verglichen, diskutiert und daraus Schlüsse gezogen. Dabei wird die Diskussion in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen kategorisiert.

In Bezug auf die fachlichen Kompetenzen scheint eine gute Deutschkenntnis für alle Jugendlichen hinsichtlich der Mittelschulaufnahmeprüfung sehr wichtig zu sein. Beim Unterrichtsbesuch wurde ersichtlich, dass Deutsch auch fachübergreifend bspw. für das Verständnis der Textaufgaben in der Mathematik nicht wegzudenken ist. Zudem fiel auf, dass sich die Jugendlichen bei Fragen im Deutschunterricht zuerst an die Trainerin wandten, statt diese mit den anderen Jugendlichen zu besprechen. Im Fach Französisch hingegen tauschten sich die Schüler/-innen bei Unklarheiten mit ihren Mitschülern/-innen aus. Dies deutet darauf hin, dass die Jugendlichen im „ChagALL“ besonders auf die Unterstützung in Deutsch zählen.
In Bezug auf die überfachlichen Kompetenzen zeigte sich im Unterrichtsbesuch, wie hilfreich eine gute Planung für die Jugendlichen ist. Viele Schüler/-innen führten eine Agenda, wodurch sie einen sauberen Überblick über sämtliche Hausaufgaben sowie Prüfungsdaten hatten. Ausserdem war zu beobachten, dass die Jugendlichen in Mathematik eher unmotiviert wirkten und zurückhaltend waren. So kurz vor den zentralen Aufnahmeprüfungen hätten die Jugendlichen auf ihr persönliches Motto aus dem ZRM-Training zurückgreifen können, das ihnen mehr Lernmotivation gegeben hätte.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die ChagALL-Schüler/-innen hinsichtlich ihres Übertritts in eine Mittelschule eine breite fachliche Unterstützung, insbesondere in Deutsch, brauchen. Diese Unterstützung sollte in Kleingruppen oder individuell erfolgen, um gezielt auf jeden Jugendlichen eingehen zu können. Ausserdem sollen die Jugendlichen durch die beiden Ressourcentrainings wichtige Elemente zur Planung, Organisation, Motivation oder Zielsetzung kennenlernen, damit sie mit herausfordernden Situationen umgehen können.

[71] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 74

6.2 Chagall

6.2.1 Was ist „Chagall“?

„Chagall“ steht für **Cha**ncen**g**erechtigkeit durch **A**rbeit an der **L**ern**l**aufbahn. Es handelt sich um ein kostenloses Förderprojekt an der Kantonsschule Baden. Dieses unterstützt begabte und motivierte Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus einem einkommensschwachen Haushalt beim Übertritt in die Sekundarstufe II. Inspiriert wurde dieses Projekt durch das gleichnamige Zürcher ChagALL-Programm (vgl. Kap. 4). An „Chagall“ sind Lehrpersonen der Kantonsschule Baden, Berufsfachschule Baden, Bezirks- und Sekundarschulen Baden, Wettingen und Spreitenbach sowie des Bildungsnetzwerks Baden beteiligt. Ein Chagall-Kurs dauert zweieinhalb Schuljahre und besteht aus fünf verschiedenen Phasen (vgl. Kap. 6.3).[72] Das Aufnahmeverfahren beginnt jeweils am Ende der siebten Klasse, wobei die Anmeldung auf zwei verschiedene Wege erfolgen kann. Entweder meldet die Klassenlehrperson geeignete Schüler/-innen an oder die Jugendlichen melden sich selbst an. Es müssen ein Zwischenbericht und Jahreszeugnis der siebten Klasse sowie ein Anmeldeformular und die neueste Steuerveranlagung der Eltern eingereicht werden. Hinzu kommt ein Begleitschreiben der Klassenlehrperson, sofern sie den Schüler bzw. die Schülerin anmeldet. Anschliessend absolvieren die Schüler/-innen zwei Tests und verfassen ein Motivationsschreiben. Zudem erwartet Jugendliche, die sich selbst anmelden, ein Aufnahmegespräch. Erst dann erfolgt die definitive Aufnahme.[73] „Chagall“ startete erstmals im Jahr 2019 und befindet sich zurzeit in einer dreijährigen Pilotphase. Finanziert wird dieses Projekt durch „ChagALL Initiative Fonds“ sowie dem Swisslos-Fonds des Kantons Aargau.[74]

6.2.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe

Zurzeit läuft der vierte Kurs, „Chagall 4“[75], der im Oktober 2020 gestartet ist. 15 Jugendliche nehmen daran teil. Sie werden jeweils jeden Mittwochnachmittag von vier Trainern/-innen der Kantonsschule Baden, Bezirksschule Wettingen sowie der Berufsfachschule Baden fachlich und überfachlich unterstützt. Das Ziel besteht darin, dass sie im Sommer 2022 ihren Übertritt in die Sekundarstufe II meistern können.[76]

Dieser Kurs, „Chagall 4“, wurde untersucht. Dabei nahmen 14 Jugendliche an einer kurzen Umfrage des Autors teil, nämlich drei Knaben und elf Mädchen. Eine Person war krank. Die Herkunftsländer der Jugendlichen sind einmal mehr vielfältig. Die Nationen Nordmazedonien, Portugal, Schweiz, Spanien und Syrien sind je zweimal vertreten. Drei Jugendliche haben zwei Herkunftsländer (vgl. nächste Seite). Acht Schüler/-innen sind in der Schweiz geboren.[77]

[72] Vgl. Rupf (2019), S. 1-2, privater Zugang
[73] Vgl. Chagall (Hrsg.) (o.D.), S. 1-2, privater Zugang
[74] Vgl. Rupf (2019), S. 2, privater Zugang
[75] Die einzelnen Chagall-Kurse werden jeweils durchnummeriert.
[76] Vgl. Berthold (2020), privater Zugang
[77] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.

Herkunftsländer der Umfrage-Teilnehmer/-innen:

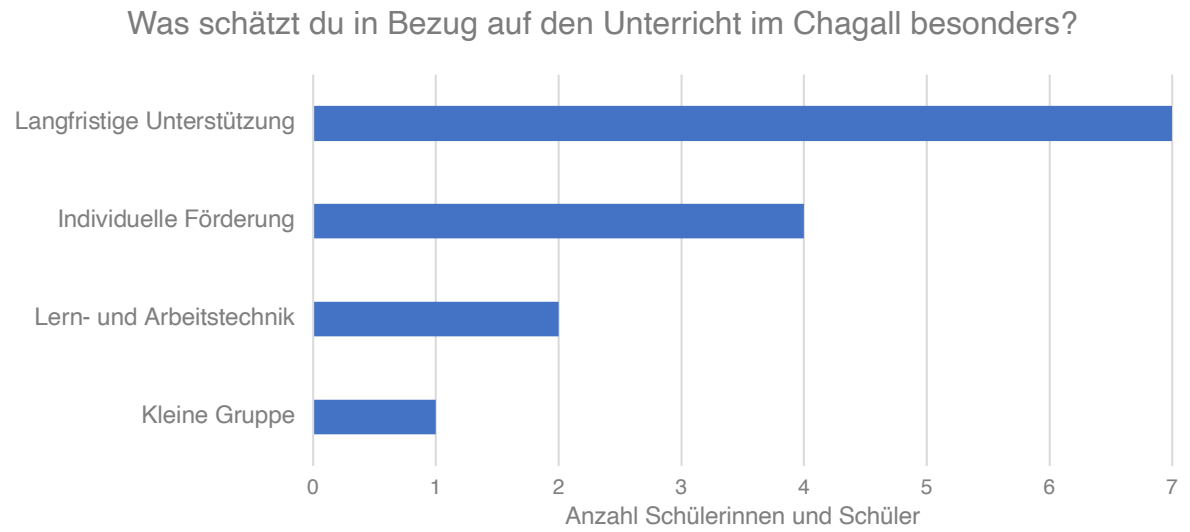
Indonesien, Italien, Kanada, Marokko, Nordmazedonien (2), Pakistan, Philippinen, Portugal (2), Schweiz (2), Serbien, Spanien (2), Syrien (2)

6.2.3 Auswertung der Umfrage

Im Folgenden werden die Antworten aus der Umfrage dargestellt und diskutiert. Den Jugendlichen wurden zwei Fragen zum Unterricht im „Chagall" gestellt.[78]

Mit der ersten Frage wurden die Jugendlichen gefragt, was sie bezüglich des Unterrichts im „Chagall" besonders schätzen. Sieben Schülern/-innen gefiel die langfristige Unterstützung, vier die individuelle Förderung und zwei die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechnik. Zwei Jugendliche schätzten die kleine Chagall-Gruppe besonders (vgl. Abb. 7).
Dies zeigt auf, dass der Bedarf nach schulischer Unterstützung bei vielen Jugendlichen gross ist. Die meisten Jugendlichen besuchen „Chagall" wohl gerne und profitieren vermutlich sehr davon, da ihre Eltern zu Hause ihnen wahrscheinlich die nötige schulische Unterstützung nicht geben können. Ausserdem scheint die individuelle Förderung für die Jugendlichen sehr wirkungsvoll zu sein, da die Trainer/-innen dadurch vermutlich die Schwächen der Lernenden gut erkennen und ihre Fragen gezielt beantworten können. Zudem können sie den Jugendlichen wohl zeigen, wie sie sich bspw. die Zeit beim Lernen einteilen oder sich auf eine Prüfung vorbereiten könnten. Dank der kleinen Gruppe wird auch eine ruhige Lernumgebung gewährleistet, wodurch die Schüler/-innen vermutlich konzentrierter arbeiten können.

Abb. 7: Was schätzt du in Bezug auf den Unterricht im Chagall besonders?



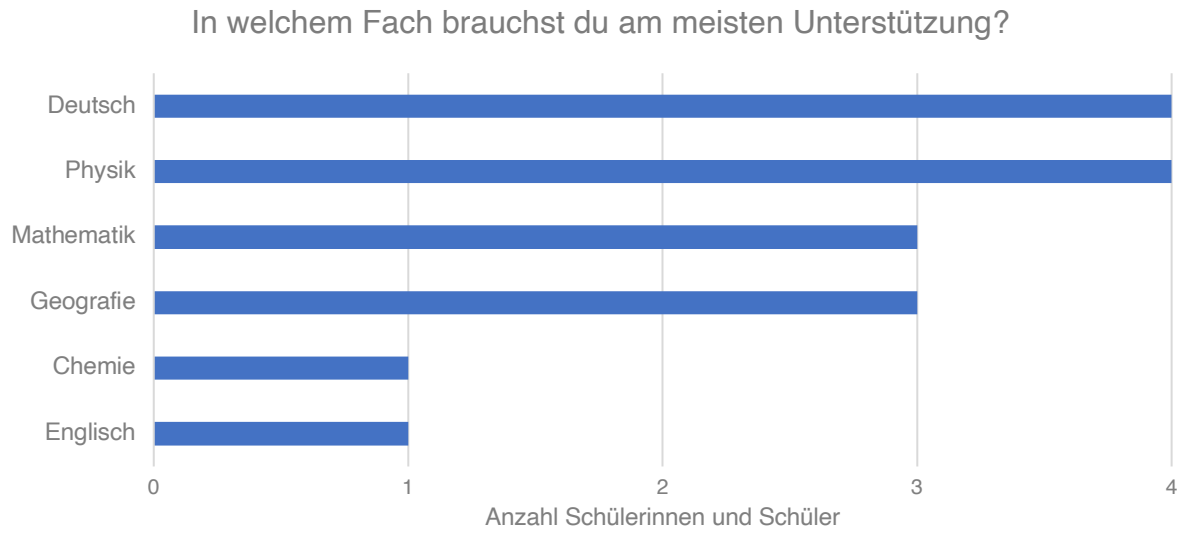
Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 51)

Mit der zweiten Frage wurden die Jugendlichen gefragt, in welchem Fach sie jeweils im Rahmen von „Chagall" am meisten Unterstützung brauchen. Je vier Schüler/-innen benötigen

[78] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.

Unterstützung in Deutsch und in Physik, je drei in Mathematik und Geografie und je eine Person in Chemie und Englisch (vgl. Abb. 8).
Dies deutet darauf hin, dass die grosse Mehrheit der Jugendlichen wohl nicht in Deutsch, sondern in anderen Fächern Hilfe braucht. Obwohl Deutsch für die meisten Schüler/-innen nicht die Erstsprache ist, scheint dieses Fach für viele Jugendliche weniger Mühe zu bereiten. Insbesondere diejenigen, die nicht in der Schweiz geboren sind, beherrschen die deutsche Sprache wohl ausreichend gut. Dies birgt vermutlich den Vorteil hinsichtlich vieler anderen Fächer, da Deutsch für das Verständnis der Aufgabenstellung oder Texte nicht wegzudenken ist. Es fällt auf, dass viele Jugendliche in den beiden Fächern Physik und Geografie Hilfe benötigen. Dies beruht wohl darauf, dass diese Fächer wahrscheinlich in der Primarschule nicht unterrichtet wurden und für die Jugendlichen somit neu sein könnten. In Mathematik könnte es sein, dass die drei betroffenen Schüler/-innen wohl die Aufgaben sprachlich nicht verstehen, obwohl sie diese vermutlich lösen könnten.

Abb. 8: In welchem Fach brauchst du am meisten Unterstützung?



Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 51)

6.2.4 Roger Coimbra und Mohamad Vacheed – Vergleich zweier Chagall-Schüler

Zusätzlich zur Umfrage wurden mit zwei Schülern des Kurses, „Chagall 4“, je ein Einzelinterview durchgeführt. Das Ziel war, die Wirkung von „Chagall“ auf die Jugendlichen zu beurteilen. Beiden Schülern wurden die gleichen Fragen gestellt, um ihre Antworten zu vergleichen. Roger Coimbra ist 14 Jahre alt, stammt aus Portugal und ist in der Schweiz geboren. Er besucht derzeit die zweite Bezirksschule[79] in Spreitenbach. Mohamad Vacheed ist 16 Jahre alt, kommt aus Syrien sowie Kurdistan und ist seit zwei Jahren in der Schweiz. Er besucht derzeit die zweite Bezirksschule in Wettingen.[80]

[79] Das ist der Oberstufentyp mit hohen Leistungsanforderungen im Kanton Aargau. Er entspricht der Sekundarstufe A im Kanton Zürich.
[80] Vgl. Coimbra/Vacheed: Anhang, S. 59-61

Für Roger war der Übertritt von der Primar- in die Bezirksschule einfach, da er u. a. bereits einige Jugendliche an der Bezirksschule Spreitenbach kannte. Hingegen besuchte Mohamad die Primarschule in der Schweiz nicht, sondern er wurde nach einem viermonatigen Deutschkurs in die Bezirksschule eingeteilt. Das Schweizer Schulsystem war für ihn neu. Er hatte zu Beginn Orientierungsschwierigkeiten in der Bezirksschule, da er in Syrien bspw. keine Schule am Nachmittag hatte. Beide Schüler schätzen besonders die Unterstützung der Trainer/-innen im „Chagall", ihre Fragen werden jeweils gut beantwortet. Roger ist der Meinung, dass die Trainer/-innen sehr gut erklären können. Dank „Chagall" konnte er seine Schulnoten verbessern. Mohamad gefällt die Zusammenarbeit mit den Trainern/-innen sehr gut, da er nachfragen kann, falls er etwas nicht versteht. Zudem kann er Prüfungsfragen stellen und wird individuell gut unterstützt. Zurzeit sind beide Schüler schulisch auf einem guten Weg. Roger hat zwar Mühe, sich die Lerninhalte in der Geografie zu merken, doch durch „Chagall" verbessern sich sogar seine Noten in diesem Fach. Im Fach Deutsch kann er sich mündlich gut ausdrücken, schriftlich hat er manchmal Schwierigkeiten hinsichtlich der Rechtschreibung. Mohamad hat derzeit Mühe mit den Textverständnissen in Deutsch, hingegen ist er in der Grammatik sehr gut. Im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn absolvierte Roger bereits einige Schnupperlehren. Er möchte gerne eine Lehre als Elektroniker zusammen mit der Berufsmaturität absolvieren, da seine Stärken in Mathematik sowie Physik liegen. Mohamad würde gerne die gymnasiale Aufnahmeprüfung an der Kantonsschule Baden ablegen.[81]

Die hohe Zufriedenheit beider Schüler mit den Trainern/-innen im „Chagall" zeigt auf, wie wichtig das gegenseitige Vertrauen ist. Dies bereitet den Trainern/-innen zum einen vermutlich Freude, die Fortschritte der Schüler/-innen miterleben zu dürfen. Zum anderen motiviert es wohl die Jugendlichen, an sich selbst zu glauben, dass sie ihr eigenes Ziel erreichen können. Roger und Mohamad scheinen selbstkritisch zu sein. Sie sprechen nicht nur ihre Stärken, sondern auch ihre Schwächen an, die sie wohl im „Chagall" gezielt aufarbeiten.

6.2.5 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen

Am 28. April sowie am 5. Mai 2021 wurde dem Training des untersuchten Chagall-Kurses vom Autor beigewohnt. Der Unterricht fand von 16:00 Uhr bis 17:30 Uhr an der Kantonsschule Baden statt. Am 28. April 2021 waren 15 Jugendliche anwesend, eine Woche später 14.
Beide Male gab es zu Beginn des Unterrichts einen fachlichen Input der Projektleiterin zu den drei Stammformen der Verben in Deutsch. Dieser fand mit allen Jugendlichen im Plenum statt. Dabei sagte die Projektleiterin jeweils den Infinitiv laut vor und die Jugendlichen mussten die entsprechenden Verben im Präteritum und Partizip 2 konjugieren. Viele Jugendliche beteiligten sich aktiv am Unterricht. Die Präteritumformen bereiteten den Schülern/-innen beide Male am meisten Mühe. Nach dem fachlichen Input verteilten sich die vier anwesenden Trainer/-innen im Zimmer und halfen den Jugendlichen nach Bedarf in Kleingruppen. Die Projektleiterin unterstützte einzelne Schüler/-innen individuell im Fach Deutsch. Zwei Schülerinnen lösten in Partnerarbeit ein Arbeitsblatt zum Thema „Aktiv und Passiv". Dabei war die Umformung der Passivsätze in die aktive Form für eine Schülerin schwieriger als für die andere. Eine andere

[81] Vgl. Coimbra/Vacheed: Anhang, S. 60-61

Schülerin schrieb eine Bewerbung um eine Lehrstelle als Zeichnerin. Sie hatte Mühe, sich schriftlich auszudrücken. Sie war froh, dass sie die Bewerbung der Projektleiterin zur Korrektur abgeben konnte. Zwei andere Schülerinnen hatten Fragen zu den Trennverfahren im Fach Chemie, die von den Trainern/-innen jedoch nicht beantwortet werden konnten. Eine Trainerin löste mit einer Schülerin Gleichungen. Die Schülerin hatte Mühe, die Variablen und Zahlen je auf eine Seite des Gleichheitszeichens umzuformen. Die Trainerin schrieb die Zwischenschritte auf, erklärte sie und hob die Zwischenresultate mit Farben hervor.[82]

6.2.6 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Unterrichtsbeobachtungen diskutiert und daraus Schlüsse gezogen. Dabei wird die Diskussion in Frontal- und Einzelunterricht sowie in Partnerarbeit kategorisiert.

Durch den fachlichen Input zu Beginn des Trainings im Frontalunterricht können wohl Themen aufgegriffen werden, die für die meisten Jugendlichen schwierig sind. So wurde am Beispiel der drei Stammformen ersichtlich, dass viele Schüler/-innen mit dem Präteritum Mühe hatten. Die Trainerin könnte die Stammformen nun mit allen Jugendlichen während mehreren Wochen vertiefen, sodass alle in diesem Thema sattelfest würden. Durch diese Unterrichtsform werden vermutlich die Schwächen einzelner Jugendlichen an der Menge ihrer Wortmeldungen ersichtlich. Diese Schüler/-innen können dann eher gezielt individuell unterstützt werden. Im Einzelunterricht können die Jugendlichen wohl hinsichtlich ihres künftigen Ausbildungsweges mit bestimmten Trainern/-innen der Sekundarstufe II zusammenarbeiten. So könnte sich die Schülerin, die sich um eine Lehrstelle bewarb, bei Fragen rund um den Bewerbungsprozess an die Lehrperson der Berufsfachschule wenden. Am Beispiel der Schülerin, die mit einer Trainerin Gleichungen löste, wird ersichtlich, dass wohl viele Jugendliche oft an kleinen Fehlern scheitern. Im „Chagall“ lernen sie vermutlich, wie man eine Aufgabe am besten löst. In Partnerarbeit könnten die Jugendlichen durch das gemeinsame Lernen vom Wissen des anderen profitieren. Dies wurde am Beispiel der beiden Schülerinnen gezeigt, die ein Arbeitsblatt zum Thema „Aktiv und Passiv“ lösten. Eine Schülerin war stark in der Umformung der Aktivsätze in die passive Form, die andere umgekehrt. Schwierig wird es bei Partnerarbeiten wohl dann, wenn beide ein Thema nicht verstehen und ihnen die Trainer/-innen nicht helfen können. Dies wird am Beispiel der beiden Schülerinnen ersichtlich, die Chemiefragen hatten.

Es lässt sich schlussfolgern, dass sich die langfristige Unterstützung von „Chagall“ hinsichtlich des Schulerfolgs der Jugendlichen sehr bewährt. Durch die enge Begleitung der Schüler/-innen können ihre Lernfortschritte laufend beobachtet werden. Zudem erlauben die verschiedenen Unterrichtsformen, die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen zu stärken. Ausserdem bietet „Chagall“ mit den diversen Phasen ein abwechslungsreiches Programm für die Schüler/-innen an, bei dem sie durch die Teilnahme an Exkursionen Freude am Lernen entwickeln. Schliesslich wird durch die Beteiligung mehrerer Schulen an „Chagall“ eine gegenseitige Wertschätzung von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen ermöglicht.

[82] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 75

6.3 ChagALL versus Chagall – ein Vergleich

Zusammenfassend werden im Folgenden die wichtigsten Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen den beiden Projekten „ChagALL“ und „Chagall“ beleuchtet (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: ChagALL und Chagall im Vergleich

	ChagALL und Chagall im Vergleich	
	ChagALL	**Chagall**
Gemeinsamkeiten	o Beide Förderprojekte fokussieren sich auf den Übertritt von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (vgl. Kap. 4 und Kap. 6.2.1). o Beide Förderprojekte haben grundsätzlich ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren (vgl. Kap. 4 und Kap. 6.2.1).	
Unterschiede	o Das Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson ist für die Anmeldung geeigneter Jugendlicher obligatorisch (vgl. Kap. 4.2). o Das Aufnahmegespräch ist für alle Jugendlichen obligatorisch (vgl. Kap. 4.2). o Es können sich nur Jugendliche anmelden, deren Eltern fremdsprachig sind.[83] o Das Trainingsprogramm dauert ein Jahr. Das Training findet im ersten Modul jeweils am Mittwochnachmittag während drei Stunden statt, im zweiten Modul sowohl am Mittwochnachmittag als auch am Samstagvormittag während je drei Stunden. (vgl. Kap. 4.2). o Das Selbstmanagement der Jugendlichen wird durch die beiden Ressourcentrainings, ZRM- und EFT-Training, gefördert (vgl. Kap. 6.1.2).	o Die Schüler/-innen können sich selbst anmelden. Ein Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson ist nicht zwingend nötig (vgl. Kap. 6.2.1). o Das Aufnahmegespräch ist nur für jene Schüler/-innen obligatorisch, die sich selbst anmelden (vgl. Kap. 6.2.1). o Es können sich sowohl Migrantenjugendliche als auch Schweizer Jugendliche anmelden, die in bescheidenen finanziellen Verhältnissen aufwachsen (vgl. Kap. 6.2.1). o Das Trainingsprogramm dauert von Ende der siebten Klasse bis und mit Januar der zehnten Klasse. Es besteht aus fünf verschiedenen Phasen, wovon die erste die Aufnahme ist. In der zweiten Phase steht das Grundlagentraining in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch im Mittelpunkt. In der dritten Phase werden in erster Linie die Schwächen der Jugendlichen aufgearbeitet. In der vierten Phase bereiten sich die Schüler/-innen gezielt auf ihren Ausbildungsgang der Sekundarstufe II vor. Schliesslich werden die Jugendlichen nach dem Übertritt für ein halbes Jahr begleitet. Das Training findet in allen Phasen jeweils am Mittwochnachmittag während eineinhalb Stunden statt.[84] o Als gemeinsames Projekt zwischen der Sekundarstufe I und II sowie zwischen der Berufsbildung und den Mittelschulen konzipiert (vgl. Kap. 6.2.1) o Die Schüler/-innen nehmen an Veranstaltungen wie Theateraufführungen oder Ausstellungen teil.[85]

Quelle: eigene Darstellung eigener Daten

[83] Vgl. Gymnasium und Institut Unterstrass (Hrsg.) (o.D.), Internet
[84] Vgl. Chagall (Hrsg.) (o.D.), S. 1-3, privater Zugang
[85] Vgl. Chagall (Hrsg.) (o.D.), S. 2, privater Zugang

7 Chancengerechtigkeit auf der Sekundarstufe II

7.1 ChagALL Plus

7.1.1 Was ist „ChagALL Plus“?

„ChagALL Plus“ ist ein freiwilliges sowie kostenloses Angebot für Schüler/-innen, die das ChagALL-Programm absolvierten (vgl. Kap. 4) und künftig eine Mittelschule besuchen werden. Es ist eine Ergänzung zu „ChagALL“ und somit kein separates Förderprojekt. Die Teilnehmer/-innen werden von Trainern/-innen während der Probezeit fachlich unterstützt, genauso wie von ehemaligen ChagALL-Lernenden, die an einer Hochschule studieren. Ihre regelmässige Teilnahme am Training ist verbindlich, was vertraglich festgehalten wird. Das Training findet jeweils jeden Samstagvormittag während drei Stunden am Gymnasium Unterstrass statt.[86]

7.1.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe

Untersucht wurde der Jahrgang „ChagALL 12 Plus“, dessen Training im Februar 2021 zu Ende ging. Dabei wurden vier Einzelinterviews mit je zwei Schülern und Schülerinnen durchgeführt, wobei allen die gleichen Fragen gestellt wurden, um ihre Antworten zu vergleichen. Alex Daniel Apolo Davila wurde in Spanien geboren, doch seine Eltern kommen aus Ecuador. Er ist seit rund drei Jahren in der Schweiz und besucht derzeit die Kantonsschule Uster. Samet Sitil wurde in der Schweiz geboren und kommt aus der Türkei. Er besucht zurzeit die KV Wirtschaftsschule in Zürich, und zwar zusammen mit der Berufsmaturität. Maria Dobles wurde in den Philippinen geboren und kam vor ungefähr drei Jahren in die Schweiz. Sie besucht momentan das Mathematisch-Naturwissenschaftliche Gymnasium Rämibühl. Branahy Varnakumaran wurde in der Schweiz geboren und kommt aus Sri Lanka. Aktuell besucht sie das Gymnasium Unterstrass.[87]

7.1.3 Auswertung der Interviews

Den vier Jugendlichen wurden drei Fragen gestellt. Das Ziel war herauszufinden, wie sie einerseits die schulischen Übertritte erlebten und andererseits von „ChagALL“ samt „ChagALL Plus“ profitierten. Zudem war es wichtig zu wissen, wie sie schulisch unterwegs waren, nachdem sie sämtliche Übertritte gemeistert hatten.[88]

Alex besuchte anfänglich eine Integrationsschule in der Schweiz. Dort lernte er jedoch wenig, weil alle Schüler/-innen ihre Muttersprache sprachen. Anschliessend kam Alex in die zweite Sekundarklasse, wobei er zu Beginn in die Sekundarstufe B eingeteilt wurde. Zu dieser Zeit kannte er das Schweizer Schulsystem nicht. In der Schule war er aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse stark gefordert, obwohl er in den meisten Fächern gut war. Ausserdem wurde Alex früh bewusst, dass ihm sein Lehrer eine höhere Bildung nicht zutraute. Dank

[86] Vgl. Gymnasium und Institut Unterstrass (Hrsg.) (o.D.), Internet
[87] Vgl. Apolo Davila/Sitil/Dobles/Varnakumaran: Anhang, S. 68
[88] Vgl. Apolo Davila/Sitil/Dobles/Varnakumaran: Anhang, S. 68-71

„Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) konnte er in der dritten Sekundarklasse in den höchsten Oberstufentyp wechseln. Darüber hinaus bestand er die gymnasiale Aufnahmeprüfung. Die Probezeit war für Alex sehr schwierig. So benötigte er für eine Prüfungsvorbereitung bspw. doppelt so viel Zeit wie seine Mitschüler/-innen.
Samet bereitete sich in der fünften Klasse auf die Aufnahmeprüfung für das Langzeitgymnasium vor. Da er die Prüfung nicht bestand, kam er in die Sekundarschule. Dort war es für ihn schon früh sehr streng, da er viele Prüfungen hatte und die Lehrpersonen von den Lernenden sehr viel erwarteten. Samet legte die gymnasiale Aufnahmeprüfung in der zweiten Sekundarklasse erneut ab, hatte jedoch keinen Erfolg. Ein Jahr später bereitete er sich intensiv auf die Berufsmaturitätsprüfung vor, die er schliesslich bestand. Anfangs war Samet vom Unterricht der Berufsmittelschule überrascht, da die Lektionen für ihn sehr anstrengend waren. Er merkt, dass sich seine Schulnoten schnell verschlechtern, wenn er manchmal weniger lernt als sonst.
Maria lernte zuerst Deutsch, wonach sie im zweiten Semester der ersten Sekundarklasse in den höchsten Oberstufentyp eingestuft wurde. In der Sekundarschule war es für sie anfänglich sehr schwierig, da sie kaum Deutsch verstand. So musste sie den Schulstoff jeweils zu Hause nochmals repetieren. Dies änderte sich in der zweiten Sekundarklasse, als sie sich in Deutsch verbesserte und dem Unterricht besser folgen konnte. Darüber hinaus gelang ihr sogar der Übertritt ins Gymnasium. Die Probezeit empfand sie als weniger schwierig, da sie vor allem besser Deutsch verstand. Sie musste die Lerninhalte weniger oft repetieren als in der Sekundarschule. Maria wusste, wie sie sich auf Prüfungen vorbereiten musste und konnte dadurch gute Noten erzielen.
Branahy empfand den Übertritt in die Sekundarschule als unproblematisch. Ihre Sekundarlehrpersonen wiederholten sämtliche fachliche Grundlagen nochmals, wodurch sie dem Unterricht besser folgen konnte. Branahy legte die gymnasiale Aufnahmeprüfung in der sechsten Klasse ab, bestand sie jedoch nicht. Dieser Misserfolg motivierte sie, die Prüfung in der dritten Sekundarklasse erneut zu schreiben. Dank ihrem Lehrer wurde sie auf „ChagALL“ aufmerksam gemacht. Durch ihre Teilnahme an diesem Förderprogramm wurde sie von den Trainern/-innen auf die Aufnahmeprüfung am Gymnasium Unterstrass hingewiesen. Branahy legte dort die Prüfung mit Erfolg ab. Sie konnte schnell den Einstieg in ihre Gymnasialklasse finden, da einige ihrer ChagALL-Kolleginnen mit ihr in der Klasse waren.[89]

Diese Antworten weisen darauf hin, dass die schulischen Übertritte für sozial benachteiligte Schüler/-innen grosse Hürden bedeuten. Samet scheiterte sowohl in der sechsten als auch in der achten Klasse an der gymnasialen Aufnahmeprüfung. Der Übergang in die Sekundarschule scheint für ihn aussergewöhnlich gewesen zu sein, da er früh stark gefordert wurde. Genauso gingen anfänglich seine Vorstellungen vom Schulalltag der Berufsmittelschule wahrscheinlich nicht in Erfüllung. Auf der anderen Seite zeigt das Beispiel von Branahy, wie wichtig der Umgang mit Misserfolgen ist. Branahy lernte vermutlich aus ihren Fehlern und konnte dadurch ihre Schwächen aufarbeiten. Des Weiteren wird an den beiden Beispielen von Alex und Maria deutlich ersichtlich, wie stark der Schulerfolg von der Bildungssprache

[89] Vgl. Apolo Davila/Sitil/Dobles/Varnakumaran: Anhang, S. 68-70

abhängt. Alex und Maria konnten ihr Potential oftmals infolge ihrer sprachlichen Defizite in Deutsch nicht vollständig ausschöpfen.

Alex war anfänglich nicht besonders gut in Deutsch und Französisch, weshalb er in diesen beiden Fächern auf die Unterstützung von „ChagALL“ zählte. Dank „ChagALL“ erzielte er während der Probezeit in Französisch eine Durchschnittsnote von 5.5. Im Deutschunterricht von „ChagALL“ hatte er anfangs keine Lust, Aufsätze zu schreiben. Doch mit der Zeit merkte er, dass er sich darin verbesserte. Alex fiel es zu Beginn schwer, den ChagALL-Unterricht sowohl am Mittwochnachmittag als auch am Samstagvormittag zu besuchen. Jedenfalls ging er gerne dorthin, weil er im Besonderen auf die Hilfe betreffend eine gute Arbeitsorganisation angewiesen war. Alex begann durch „ChagALL“, eine Agenda zu führen. Er lernte zu planen und sich die Zeit geschickt einzuteilen. Alex betont, dass er wahrscheinlich in Spanien wäre, wenn ihm der Übertritt ins Gymnasium nicht gelungen wäre. Der berufliche Weg über eine Lehre kam für ihn nämlich nicht in Frage.
Samet bemühte sich anfangs sehr, den ChagALL-Unterricht mittwochs zu besuchen, da ihm die Zeit nach dem Training knapp war, um an seinen Fussballtrainings teilzunehmen. Dies demotivierte ihn zwar teilweise, doch er konnte sich zusammennehmen und ging mit der Zeit gerne ins „ChagALL“. Samet ist sich bewusst, dass er seine Schulnoten dank „ChagALL“ verbessern konnte.
Maria wurde im Rahmen eines Orientierungsabends für das Gymnasium während der zweiten Sekundarklasse auf „ChagALL“ hingewiesen. Für sie war die Teilnahme an „ChagALL“ eher nicht nötig, da ihr der Übertritt ins Gymnasium bereits gelang. Maria profitierte sowohl im „ChagALL“ als auch im „ChagALL Plus“ von der Unterstützung in Deutsch. Darüber hinaus konnte sie im „ChagALL Plus“ selbständig arbeiten und benötigte beim Lösen der Hausaufgaben keine Hilfe. Maria war froh, dass sie samstags früh aufstand, um ihre schulischen Aufgaben zu erledigen.
Branahy hatte kaum Mühe, mittwochs und samstags an „ChagALL“ teilzunehmen. Sie konnte sich die Zeit gut einteilen und sich dadurch sowohl auf die Schule als auch auf „ChagALL“ konzentrieren. Sie verfolgte ihr Ziel strikt, was sie motivierte, regelmässig das ChagALL-Training zu besuchen. Branahy empfand ihre ChagALL-Gruppe als sehr lebendig. Sie freute sich jedes Mal, ihre Mitschüler/-innen zu sehen, verstand sich sehr gut mit ihnen und konnte neue Freundschaften schliessen. Durch die gegenseitige Unterstützung untereinander profitierten alle Schüler/-innen voneinander. Im „ChagALL Plus“ schätzte sie besonders das individuelle Lernen sowie Gruppenarbeiten. Branahy fand es gut, dass sie von den Trainern/-innen nicht beurteilt wurde. Sie wurde unterstützt, ohne benotet zu werden.[90]

Es wird ersichtlich, wie unterschiedlich sich „ChagALL“. bzw. „ChagALL Plus“ auf die Schüler/-innen auswirkte. Alex und insbesondere Samet bemühten sich, ihre Freizeit für „ChagALL“ aufzuopfern. Beide Schüler waren wohl überzeugt, dass ihnen ein erfolgreicher Übertritt in die Sekundarstufe II nur dank „ChagALL“ gelingen könnte. Besonders hervorzuheben ist die positive Entwicklung der Arbeitsorganisation von Alex. Durch „ChagALL“ scheint Alex vor allem von der Förderung der überfachlichen Kompetenzen profitiert zu

[90] Vgl. Apolo Davila/Sitil/Dobles/Varnakumaran: Anhang, S. 70-71

haben. Des Weiteren gehen die Schulerfolge von Maria sowie Branahy wahrscheinlich auf den starken Willen der beiden Schülerinnen zurück.

Alex benötigte früher vorwiegend das Internet, „ChagALL“ sowie ein Wörterbuch, um schulisch voranzukommen. Derzeit wird er in Mathematik mit Themen konfrontiert, die ihm bis anhin unbekannt waren. Alex merkt, dass ihm die Unterstützung von „ChagALL Plus“ momentan sehr hilfreich sein kann. Er versucht, Ehemalige von „ChagALL“ zu fragen, die diese Themen schon im Unterricht behandelt hatten.
Samet konnte das erste Semester dank „ChagALL Plus“ erfolgreich abschliessen. Der Start ins zweite Semester war ihm zwar weniger geglückt, doch inzwischen lernt er mehr für seine Prüfungen. Samet hat momentan vor allem in Deutsch Schwierigkeiten. Dabei hat er Mühe, die literarischen Texte zu verstehen.
Maria ist sich bewusst, dass es schulisch zunehmend schwieriger wird. Wenn sie sich im Schulunterricht meldet, merkt sie, dass sie einfachheitshalber kurze Sätze formulieren muss. Maria spürt, dass sie mit ihren Kolleginnen oft auf Englisch spricht, was ihr nicht besonders hilft. In Biologie kann sie dem Unterrichtstempo nicht folgen, in Deutsch versteht sie die Lektüren oft nicht. Zurzeit liest sie mit ihrer Klasse ein Theaterstück, das sie kaum versteht.
Branahy geht es schulisch derzeit gut. Sie schätzt es, dass durch „ChagALL Plus“ die Selbständigkeit der Lernenden gefördert wird. So ist sie in der Lage, eigenständig zu arbeiten.[91]

Dies deutet darauf hin, dass die Jugendlichen die fehlende Unterstützung von „ChagALL Plus“ derzeit spüren. Am Beispiel von Alex wird ersichtlich, dass er teilweise auf sich allein gestellt ist. Alex scheint jedoch geschickt vorzugehen, indem er wahrscheinlich weiss, wo er sich bei Bedarf Hilfe holen könnte. Des Weiteren wären Samet und Maria zurzeit bestimmt auf die Hilfe von „ChagALL Plus“ angewiesen, da beide dem Deutschunterricht infolge mangelndes Verständnisses kaum folgen könnten. Schliesslich zeigt die Antwort von Branahy, dass das selbständige Arbeiten in der Mittelschule nicht wegzudenken ist.

7.1.4 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen

Am 23. Oktober 2021 wurde dem „ChagALL 13 Plus“ Training vom Autor beigewohnt. Sieben Schüler/-innen von „ChagALL 13“ waren anwesend. Der Unterricht fand von 9:00 Uhr bis 12:00 Uhr statt, wobei alle Jugendlichen im gleichen Zimmer waren. Das Training wurde in Anwesenheit zweier Trainer sowie der Projektleiterin durchgeführt.
Zu Beginn des Trainings fragte die Projektleiterin die Jugendlichen im Plenum, wie viele Prüfungen in der folgenden Woche anstünden. Viele Lernende hatten mehr als eine Prüfung.
Anschliessend arbeiteten die Jugendlichen individuell. Die meisten von ihnen bereiteten sich gezielt auf ihre Prüfungen vor. So schrieb eine Schülerin eine Biologie-Zusammenfassung. Sie hatte den Prüfungsstoff beisammen, die Arbeitsblätter waren sauber ausgefüllt. Ihre Banknachbarin befasste sich mit den Motiven und Problemen der Entdecker. Dabei las sie einen Text auf dem Tablet und notierte sich daraus die wichtigsten Informationen stichwortartig. Diese Schülerin führte eine Agenda, in der sie nebst den Hausaufgaben wichtige Termine mit

[91] Vgl. Apolo Davila/Sitil/Dobles/Varnakumaran: Anhang, S. 71

Farbe hervorhob. Ein anderer Schüler lernte Französischvokabular mit dem Buch, wobei er gleichzeitig die Konjugation gewisser Verben auf dem Tablet nachschlug. Im Buch markierte er die Wörter, die er noch nicht auswendig konnte. Eine Lernende setzte sich mit dem Thema „Energie“ auseinander. Sie hatte ein A4-Handout vor sich, auf dem die physikalischen Zusammenhänge schematisch dargestellt und die entsprechenden Formeln übersichtlich aufgelistet waren. Sie las zuerst die Theorie auf dem Tablet, bevor sie die Aufgaben löste. Eine andere Schülerin bereitete sich auf ihre Prüfung zum Thema „Einführung in Wirtschaft und Recht“ vor. Dabei recherchierte sie bestimmte Begriffsdefinitionen im Internet und schrieb diese in der App „OneNote“ auf. Die Jugendlichen stellten keine Fragen. Ab und zu fragten die beiden anwesenden Trainer einzelne Lernende individuell, wenn sie merkten, dass die Schüler/-innen unsicher wirkten.[92]

7.1.5 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Antworten der Jugendlichen sowie die Unterrichtsbeobachtungen diskutiert und daraus Schlüsse gezogen. Dabei wird die Diskussion in „ChagALL 12 Plus“ sowie „ChagALL 13 Plus“ kategorisiert.

Die Jugendlichen von „ChagALL 12 Plus“ scheinen von der Unterstützung während der Probezeit sehr profitiert zu haben. Die Antworten der vier Befragten belegen, dass die schulischen Unsicherheiten mit jedem neuen Übertritt aufkommen. Insofern wurden den vier Lernenden der Einstieg in die Mittelschule dank „ChagALL Plus“ wahrscheinlich erleichtert, indem die Befragten wohl eine solide schulische Grundlage bilden konnten. Besonders hervorzuheben ist der starke Zusammenhalt der ChagALL 12-Gruppe, der von Branahy angesprochen wird. Durch die gegenseitige Unterstützung sowie das gemeinsame Lernen konnte vermutlich die Motivation der gesamten Gruppe gestärkt werden, da keiner der Lernenden im Stich gelassen wurde. Dies könnte sich durchaus im Erfolgskonzept des ChagALL 12-Jahrgangs widerspiegeln. Von 24 Lernenden bestanden nämlich 22 eine Mittelschulaufnahmeprüfung, was ein Rekord ist.[93]
Die Jugendlichen von „ChagALL 13 Plus“ hinterliessen beim Autor einen ganz anderen Eindruck. Es gilt zu erwähnen, dass die Gruppe „ChagALL 13“ ebenfalls untersucht wurde (vgl. Kap. 6.1). Beim Vergleich des Unterrichtsbesuchs im „ChagALL 13“ mit jenes im „ChagALL 13 Plus“ fällt auf, dass beide Male eine Kommunikation der Schüler/-innen untereinander weitgehend ausblieb. Zudem stellten die Lernenden beide Male wenig bis gar keine Fragen. Gerade im „ChagALL 13 Plus“ hätten viele Jugendliche den beiden anwesenden Trainern Fragen zu ihren Prüfungen stellen können, da alle Schüler/-innen individuell arbeiteten.

Es lässt sich schlussfolgern, dass sich das Angebot „ChagALL Plus“ hinsichtlich des Bestehens der Probezeit bewährt. Im Training steht die individuelle Förderung der Jugendlichen im Vordergrund. Dies birgt den grossen Vorteil, gezielt auf jeden Einzelnen einzugehen. Inwiefern die Lernenden unterstützt werden, hängt jedoch davon ab, wie oft sie sich an die Trainer/-innen wenden. Die Selbstverantwortung der Jugendlichen steht somit im Mittelpunkt.

[92] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 77
[93] Vgl. Schoch (2021), S. 1

7.2 ChaBâle

7.2.1 Was ist „ChaBâle“?

„ChaBâle“ steht für **Cha**ncengerechtigkeit in **Basel**. Es handelt sich um ein kostenloses Förderprojekt, das derzeit von der „ChagALL Initiative“, „Forberg-Stiftung“ sowie vom Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt finanziert wird.[94] „ChaBâle“ richtet sich an Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sowie an jene aus niedriger sozialer Herkunft an der Wirtschaftsmittelschule in Basel-Stadt. Dabei werden die Lernenden während drei Schuljahren jeweils einmal wöchentlich fachlich unterstützt. Das Ziel besteht in erster Linie darin, dass die Schüler/-innen ihre Schulleistungen bis zum Abschluss der Wirtschaftsmittelschule stabilisieren können. Das Training findet dienstags während drei Stunden an der Wirtschaftsmittelschule in Basel-Stadt statt. Es wird von einem Trainer sowie einer Trainerin geleitet, wobei jeweils auch verschiedene Fachlehrpersonen anwesend sind.[95]
Die Idee zur Gründung von „ChaBâle“ geht auf das Jahr 2015 zurück. Damals besuchte die heutige Dozentin an der Professur für Pädagogische Psychologie der Fachhochschule Nordwestschweiz, Alma Kassis, mit Studierenden der Sekundarstufe II das Zürcher ChagALL-Programm. Es war ihr bewusst, dass der Anteil der in der Schweiz geborenen Migrantenjugendlichen im Kanton Basel-Stadt hoch ist. Sie merkte, dass der Schulerfolg dieser Lernenden nicht so gut war, wie er sein sollte. So wollte Alma Kassis „ChagALL“ nach Basel transferieren. Dazu war sie zusammen mit Dorothea Baumgartner, Gesamtleiterin von „ChagALL“, lange auf der Suche nach einer sinnvollen Vorgehensweise. Erst nach rund einem Jahr wurde das Förderprojekt „ChaBâle“ an der Wirtschaftsmittelschule in Basel-Stadt ins Leben gerufen.[96] Dabei fand vom Jahr 2016 bis 2018 eine Pilotphase statt.[97] Anfangs 2020 startete die erste offizielle ChaBâle-Gruppe mit 24 Schüler/-innen, wovon derzeit 22 am Projekt teilnehmen. Zuvor durchliefen die Lernenden ein Aufnahmeverfahren. Dabei mussten sie ein Motivationsschreiben verfassen und diverse Intelligenztests sowie ein Aufnahmegespräch ablegen.[98] „ChaBâle“ dauert vorläufig bis Ende des Jahres 2023.[99]

7.2.2 Vorstellung der untersuchten Gruppe

Untersucht wurde die aktuelle ChaBâle-Gruppe. Dabei nahmen 16 Jugendliche an einer Umfrage des Autors teil, nämlich sieben Knaben und neun Mädchen. Die Herkunftsländer der Jugendlichen sind einmal mehr verschieden. Die Nation Thailand ist zweimal vertreten, Kosovo dreimal und die Schweiz gar viermal. Vier Lernende haben zwei Herkunftsländer.[100]

Herkunftsländer der Umfrage-Teilnehmer/-innen:

Ägypten, Kosovo (3), Lettland, Nordmazedonien, Philippinen, Portugal, Schweiz (4), Sri Lanka, Thailand (2), Tibet, Türkei (3), USA

[94] Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg.) (o.D.), Internet
[95] Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg.) (o.D.), Internet
[96] Vgl. Kassis: Anhang, S. 61-62
[97] Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg.) (o.D.), Internet
[98] Vgl. Kassis: Anhang, S. 62
[99] Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg.) (o.D.), Internet
[100] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.

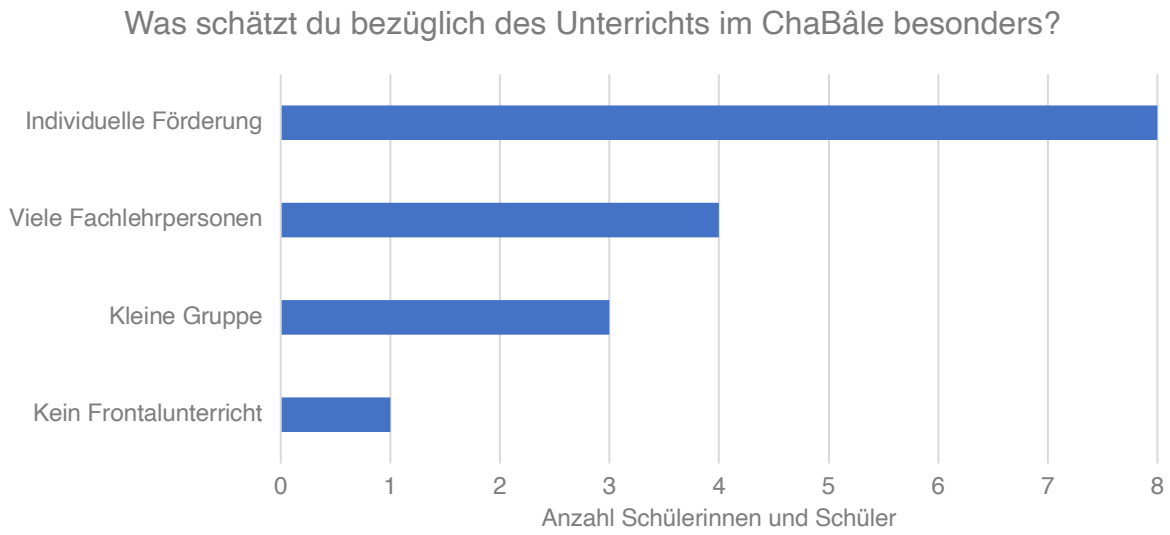
7.2.3 Auswertung der Umfrage

Im Folgenden werden die Antworten aus der Umfrage dargestellt und diskutiert. Den Lernenden wurden zwei Fragen zum Unterricht im „ChaBâle“ gestellt.[101]

Mit der ersten Frage wurden die Schüler/-innen gefragt, was sie im Training von „ChaBâle“ besonders schätzen. Der Hälfte der Lernenden gefällt die individuelle Förderung. Vier Jugendliche erachten die Anwesenheit vieler Fachlehrpersonen als wichtig. Drei weitere Schüler/-innen schätzen die kleine Gruppe. Schliesslich ist eine Person froh, dass kein Frontalunterricht stattfindet (vgl. Abb. 9).

Dies deutet darauf hin, dass „ChaBâle“ den Jugendlichen wahrscheinlich einen Lernort anbietet, um die Hausaufgaben zu lösen, sich auf Prüfungen vorzubereiten oder den Schulstoff zu repetieren. Die beiden Projektleitenden scheinen eher im Hintergrund zu stehen und die Lernenden bei Bedarf individuell zu unterstützen. Da die Schüler/-innen nicht auf einen Übertritt hinarbeiten, sondern gute Schulleistungen erzielen möchten, ist der fachliche Unterstützungsbedarf vermutlich breit abgestützt. Insofern zählen die Jugendlichen wahrscheinlich auf die Förderung vieler Schulfächer. Durch die kleine Gruppe könnten sie ihre Fragen gezielt an die entsprechenden Fachlehrpersonen stellen und dadurch vom Einzelcoaching profitieren. Der Frontalunterricht ist wohl nicht geeignet, da sich alle Lernende vermutlich mit unterschiedlichen Themen befassen und somit selbst entscheiden, woran sie arbeiten möchten.

Abb. 9: Was schätzt du bezüglich des Unterrichts im ChaBâle besonders?



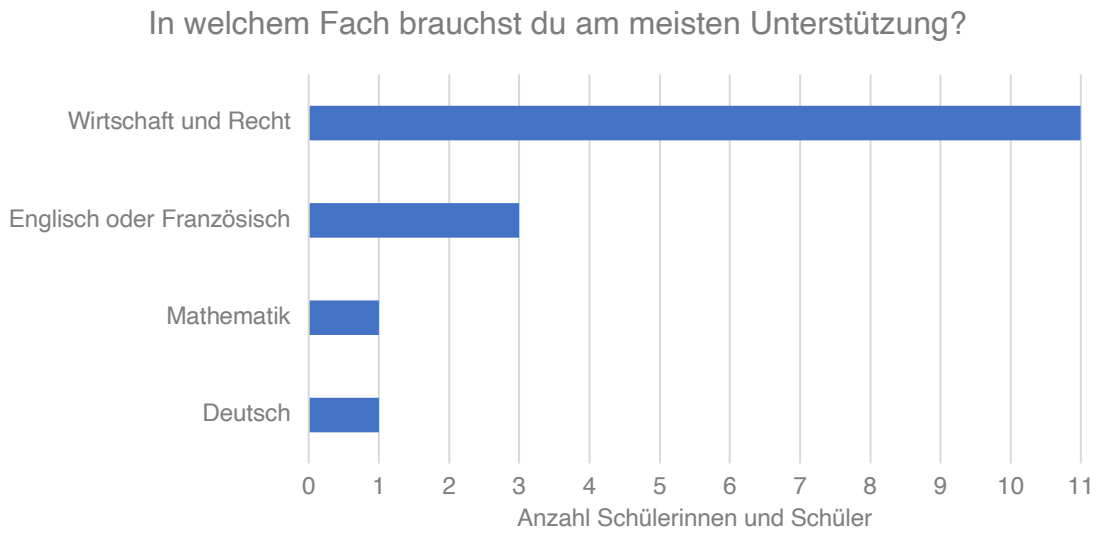
Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 51)

Mit der zweiten Frage wurden die Schüler/-innen gefragt, in welchem Fach sie im „ChaBâle“ am meisten Unterstützung benötigen. Elf Schüler/-innen zählen auf die Unterstützung in Wirtschaft und Recht. Drei Lernende profitieren von der Hilfe in den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch. Nur je eine Person braucht in Mathematik bzw. Deutsch besonders viel Unterstützung (vgl. Abb. 10).

[101] Die Rohdaten können im Anhang nachgelesen werden.

Es wird ersichtlich, dass der Unterstützungsbedarf in Wirtschaft und Recht sehr gross ist. Dies geht wahrscheinlich darauf zurück, dass dieses Fach an der Wirtschaftsmittelschule den Schwerpunkt bildet und damit am meisten Lektionen umfasst. Die Jugendlichen sind in Wirtschaft und Recht wahrscheinlich stark gefordert, da letzteres an der Sekundarschule nicht unterrichtet wurde. Entsprechend kennen sie die im Unterricht behandelten Themen wohl nicht. Im „ChaBâle“ haben die Lernenden wahrscheinlich die optimale Gelegenheit, den Unterrichtsstoff durch die Betreuung der Trainer/-innen zu vertiefen. Im Gegensatz dazu scheinen viele Lernende mit den Fremdsprachen genügend vertraut zu sein, da Englisch und Französisch vermutlich seit der Primarschule unterrichtet werden. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Schüler/-innen in Deutsch und Mathematik wenig Hilfe benötigen, da sie in der Umfrage nur eine der vier Auswahlmöglichkeiten ankreuzen konnten.

Abb. 10: In welchem Fach brauchst du am meisten Unterstützung?



Quelle: eigene Darstellung eigener Daten (vgl. Anhang, S. 51)

7.2.4 Anolya Esmeral und Kirrushnavi Santhanarajah – zwei ChaBâle-Schülerinnen

Zusätzlich zur Umfrage wurden mit zwei ChaBâle-Schülerinnen ein kurzes Gespräch geführt, um die obigen Resultate zu bestätigen. Kirrushnavi Santhanarajah ist 22 Jahre alt und kommt aus Sri Lanka. Die ehemalige ChaBâle-Schülerin schloss das Wirtschaftsgymnasium ab. Derzeit studiert sie Wirtschaftswissenschaften an der Universität Basel. Anolya Esmeral ist 18 Jahre alt und kommt aus der Türkei sowie Lettland. Zurzeit besucht sie die Wirtschaftsmittelschule und nimmt an „ChaBâle“ teil. Beide Lernende wurden in der Schweiz geboren.[102]

Kirrushnavi mag sich sehr wohl erinnern, wie sie im „ChaBâle“ zu der Zeit eine besondere Unterstützung erhielt. Damals übernahm nämlich ein älterer Schüler der Wirtschaftsmittelschule für einmal die Rolle der Lehrperson. Kirrushnavi wurde von ihm hervorragend unterstützt, da sie sich gegenseitig sehr gut verstanden. Sie konnte vor allem seine Erklärungs-

[102] Vgl. Esmeral/Santhanarajah: Anhang, S. 66-67

methoden nachvollziehen, da er ihr so erklärte, wie er sich bestimmte Lerninhalte einst selbst beigebracht hatte. Ausserdem besserte Kirrushnavi im „ChaBâle“ gezielt ihre Defizite in Deutsch auf, da sie bspw. grosse Mühe hatte, Vorträge vor ihrer Schulklasse zu halten. Anfänglich besuchte Kirrushnavi die Wirtschaftsmittelschule, doch ihr Ziel war, ins Wirtschaftsgymnasium zu wechseln. Da sie dafür einen Schnitt von 5.25 benötigte, musste sie sich in sämtlichen Schulfächern verbessern. Dies gelang ihr dank „ChaBâle“. Auf der anderen Seite hatte Anolya in der Primarschule gute Noten, weshalb ihr der Übertritt in die Sekundarschule keine Mühe bereitete. So wurde sie in den P-Zug[103] eingestuft. Sie wurde im ersten Semester der dritten Sekundarklasse provisorisch, weshalb ihr der Übertritt ins Gymnasium nicht gelang. Im zweiten Semester entschied sich Anolya, in die Wirtschaftsmittelschule zu wechseln. Dieser Übergang war für sie schwierig, da ihr viele Fächer unbekannt waren. Derzeit kann Anolya dem Schulunterricht nicht gut folgen, weshalb sie im „ChaBâle“ vor allem das individuelle Lernen schätzt. So kann sie ihre Fragen gezielt an die entsprechenden Fachlehrpersonen stellen. Anolya stellt fest, dass sie durch „ChaBâle“ sogar organisierter ist.[104]

Es zeigt sich, dass es sich sehr bewährt, wenn im „ChaBâle“ nicht nur erfahrene Lehrpersonen unterrichten, sondern auch Lernende ihr Wissen an die Nachfolgerinnen und Nachfolger weitergeben. Des Weiteren wird am Beispiel von Kirrushnavi ersichtlich, dass sie ihre Schwächen über eine längere Zeit hinweg erfolgreich aufarbeitete. Auf der anderen Seite wird am Beispiel von Anolya die Wichtigkeit des individuellen Lernens beleuchtet. Im „ChaBâle“ kann Anolya den Schulstoff in Ruhe nochmals repetieren und sich bei Bedarf an die Trainer/-innen wenden. Sie bestätigt wahrscheinlich den hohen Unterstützungsbedarf der Lernenden in Wirtschaft und Recht, da ihr selbst einige Fächer in der Wirtschaftsmittelschule neu waren.

7.2.5 Handan Gögen und Stefan Rüegger – Vergleich der Projektleitenden

Um zu erfahren, was die beiden Projektleitenden, Stefan Rüegger und Handan Gögen, von der Unterrichtsform im „ChaBâle“ halten, wurden mit ihnen je ein Einzelinterview durchgeführt. Beiden wurden die gleichen Fragen gestellt, um ihre Antworten zu vergleichen.
Stefan Rüegger stellt fest, dass die Lernenden teilweise nicht wissen, woran sie arbeiten möchten oder was für sie in den kommenden Tagen wichtig sein wird. Insofern ist für ihn die Anwesenheit der Trainer/-innen zu Beginn des Trainings jeweils zentral, um die Lernenden bei der Arbeitsorganisation zu unterstützen. Auf der anderen Seite schätzt Handan Gögen im „ChaBâle“ sowohl die Zusammenarbeit mit einer Gruppe von Lernenden als auch die individuelle Betreuung der Schüler/-innen. Sie ist sich bewusst, dass sie bei Gruppenarbeiten stärker auf die Schwächen der Jugendlichen eingehen kann, hingegen bei Einzelarbeiten auf die Stärken. Ausserdem stellt Stefan Rüegger fest, dass die Lernenden wenig Fragen stellen. Handan Gögen fragt jeweils nach, wenn sie merkt, dass die Jugendlichen unsicher wirken.[105]

Es wird ersichtlich, dass das individuelle Lernen eine gute Arbeitsorganisation voraussetzt, die bei einigen Lernenden nicht gegeben ist. Ausserdem stellt sich überraschenderweise

[103] Das ist der Oberstufentyp mit hohen Leistungsanforderungen im Kanton Basel-Stadt und ist mit der Sekundarstufe A im Kanton Zürich vergleichbar.
[104] Vgl. Esmeral/Santhanarajah: Anhang, S. 66-67
[105] Vgl. Gögen/Rüegger: Anhang, S. 62-66

heraus, dass oftmals die Trainer/-innen das Gespräch mit den Jugendlichen suchen statt umgekehrt. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler/-innen wahrscheinlich noch zu wenig Selbstverantwortung für ihren eigenen Schulerfolg übernehmen.

7.2.6 Persönliche Unterrichtsbeobachtungen

Am 27. April 2021 und am 4. Mai 2021 wurde dem Training vom Autor beigewohnt. Der Unterricht fand von 16:00 Uhr bis 19:00 Uhr an der Wirtschaftsmittelschule in Basel statt. Beim ersten Mal waren 15 Schüler/-innen anwesend, wobei sie in zwei verschiedenen Zimmern aufgeteilt wurden. Beim zweiten Mal waren acht Lernende präsent, die alle im gleichen Zimmer unterrichtet wurden.
Beim ersten Unterrichtsbesuch wussten drei Lernende nicht, woran sie arbeiten wollten. Drei Schülerinnen hatten die Lernziele für eine Geschichtsprüfung bei sich, die sie jedoch nicht anschauten. Die beiden Projektleitenden fragten die Jugendlichen zu Beginn des Unterrichts, wo sie Unterstützung benötigten. Einige Lernende führten mit einer Französischtrainerin ein Einzelgespräch im Hinblick auf die obligatorische DELF-Prüfung. Dabei stellten sie sich vor und beantworteten anschliessend einige Fragen der Trainerin. Die Projektleiterin besprach mit zwei Schülern sowie mit einer Schülerin eine Aufgabe zur Buchhaltung. Die Jugendlichen tauschten sich bezüglich eines Buchungssatzes untereinander aus. Die Schülerin konnte den Buchungssatz nicht nachvollziehen, weshalb ihr ein Schüler half.
Beim zweiten Unterrichtsbesuch besprach die Projektleiterin mit einer Schülerin Aufgaben zum Recht. Dabei erklärte sie ihr den Unterschied zwischen einer Gattungs- und Speziesware zuerst mündlich und danach schriftlich anhand von schematischen Darstellungen auf dem Tablet. Bei der Konventionalstrafe markierte die Projektleiterin wichtige Tatbestandsmerkmale des entsprechenden Gesetzesartikels, da die Schülerin letzteres nicht verstand. Der Projektleiter behandelte mit zwei Schülerinnen das Thema „Nationalsozialismus“. Er erklärte sehr tiefgründig, und zwar mündlich. Während die eine Schülerin hin und wieder Fragen stellte, hörte die andere Lernende nur zu und schrieb mit.[106]

7.2.7 Diskussion und Folgerungen der Ergebnisse

Im Folgenden werden unter Berücksichtigung der Unterrichtsbeobachtungen im Besonderen die Verbindlichkeit der Schüler/-innen zur Teilnahme an „ChaBâle“ thematisiert.

Im Unterrichtsbesuch wurde gezeigt, dass die Lernenden produktiver waren, wenn sie in Gruppen statt allein arbeiteten. Viele mussten beim Lernen von den Trainern/-innen angeleitet werden. Des Weiteren waren beim zweiten Unterrichtsbesuch erstaunlicherweise nur wenige Lernende anwesend. Gemäss den Projektleitenden ist die verbindliche Teilnahme der Jugendlichen nicht streng geregelt.[107] Somit könnten die Lernenden zunehmend dazu tendieren, „ChaBâle“ in „lockeren“ Abständen zu besuchen, was gegen das Projekt sprechen würde.

[106] Vgl. Kengatharan (2021): Anhang, S. 76
[107] Vgl. Gögen/Rüegger: Anhang, S. 63-64

Es lässt sich schlussfolgern, dass „ChaBâle“ ein hohes Mass an Selbstverantwortung der Jugendlichen voraussetzt. Die Schüler/-innen arbeiten individuell und können sich gemäss dem Holprinzip bei unterschiedlichen Fachlehrpersonen Hilfe holen.[108] Sie werden von „ChaBâle“ während drei Schuljahren begleitet, wodurch eine langfristige Stabilisierung ihrer Schulnoten gewährleistet werden kann. Die Einführung einer strikten Verbindlichkeit ist sinnvoll, damit ein regelmässiger Trainingsbesuch der Jugendlichen ermöglicht wird.

7.3 ChagALL Plus versus ChaBâle – ein Vergleich

Zusammenfassend werden im Folgenden insbesondere die wichtigsten Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zwischen dem Angebot „ChagALL Plus“ und dem Projekt „ChaBâle“ beleuchtet (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: ChagALL Plus und ChaBâle im Vergleich

	ChagALL Plus und ChaBâle im Vergleich	
	ChagALL Plus	**ChaBâle**
Gemeinsamkeiten	○ „ChagALL Plus“ und „ChaBâle“ zielen darauf ab, die Schulleistungen der Jugendlichen auf der Sekundarstufe II zu stabilisieren (vgl. Kap. 7.1.1 und Kap. 7.2.1). ○ Sowohl im „ChagALL Plus“ als auch im „ChaBâle“ steht das individuelle Lernen der Jugendlichen im Vordergrund (vgl. Kap. 7.1.5 und Kap. 7.2.7).	
Ähnlichkeit	○ Das Training findet jeweils samstags während drei Stunden statt (vgl. Kap. 7.1.4).	○ Das Training findet jeweils dienstags während drei Stunden statt (vgl. Kap. 7.2.6).
Unterschiede	○ Das Trainingsprogramm dauert ein Semester (vgl. Kap. 7.1.1). ○ Die verbindliche Teilnahme der Jugendlichen wird vertraglich festgehalten (vgl. Kap. 7.1.1).	○ Das Trainingsprogramm dauert drei Schuljahre (vgl. Kap. 7.2.1). ○ Es besteht keine strikte Verbindlichkeit für die Jugendlichen (vgl. Kap. 7.2.7). ○ Es gibt jeweils eine Kontrollgruppe, die die gleichen Bedingungen wie die Fördergruppe hat, jedoch die Betreuung nicht erhält. Das Ziel ist zu beweisen, dass die schulischen Erfolgserlebnisse der Fördergruppe auf „ChaBâle“ zurückzuführen sind.[109]

Quelle: eigene Darstellung eigener Daten

[108] Vgl. Hunziker (2021), Internet
[109] Vgl. Kassis: Anhang, S. 62

8 Zukunftsausblick

Nachdem die Trainings der verschiedenen Förderprojekte ausführlich untersucht wurden, lohnt sich, ein Blick in die Zukunft zu werfen und sich zu fragen, wie die Projekte weiterentwickelt werden könnten. Dazu wurden von der Projektleitung, den Trainern/-innen sowie von den Lernenden der vier Förderprojekte „Fit für die Sek“, „Chance Wiedikon“, „ChagALL“ und „ChaBâle“ Verbesserungsvorschläge zum Training eingeholt. Sie werden im Folgenden aufgeführt (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Die Verbesserungsvorschläge der Projektleitung, Trainer/-innen und Lernenden im Überblick

	Die Verbesserungsvorschläge der Projektleitung, Trainer/-innen und Lernenden im Überblick
Fit für die Sek[110]	o Die Fortschritte der Kinder stärker anerkennen, indem den Lernenden ihre Leistungen offen gezeigt werden o Die Selbständigkeit der Kinder stärker fördern
Chance Wiedikon[111]	o Einen Weg finden, wie die Projektinformationen geschickt an die Eltern vermittelt werden können
ChagALL[112]	o Absprache unter den Lehrpersonen o Mehr Koordination unter den Trainerinnen und Trainern o Digitale Lernplattform, etwa in Form eines Online-Trainingsraums mit Theorie, Übungen und Lösungen o Noch engere Begleitung der Schüler/-innen: Es wäre wichtig, den Schülern/-innen, die eher leistungsschwach sind, dies mitzuteilen, sodass sie selbst entscheiden können, ob sie an die ZAP gehen oder nicht.
ChaBâle[113]	o Verstärkt an der Eigenverantwortung und Verbindlichkeit der Lernenden ansetzen o Den Schulstoff gezielt mit den Lernenden aufarbeiten

Quelle: eigene Darstellung eigener Daten

[110] Vgl. Coelho/Walter: Anhang, S. 56
[111] Vgl. Frischknecht: Anhang, S. 57
[112] Vgl. Anhang, S. 50
[113] Vgl. Gögen/Rüegger: Anhang, S. 66

9 Fazit

Im Zuge dieser Maturitätsarbeit wurde ein vertiefter Einblick in die Trainings verschiedener Förderprojekte gegeben. Dabei verdeutlichten sich drei Aspekte.

Erstens versteht sich der Unterricht der untersuchten Förderprojekte nicht als mehr Schule oder Nachhilfeunterricht, sondern als *Training*. Entsprechend werden die Unterrichtenden nicht als Lehrpersonen bezeichnet, sondern als *Trainer/-innen* bzw. *Mentorinnen und Mentoren*. Wie von einigen befragten Lernenden angesprochen, liegt der Grund darin, dass in diesen Projekten keine Noten gesetzt werden. Wichtig ist somit zu verstehen, dass in diesen Förderprojekten niemand allein ist. Die Lernenden und die Trainer/-innen ziehen am gleichen Strang und arbeiten gemeinsam auf ein Ziel hin.

Zweitens besteht auf allen drei Bildungsstufen, Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, grosser Unterstützungsbedarf für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche. Die untersuchten Förderprojekte sind für viele Nicht-Akademikerkinder und -jugendliche oftmals der Rettungsanker hinsichtlich des Bildungserfolges. Insofern sind weitere private Initiativen künftig erwünscht. Sie sollen *schweizweit* begrüsst werden.

Drittens werden die meisten untersuchten Förderprojekte bis heute durch Stiftungen finanziert, weshalb sie jeweils auf eine bestimmte Projektdauer befristet sind. Solche privaten Initiativen sind zweifellos auf die finanzielle Unterstützung der *Politik* hingewiesen, damit sie langfristig mehr als ein Tropfen auf den heissen Stein sind.

10 Schlusswort

Im Sommer 2017 bereitete ich mich intensiv auf die Aufnahmeprüfung für das Kurzzeitgymnasium vor. Dabei nahm ich am zehnten Jubiläumsjahr von „ChagALL“ teil, nämlich an „ChagALL-10“.

Es freut mich, dass ich nach etwas mehr als vier Jahren im Rahmen meiner Maturitätsarbeit auf dieses vielversprechende Förderprogramm zurückgekommen bin. Ich konnte einerseits viele Facetten von „ChagALL“ wiedererkennen und andererseits Neues dazulernen. Die Resultate der untersuchten ChagALL-Jahrgänge leuchten mir sehr ein, weil sie in mir Erinnerungen meiner ChagALL-Laufbahn wachrufen. So weiss ich aus eigener Erfahrung, dass Deutsch die Brücke zum Schulerfolg ist, da ich die schulischen Übertritte infolge meiner mangelnden Deutschkenntnisse stets als eine grosse Herausforderung erlebte. Umso schöner war für mich das Kennenlernen verschiedener Förderprojekte, die durch „ChagALL“ inspiriert wurden und derzeit genau an diesen Übergängen anknüpfen.

Erfreulicherweise schlossen sich mit u. a. die untersuchten Förderprojekte und die dahinterstehenden Institutionen im Jahr 2021 zu einer „Allianz Chance Plus“ zusammen. Letztere engagiert sich im Besonderen durch unterschiedliche Unterstützungsangebote für Schulen sowie Lehrpersonen gezielt für mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung.[114] Am 6. November 2021 fand der Kick-off der „Allianz Chance Plus“ an der Kantonsschule Baden statt, an der ich teilnahm.[115] Durch den Austausch mit den Vorstandsmitgliedern, Vertretern/-innen der anwesenden Förderprojekte, Absolventinnen und Absolventen der Projekte sowie mit weiteren Interessierten durfte ich einen lehrreichen Tag erleben. Genau ein Monat nach dieser Netzwerktagung entsteht diese Arbeit, *Ein Netzwerk aus Förderprojekten im Bildungssystem*.

11 Danksagung

Netzwerke funktionieren nicht allein. So möchte ich mich herzlich bei Herrn Lienhard, Sportlehrer sowie Lehrer des Ergänzungsfaches Pädagogik und Psychologie, für die Betreuung dieser Arbeit bedanken.

Des Weiteren bedanke ich mich bei sämtlichen Leitern/-innen der untersuchten Förderprojekte für die wertvolle Zusammenarbeit sowie für die Ermöglichung meiner Unterrichtsbesuche. Ebenso danke ich allen Trainern/-innen für ihre mündlichen Beiträge zum Training.
Zudem geht ein weiterer Dank an alle Kursteilnehmer/-innen, die an den Umfragen teilnahmen oder sich für ein Interview zur Verfügung stellten.

Ausserdem möchte ich einen speziellen Dank an Peter Gut aussprechen für die Titelillustration. Abschliessend danke ich Cristiano Musso und Viravi Viveganandan für das Korrekturlesen dieser Arbeit.

[114] Vgl. Allianz Chance Plus (Hrsg.) (o.D.), Internet
[115] Vgl. Allianz Chance Plus (Hrsg.) (o.D.), Internet

A Quellenverzeichnis

Allianz Chance Plus (1) (o.D.): Über uns – Die Initiative, https://chanceplus.ch/allianz-chance/, Abfragedatum: 26.11.2021

Allianz Chance Plus (2) (o.D.): Kick-off-Tagung, https://chanceplus.ch/tagung/, Abfragedatum: 26.11.2021

Becker, Rolf/Schoch, Jürg (2018): Soziale Selektivität – Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR – Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR, https://www.swir.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf, Abfragedatum: 06.08.2021

Berthold, Verena (2020): Eröffnungsveranstaltung chagall – damit Herkunft keine so grosse Rolle mehr spielt, 21.10.2020, 18.30 Uhr in der Aula der Kantonsschule Baden, privater Zugang, Abfragedatum: 22.10.2021

Chagall (o.D.): Ablaufplanung Chagall – Phase 1: Aufnahme, privater Zugang, Abfragedatum: 22.10.2021

Comm.versa GmbH (1) (2015): Evaluationsbericht 2015 – Management Summary, privater Zugang, Abfragedatum: 05.11.2021

Comm.versa GmbH (2) (2015): Evaluationsbericht 2015 – Vorwort von Gabriella Sontheim, Gründerin, privater Zugang, Abfragedatum: 05.11.2021

Comm.versa GmbH (3) (2015): Evaluationsbericht 2015 – Der Verein Lernturbo und das Projekt Fit für die Sek – das Projekt Fit für die Sek, privater Zugang, Abfragedatum: 05.11.2021

Coradi Vellacott, Maja/C. Wolter, Stefan (2005): Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen, https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/trendberichte/trendbericht_9d_wiederhergestellt.pdf, Abfragedatum: 08.08.2021

Fachhochschule Nordwestschweiz (1) (o.D.): ChaBâle – Finanzielle Unterstützung, https://www.chabale.ch/sponsoren/, Abfragedatum: 26.11.2021

Fachhochschule Nordwestschweiz (2) (o.D.): ChaBâle – Projekt, https://www.chabale.ch/ueber-das-projekt/, Abfragedatum: 26.11.2021

Fit für die Sek (o.D.): Herzlich willkommen, http://www.fitfuerdiesek.ch, Abfragedatum: 05.11.2021

Giesinger, Johannes (2012): Was ist Bildungsgerechtigkeit? Ringvorlesung „Chancengleichheit – Bildungsgerechtigkeit – Bildungsungleichheit“, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, 6. Juni 2012, https://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Was-ist-Bildungsgerechtigkeit_Göttingen.pdf, Abfragedatum: 06.09.2021

Gymivorbereitung Zürich (o.D.): Änderungen Gymiprüfung im Kanton Zürich ab 2022 / 2023 – Regelungen für die zentrale Aufnahmeprüfungen ab 2023, https://gymivorbereitung-zuerich.ch/tipps/aenderungen-pruefungsreglement#2022, Abfragedatum: 05.09.2021

Gymnasium und Institut Unterstrass (1) (o.D.): ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn – ein Förderprogramm für begabte jugendliche Migrantinnen und Migranten, https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/chagall/edu_ChaALL_jun13_web.pdf, Abfragedatum: 11.08.2021

Gymnasium und Institut Unterstrass (2) (o.D.): Aufnahme, https://www.unterstrass.edu/innovation/chagall/aufnahme/, Abfragedatum: 11.08.2021

Gymnasium und Institut Unterstrass (3) (o.D.): ChagALL – Chance für jugendliche Migrant/-innen, https://www.unterstrass.edu/innovation/chagall/, Abfragedatum: 11.08.2021

Gymnasium und Institut Unterstrass (4) (o.D.): ChagALL – ChagALL+, https://www.unterstrass.edu/innovation/chagall/, Abfragedatum: 26.11.2021

Gymnasium und Institut Unterstrass (5) (o.D): Über uns – Unser Team – ChagALL, https://www.unterstrass.edu/ueber-uns/team/chagall/, Abfragedatum: 15.10.2021

Gymnasium und Institut Unterstrass (6) (o.D.): ChagALL Flyer, https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/chagall/chagALL_20_web.pdf, Abfragedatum: 22.10.2021

Hunziker, Michael (2021): (Lern-)Beziehungen öffnen Türen – Die Jugendlichen bestimmen, file:///Users/mathesankengatharan/Desktop/Lern-Beziehungen-oeffnen-Tuere_Projekt-ChaBale.pdf, Abfragedatum: 27.11.2021

Jungen, Anna (2021): Klasse zeigen! Bildung und soziale Herkunft (1/2), https://www.srf.ch/audio/kontext/klasse-zeigen-bildung-und-soziale-herkunft-1-2?id=11929693, Abfragedatum: 27.11.2021

König et al. (2019): Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn – Bericht zuhanden der Projektleitung, https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/chagall/190618_ChagALL_Bericht_5_Juni_2019.pdf, Abfragedatum: 11.08.2021

Manz, Ev (2016): Aufwind für benachteiligte Kinder – Mehr Chancengleichheit, http://www.fitfuerdiesek.ch/wp-content/uploads/2016/07/Tages-Anzeiger_160425.pdf, Abfragedatum: 06.11.2021

Marcec, Stefan (o.D.): Xing Yi & Ba gua – daostische Künste, https://www.internalwork.ch/about-1/unsere-tradition/, Abfragedatum: 15.10.2021

Olivier, Jacqueline (1) (2016): Engagement für mehr Chancengerechtigkeit – Übertritt ans Gymnasium, https://chancekwi.ch/wp-content/uploads/2016/10/Schulblatt.pdf, Abfragedatum: 19.11.2021

Oller, Katrin (2016): Einen Tick mehr für die Prüfung – „Da läuft etwas schief", https://chancekwi.ch/wp-content/uploads/2016/10/landbote.pdf, Abfragedatum: 19.11.2021

Pädagogische Hochschule Bern (o.D.): Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit?, https://www.phbern.ch/dienstleistungen/fernunterricht-waehrend-der-coronavirus-pandemie/digitalisierung-und-chancenungleichheit/bildungsgerechtigkeit-chancengleichheit-chancengerechtigkeit, Abfragedatum: 08.08.2021

Rupf, Martin (2019): Damit die Herkunft keine Rolle mehr spielt, privater Zugang, Abfragedatum: 22.10.2021

Schoch, Jürg (2020): Statusbericht Corona vom 1.4.2020 zu Handen unserer Gönnerstiftungen – 1.4. Migrantenförderprogramm ChagALL, https://www.gpenreformation.net/wp-content/files/200401_Statusbericht_corona_Unterstrass_2.pdf, Abfragedatum: 05.09.2021

Storch, Maja (o.D.): Zürcher Ressourcen Modell ZRM, https://zrm.ch, Abfragedatum: 15.10.2021

Verein Chance Kantonsschule Wiedikon (1) (o.D.): Chance Wiedikon – Ziel, https://chancekwi.ch/ziel/, Abfragedatum: 19.11.2021

Verein Chance Kantonsschule Wiedikon (2) (o.D.): Chance Wiedikon – Gönnerinnen & Gönner, https://chancekwi.ch/goenner/, Abfragedatum: 19.11.2021

Verein Chance Kantonsschule Wiedikon (3) (o.D.): Chance Wiedikon: erfolgreich weiter nach der Primarschule – Das Aufnahmeverfahren – Das Förderprogramm, https://chancekwi.ch/wp-content/uploads/2021/03/Flyer-Version-2021.pdf, Abfragedatum: 19.11.2021

Yesilöz, Yusuf (2017): Chancengleichheit in der Bildung – Übertritt ins Gymnasium, https://www.srf.ch/sendungen/dok/chancengleichheit-in-der-bildung, Abfragedatum: 12.09.2021

B Abbildungsverzeichnis

Titelbild: „Förderprojekte – Rettungsanker für sozial benachteiligte Lernende“ von Peter Gut
Abb. 1: Welche der beiden Aussagen trifft für dich eher zu? 7
Abb. 2: Welche der beiden Aussagen trifft für dich eher zu? 13
Abb. 3: Welche der beiden Aussagen trifft für dich eher zu? 14
Abb. 4: Wie hast du das Modul 1 im Fernunterricht erlebt? 19
Abb. 5: Wie haben dir das ZRM- und EFT-Training gefallen? 20
Abb. 6: In welchem Fach konntest du deine Schulnoten verbessern? 20
Abb. 7: Was schätzt du in Bezug auf den Unterricht im Chagall besonders? 24
Abb. 8: In welchem Fach brauchst du am meisten Unterstützung? 25
Abb. 9: Was schätzt du bezüglich des Unterrichts im ChaBâle besonders? 35
Abb. 10: In welchem Fach brauchst du am meisten Unterstützung? 36

C Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Vergleich der beiden Trainingsjahre von „Fit für die Sek“ 7
Tab. 2: Fit für die Sek und Chance Wiedikon im Vergleich 17
Tab. 3: ChagALL und Chagall im Vergleich 28
Tab. 4: ChagALL Plus und ChaBâle im Vergleich 39
Tab. 5: Die Verbesserungsvorschläge der Projektleitung, Trainer/-innen und Lernenden im Überblick 40
Tab. 6: Auswertung der Rohdaten der Lernenden (Fit für die Sek) 48
Tab. 7: Auswertung der Rohdaten der Lernenden (Chance Wiedikon) 49
Tab. 8: Auswertung der Rohdaten der Lernenden und Trainerinnen (ChagALL) 50
Tab. 9: Auswertung der Rohdaten der Lernenden (Chagall) 51
Tab. 10: Auswertung der Rohdaten der Lernenden (ChaBâle) 51

D Verzeichnis der Interviewpartner

Apolo Davila, Alex Daniel, ehemaliger Schüler des ChagALL-Programms und ChagALL Plus-Programms, 27. März 2021, Winterthur.

Coelho, Maria, angehende Sekundarlehrerin, Haupt-Trainerin des Projekts „Fit für die Sek" im Schulhaus Hürstholz, 11. September 2021, Zürich.

Coimbra, Roger, Schüler des Projekts „Chagall", 05. Mai 2021, Baden.

Dobles, Maria, ehemalige Schülerin des ChagALL-Programms und ChagALL Plus-Programms, 20. März 2021, Winterthur.

Esmeral, Anolya, Schülerin des ChaBâle-Projekts, 04. Mai 2021, Basel.

Frischknecht, Susanne, ehemalige Französischlehrerin, Co-Präsidentin des Projekts „Chance Wiedikon", 15. Juli 2021, Winterthur.

Gögen, Handan, Leiterin des ChaBâle-Projekts, 04. Mai 2021, Basel.

Kamm, Urs, Primarlehrer, Trainer im Projekt „Chance Wiedikon", 18. September 2021, Zürich.

Kassis, Alma, Gründerin des Projekts „ChaBâle", 24. April 2021, Winterthur.

Rüegger, Stefan, Leiter des ChaBâle-Projekts, 04. Mai 2021, Basel.

Santhanarajah, Kirrushnavi, ehemalige ChaBâle-Schülerin, 13. Mai 2021, Winterthur.

Schoch, Jürg, ehemaliger Direktor des Gymnasiums und Instituts Unterstrass, Mitbegründer des ChagALL-Programms, 09. Februar 2021, Winterthur.

Sitil, Samet, ehemaliger Schüler des ChagALL-Programms und ChagALL Plus-Programms, 27. März 2021, Winterthur.

Sontheim, Gabriella, Primarlehrerin, Gründerin des Projekts „Fit für die Sek", 08. Juli 2021, Winterthur.

Suter, Janine, pensionierte Deutschlehrerin, Trainerin im Projekt „Chance Wiedikon", 04. September 2021, Zürich.

Vacheed, Mohamad, Schüler des Projekts „Chagall", 05. Mai 2021, Baden.

Varnakumaran, Branahy, ehemalige Schülerin des ChagALL-Programms und ChagALL Plus-Programms, 25. März 2021, Winterthur.

Walter, Rosina, Primarlehrerin, Haupt-Trainerin des Projekts „Fit für die Sek" im Schulhaus Blumenfeld, 25. September 2021, Zürich.

E Anhang

Anhang 1: Rohdaten der Umfragen 48

Anhang 2: Interviews 52

Anhang 3: Unterrichtsbeobachtungsbogen 72

Anhang 1: Rohdaten der Umfragen

a) Fit für die Sek

Tab. 6: Auswertung der Rohdaten der Lernenden (Fit für die Sek)

Auswertung der Rohdaten **Anzahl Umfrage-Teilnehmer/-innen:** 8				
Persönliche Daten der befragten Lernenden				
Geschlecht		**Herkunftsland/Herkunftsländer (m/w)**[116]	**Bist du in der Schweiz geboren?**	
männlich	**weiblich**		**Ja (m/w)**	**Nein (m/w)**
3	5	Portugal (m) Portugal (m) Türkei und Spanien (w) Schweiz und Italien (w) Pakistan (w) Pakistan (m) Italien und Dominikanische Republik (w) USA, Jamaika und Schweiz (w)	6 (2/4)	2 (1/1)

Selbstkompetenzen
Die Aussagen betreffen den Schulunterricht.
Kreuze bitte jeweils nur eine der beiden Aussagen an.
(Anzahl Lernende, m/w)

Ich halte gerne im Plenum eine Präsentation. (0)
Ich präsentiere etwas lieber in Kleingruppen. (8, 3/5)

Ich bringe mich bei Gruppenarbeiten ab und zu ein. (3, 1/2)
Ich beteilige mich aktiv bei Gruppenarbeiten. (5, 2/3)

Ich melde mich oft im Schulunterricht. (4, 2/2)
Ich höre lieber den anderen zu im Schulunterricht. (4, 1/3)

Ich frage immer meine Lehrperson in der Schule. (3, 2/1)
Ich frage oft meine Mitschüler/-innen in der Schule. (5, 1/4)

Ich fühle mich im Schulunterricht sicher. (2, 1/1)
Ich komme im Schulunterricht gut mit. (6, 2/4)

Fragen zum Training im Projekt „Fit für die Sek“
Die Fragen betreffen den Unterricht im Projekt „Fit für die Sek“.

Was hat dir im ersten Trainingsjahr besonders gut gefallen? (m/w)	**Was motiviert dich, dieses Training nochmals ein Jahr zu besuchen? (m/w)**
Mehr Deutsch arbeiten (m)	Dass wir öfter in Fit für die Sek Mathe und Deutsch arbeiten, um in die Sek A zu kommen (m)
Dass wir viel Mathe geübt haben (w)	Bessere Noten zu bekommen (w)
Wir konnten Spiele spielen, aber auch lernen (w)	Ich habe mich letztes Jahr verbessert in Mathematik wegen Fit für die Sek. (w)
30 Minuten Pause (m)	Sekundarschule (m)
Pause (m)	Sekundarschule (m)
Dass wir am Morgen Zeit haben, unsere Hausaufgaben zu machen (w)	Damit ich besser werde in Mathe (w)
Dass man viel zusammen macht (w)	Besser in der Schule zu werden (w)
Dass man die Hausaufgaben machen konnte (w)	Ich denke, es hilft mir und ich besser werden kann. (w)

[116] **(m/w)** = männlich/weiblich

b) Chance Wiedikon

Tab. 7: Auswertung der Rohdaten der Lernenden (Chance Wiedikon)

Auswertung der Rohdaten
Anzahl Umfrage-Teilnehmer/-innen: 6

Persönliche Daten der befragten Lernenden

Geschlecht		**Herkunftsland/Herkunftsländer (m/w)**	**Bist du in der Schweiz geboren?**	
männlich	**weiblich**	Deutschland (m) Bangladesch (m) Pakistan (m) Peru, Schweiz und England (w) Israel (w) Türkei und Schweiz (w)	**Ja (m/w)**	**Nein (m/w)**
3	3		6 (3/3)	0

Selbstkompetenzen
Die Aussagen betreffen den Schulunterricht.
Kreuze bitte jeweils nur eine der beiden Aussagen an.
(Anzahl Lernende, m/w)

Ich halte gerne im Plenum eine Präsentation. (3, 0/3)
Ich präsentiere etwas lieber in Kleingruppen. (3, 3/0)

Ich bringe mich bei Gruppenarbeiten ab und zu ein. (4, 1/3)
Ich beteilige mich aktiv bei Gruppenarbeiten. (2, 2/0)

Ich melde mich oft im Schulunterricht. (4, 2/2)
Ich höre lieber den anderen zu im Schulunterricht. (2, 1/1)

Ich frage immer meine Lehrperson in der Schule. (5, 3/2)
Ich frage oft meine Mitschüler/-innen in der Schule. (1, 0/1)

Fragen zum Training im Projekt „Chance Wiedikon“
Die Fragen betreffen den Unterricht im Projekt „Chance Wiedikon“.

In welchem Fach benötigst du mehr Unterstützung? (Anzahl Lernende, m/w)	**Wie konntest du am besten lernen? (Anzahl Lernende, m/w)**	**Wie konnten dich die Lehrpersonen am besten unterstützen? (Anzahl Lernende, m/w)**
Deutsch (3, 2/1)	In Kleingruppen (4, 1/3)	Wenn wir ein Thema in Gruppen behandelt haben. (5, 2/3)
Mathematik (3, 1/2)	In Einzelarbeit (2, 2/0)	Wenn ich ein Thema mit einer Lehrperson individuell angeschaut habe. (1, 1/0)

Probezeit
Was hast du für ein Gefühl für die Probezeit?
(Anzahl Lernende, m/w)

Ich fühle mich sicher. (3, 2/1)
Ich bin etwas nervös. (3, 1/2)

c) ChagALL

Tab. 8: Auswertung der Rohdaten der Lernenden und Trainerinnen (ChagALL)

Auswertung der Rohdaten
Anzahl Umfrage-Teilnehmer/-innen (Lernende): 19

Persönliche Daten der befragten Lernenden

Geschlecht		Herkunftsland/Herkunftsländer	Bist du in der Schweiz geboren?	
männlich	**weiblich**		**Ja**	**Nein**
5	14	Libanon, Spanien, Vietnam, Türkei, Somalia, Türkei, Demokratische Republik Kongo Libanon, Eritrea, Syrien, Äthiopien Slowakei, Portugal, Pakistan, Portugal, Türkei, Afghanistan, Italien und Nordmazedonien, Griechenland und Belgien	11	8

Modul 1
Wie hast du das Modul 1 im Fernunterricht erlebt?

Ich kann jetzt gut mit Teams umgehen.
Es war in Ordnung für mich, es war nicht schlimm.
Nicht so gut
War schwierig von zuhause aus zu lernen, wenn man dann auch noch kleine Brüder hat
Leider nicht viel gelernt
Schwierig, sich zu konzentrieren
Man lernt weniger, wenn man den Unterricht per Meeting hat.
Ich fand es gut, dass es Videokonferenzen gegeben hat.
Der Fernunterricht war gut, da wir immer per Teams Unterricht hatten.
Ressourcentraining war gut
Nicht gut
Da war ich noch nicht dabei.
Ich kam erst mit dem Modul 2 dazu und hatte keinen Fernunterricht.
Es war manchmal schwierig.
Sachen verloren, E-Mails die ganze Zeit schicken und anschauen
Schwierig
Sehr wenig gelernt zu dieser Zeit
Im Fernunterricht war das ChagALL-Programm gut vorbereitet. Sie haben uns ein iPad zur Verfügung gestellt und sie waren immer hilfreich.
Nicht besonders gut

Fragen zum Training im Programm „ChagALL“
Die Fragen betreffen den Unterricht im Programm „ChagALL“.

In welchem Fach konntest du deine Schulnoten verbessern? (Anzahl Lernende)	Wie hat dir das ZRM-Training gefallen? (Anzahl Lernende)	Wie gut hat dir das EFT-Training gefallen? (Anzahl Lernende)
Deutsch (11)	Nicht gefallen (2)	Nicht gefallen (0)
Mathematik (2)	Gut gefallen (11)	Gut gefallen (13)
Französisch (6)	Sehr gut gefallen (6)	Sehr gut gefallen (3)

Auswertung der Rohdaten
Anzahl Umfrage-Teilnehmer/-innen (Trainer/-innen): 4

Verbesserungsvorschläge
Wo gibt es Ihrer Meinung nach Verbesserungspotential bezüglich des ChagALL-Programms?

Absprache unter den Lehrpersonen
Mehr Koordination innerhalb der TrainerInnen
Digitale Lernplattform, etwa in Form eines Online-Trainingsraums mit Theorie, Übungen und Lösungen
Noch engere Begleitung der Schülerinnen und Schüler: Es wäre wichtig, den SchülerInnen, die eher leistungsschwach sind, dies mitzuteilen, sodass sie selber entscheiden können, ob sie an die ZAP gehen oder nicht.

d) Chagall

Tab. 9: Auswertung der Rohdaten der Lernenden (Chagall)

Auswertung der Rohdaten Anzahl Umfrage-Teilnehmer/-innen: 14				
Persönliche Daten der befragten Lernenden				
Geschlecht		**Herkunftsland/Herkunftsländer**	**Bist du in der Schweiz geboren?**	
männlich	**weiblich**	Spanien, Spanien, Italien, Syrien, Marokko, Nordmazedonien, Portugal, Indonesien, Syrien, Pakistan, Schweiz und Nordmazedonien, Schweiz und Serbien, Kanada und Philippinen, Portugal	**Ja**	**Nein**
3	11		8	6

Fragen zum Training im Projekt „Chagall“ Die Fragen betreffen den Unterricht im Projekt „Chagall“.	
Was schätzt du in Bezug auf den Unterricht im Chagall besonders? (Anzahl Lernende)	**In welchem Fach brauchst du am meisten Unterstützung? (Anzahl Lernende)**
Langfristige Unterstützung (7)	Deutsch (4)
Individuelle Förderung (4)	Physik (4)
Lern- und Arbeitstechnik (2)	Mathematik (3)
Kleine Gruppe (1)	Geografie (3)
	Chemie (1)
	Englisch (1)

e) ChaBâle

Tab. 10: Auswertung der Rohdaten der Lernenden (ChaBâle)

Auswertung der Rohdaten Anzahl Umfrage-Teilnehmer/-innen: 16		
Persönliche Daten der befragten Lernenden		
Geschlecht		**Herkunftsland/Herkunftsländer**
männlich	**weiblich**	Schweiz, Schweiz, Tibet, Kosovo, Thailand und USA, Philippinen, Thailand und Schweiz, Lettland und Türkei, Portugal, Türkei, Sri Lanka, Nordmazedonien, Kosovo, Türkei, Schweiz und Ägypten, Kosovo
7	9	

Fragen zum Training im Projekt „ChaBâle“ Die Fragen betreffen den Unterricht im Projekt „ChaBâle“.	
Was schätzt du bezüglich des Unterrichts im ChaBâle besonders? (Anzahl Lernende)	**In welchem Fach brauchst du am meisten Unterstützung? (Anzahl Lernende)**
Individuelle Förderung (8)	Wirtschaft und Recht (11)
Viele Fachlehrpersonen (4)	Englisch oder Französisch (3)
Kleine Gruppe (3)	Mathematik (1)
Kein Frontalunterricht (1)	Deutsch (1)

Anhang 2: Interviews

Interview mit Gabriella Sontheim

Gabriella Sontheim ist Primarlehrerin, hat Erziehungswissenschaft studiert und ist die Gründerin des Projekts „Fit für die Sek".[117]

Das Interview mit Gabriella Sontheim wurde am 08.07.2021 via „Zoom" durchgeführt.

Was war Ihr Beweggrund, ein kostenloses Förderprojekt für benachteiligte Primarschüler/-innen ins Leben zu rufen?

Zuerst möchte ich einmal festhalten, dass ich selbst Primarlehrerin bin. Ich erlebe den Übertritt von der Primarschule in die Oberstufe als zentralen Wendepunkt für die Schüler/-innen. Dabei ist mir bewusst, dass benachteiligte Kinder nicht dieselbe Unterstützung haben wie andere, die privilegiert sind. Während meines Studiums als Erziehungswissenschaftlerin wurde ich auf die Thematik der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem aufmerksam gemacht. Als sich dann meine Tochter in der sechsten Klasse auf die gymnasiale Aufnahmeprüfung vorbereitete, finanzierten wir als Eltern teure Zusatzleistungen. Nach der erfolgreichen Aufnahme gaben wir ihr fachliche Unterstützung. Eines Tages fragte ich meinen Mann: „Was machen eigentlich die Kinder, deren Eltern einkommensschwach sind, nicht wissen, wie unser Bildungssystem funktioniert und zu Hause keine schulische Unterstützung geben können?" Das war die Initialzündung für die Entstehung dieses Projekts, wonach ich das Konzept mit zwei befreundeten Frauen erstellte.

Welche Schritte führten zur Entstehung des Projekts „Fit für die Sek"?

Meine Tochter Lea besuchte die Gesamtschule Unterstrass, weshalb ich mit „ChagALL" konfrontiert war. Als ich es kennenlernte, fiel mir auf, dass sich dieses Angebot bereits an Primarschüler/-innen richten sollte. Studien zeigen auf, dass der Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I zentral für den späteren Bildungsverlauf von Kindern ist. Zusätzlich zeigen Untersuchungen in diesem Kontext, dass überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund in die Sekundarstufe B eingestuft werden. Dies ist oft auf einen Mangel der sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache zurückzuführen. „Kronig" hat diesbezüglich viele Untersuchungen durchgeführt. Zu Beginn des Projekts arbeiteten wir vor allem mit Kindern, die das Potenzial für den Übertritt in die Sekundarstufe A hatten. Dies führte teilweise zu Spannungen mit den Lehrpersonen in den Regelschulen, da diese das Gefühl bekamen, dass unser Projekt, bei einem erfolgreichen Übertritt in die Sekundarstufe A, den Kredit für sich abbuchen würde. Wir erweiterten dann den Rahmen unseres Projekts und nahmen alle Kinder mit Potenzial auf, unabhängig davon, ob es sich später um einen Übertritt in die Sekundarstufe A oder B handelte. Es brauchte sehr viel Zeit, bis wir das Vertrauen der Lehrpersonen erhielten.

[117] Vgl. Verein Lernturbo (Hrsg.) (o.D.), Internet

Wie verläuft jeweils das Aufnahmeverfahren?

Wir arbeiten momentan mit drei Gruppen zu vier Schulhäusern, nämlich Kügeliloo, Blumenfeld, Schauenberg und Hürstholz. Die beiden Letzteren bilden dabei eine gemeinsame Gruppe. Zu Beginn des Projekts hatten wir diesen Schulen ein elektronisches Anmeldeformular verschickt. Die entsprechenden Lehrpersonen empfehlen uns für unser Projekt jeweils potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten aus ihrer eigenen Klasse und informieren deren Eltern darüber. Das müssen Kinder sein, die Potential haben, motiviert sind und mehr arbeiten wollen. Diese Empfehlungen der Lehrpersonen nehmen wir auf und die Kinder werden zu einem Kick-off eingeladen. Dann wird mit den Eltern der Kinder ein Vertrag abgeschlossen.

Weshalb dauert das Training zwei Jahre?

Ein Jahr genügt meines Erachtens nicht, da die Empfehlung für die Oberstufe im Februar der sechsten Klasse erfolgt. Danach haben wir nur ein halbes Jahr Zeit, was zu wenig ist. Darum bieten wir dieses Projekt bereits ab der fünften Klasse an. Ausserdem bieten wir noch Nachhilfeunterricht an. Wir unterstützen Kinder, die nach dem Übertritt in die Sekundarstufe A weiterhin Unsicherheiten haben. So hatte ich zwei Schülerinnen aus Eritrea weiter betreut, weil sie das Potential für das Gymnasium hatten. Beide wurden dann ins Gymnasium aufgenommen und werden nun während der Probezeit vom „ChagALL Plus“ unterstützt.

Womit müssen die Schüler/-innen nebst der fachlichen Unterstützung ausgerüstet werden und weshalb?

Die wichtigste Ausrüstung ist die Selbstsicherheit. Sie müssen das Vertrauen haben, dass sie auftreten, nachfragen und Fehler machen können. Viele dieser Kinder sind mit Ängsten konfrontiert. Wir trainieren mit ihnen, Erfolgsereignisse zu generieren, sodass sie etwas weniger scheu sind. Wir versuchen ihnen auch die Schweizer Kultur mittels Exkursionen näher zu bringen. Dieses Training ist weitaus mehr als eine Schule. Diese Kinder wollen Freude haben. Ich hatte einmal einen jungen Albaner als Schüler, der mir sagte, er könne kein Brot backen. Nach einer Exkursion in die Bäckerei begann er, selbst zu Hause Brot zu backen und absolvierte sogar die Bäckerlehre. Der Lernschritt kommt durch Freude.

Welche Kernidee verfolgen Sie mit der Elternzusammenarbeit?

Die Eltern und ihre Kinder bilden eine Einheit, sie sind eine Familie. Früher wurde dieses Projekt durch Stiftungen finanziert. Das Sozialdepartement verlangte für eine langfristige Finanzierung dieses Projekts eine Integrationsfunktion für die Eltern. So ist die Elternzusammenarbeit mit vier Modulen entstanden. Das erste Modul heisst *Lernerfolg*. Dabei geht es darum, wie die Eltern ihre Kinder unterstützen können, damit sie erfolgreich lernen können. Wir diskutieren mit den Eltern beispielsweise die Thematik der Belohnung und der Bestrafung. Wir machen ihnen klar, dass nicht das Produkt belohnt werden soll, sondern der Prozess. Nicht die Note ist zentral, sondern die Anstrengung sowie der Einsatz. Eine Prüfung ist unter anderem von der Tagesform abhängig, was nicht gesteuert werden kann. Im zweiten Modul geht es um den Umgang mit den *sozialen Medien*. Es geht dabei um die Frage, wie die Eltern dafür sorgen können, dass ihre Kinder nicht ständig am Handy oder Computer sind. Ähnlich

ist das dritte Modul aufgebaut, bei dem es um den *Konsum* geht. Wir besprechen mit den Eltern die Thematik des Taschengeldes, da viele Kulturen dieses Konzept nicht kennen. Abschliessend haben wir noch das Modul *Pubertät*, bei dem es um die Rechte der Schüler sowie der Eltern geht.

Interviews mit Maria Coelho und Rosina Walter

Maria Coelho ist angehende Sekundarlehrerin. Sie ist die Haupt-Trainerin des Projekts „Fit für die Sek" im Schulhaus Hürstholz. Rosina Walter ist Primarlehrerin. Sie ist die Haupt-Trainerin des Projekts „Fit für die Sek" im Schulhaus Blumenfeld.[118]

Beide Trainerinnen wurden einzeln interviewt. Ihre Antworten sind jeweils gemeinsam wiedergegeben, da beiden die gleichen Fragen gestellt wurden.
Das Interview mit Maria Coelho wurde am 11.09.2021 im Schulhaus Hürstholz in Zürich durchgeführt, jenes mit Rosina Walter am 25.09.2021 im Schulhaus Blumenfeld in Zürich.

Wie entwickeln sich die Sozial- und Selbstkompetenzen der Kinder über die zwei Trainingsjahre hinweg?

Maria Coelho:
Wir haben Kinder aus verschiedenen Klassen sowie Jahrgangsstufen. Zu Beginn des Kurses ist es für uns Trainerinnen ein Ausprobieren. Das heisst, ich frage oft die neuen Fünftklässler/-innen, welche Lernstrategien sie schon kennen. Oft hat man das Gefühl, dass es umso besser ist, je mehr Lernstrategien jemand kennt. Ich bin jedoch der Meinung, dass dies überhaupt nicht der Fall ist. Wenn wir als Trainerinnen sehen, dass eine Lernstrategie bei allen Kindern gut funktioniert, betten wir diese in den Unterricht ein. So haben wir jetzt beispielsweise mit dem Schreiben der Geschichten begonnen und dabei Ideen anhand des Mindmaps gesammelt. Bezüglich der sozialen Strategien ist es so, dass wir jeweils zu Beginn des Unterrichts ein Aktivierungsspiel mit der ganzen Klasse machen. Dadurch wissen die Kinder, dass sie gemeinsam hier sind. Sie realisieren, dass es nicht mehr das gleiche Setting ist, wie wenn wir Regelschule haben. Wenn es beispielsweise um das Thema Wortarten geht, schauen wir, dass wir kooperative Lernformen einbringen. Das heisst, dass sich die Kinder zuerst selbst überlegen, was ein Nomen ist. Danach gibt es einen Austausch zu zweit, sodass es eine Diskussion gibt und gemeinsam etwas Neues geschaffen wird. Wir stärken die sozialen Kompetenzen der Kinder dadurch, dass wir jedes Mal verschiedene Sozialformen wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit einbringen.

Rosina Walter:
Generell beobachte ich bei vielen Kindern einen grossen Fortschritt, den sie beim Wechsel von der fünften in die sechste Klasse machen. Die Lerntechnik ist ein wichtiges Thema. Wir leben in einer Zeit, in der man immer wieder dazulernt. Es ist wichtig zu wissen, wie man lernt. Ich denke, dass wir betreffend die Lerntechnik den Kindern einiges mitgeben können, weil wir die Zeit haben, näher mit ihnen zu arbeiten.

[118] Vgl. Verein Lernturbo (Hrsg.) (o.D.), Internet

Das Trainingsprogramm von «Fit für die Sek» setzt sich nebst der fachlichen Unterstützung aus verschiedenen ausserschulischen Aktivitäten zusammen.
Weshalb ist dieses breite Trainingsangebot so wichtig für die Kinder?

Maria Coelho:
Dieses Programm ist insbesondere für Migrantenkinder gedacht, die aus bildungsfernen Familien kommen. Diese Kinder leben wahrscheinlich in Familien, die greifbare Aktivitäten wie beispielsweise einen Zoobesuch gar nicht unternehmen. Die Eltern dieser Kinder arbeiten oft viel und können es sich teilweise nicht leisten, Ausflüge mit ihren Kindern zu machen oder familiäre Aktivitäten zu unternehmen. Einigen Kindern sind Gesellschaftsspiele wie beispielsweise „Uno“ oder „Tabu“ fremd. Wir versuchen, ihnen den Zugang zu diesen lebensnahen Aktivitäten zu ermöglichen. Ausserdem sollen die Kinder wissen, dass es beispielsweise eine Berufsmesse gibt. Ich konnte bei mir selbst als Kind feststellen, dass meine Eltern teilweise nicht gut nachvollziehen konnten, dass eine Lehre nicht schlechter anzusehen ist wie das Gymnasium. In meinem Herkunftsland, Portugal, ist eine Lehre nicht so hoch angesehen wie in der Schweiz. Es ist wichtig, dass die Eltern die verschiedenen Bildungswege verstehen.

Rosina Walter:
Es ist wichtig, dass die Kinder die Wichtigkeit des Zusammenhalts erlernen und durch Ausflüge positive Erfahrungen machen. Meiner Meinung nach lernen Kinder dann am meisten, wenn sie sich sowohl mit den Lehrpersonen als auch mit den anderen Kindern wohl fühlen. Mit diesen Ausflügen sollen die Kinder als Gruppe Spass haben. In diesem Projekt geht es um die Förderung des Selbstvertrauens sowie des Selbstwertgefühls der Kinder. Oft trauen sich die Kinder nicht, sich zu melden und etwas zu sagen. Hier setzen wir an und versuchen die Lerninhalte mit den Kindern sehr wertschätzend zu besprechen. Die Kinder sollen merken: „Ich kann das auch, und zwar genauso gut wie die anderen.“

Inwiefern leisten die Eltern einen wichtigen Beitrag zum Schulerfolg der Kinder?

Maria Coelho:
Die Anmeldung erfolgt mit dem Einverständnis der Eltern. Ich denke, dass die Kinder merken: „Meinen Eltern ist es wichtig, dass ich in der Schule vorankomme. Sie sorgen dafür, dass ich die von ihnen fehlende Unterstützung anderweitig erlangen kann.“ Die Kinder fühlen sich von ihren Eltern anerkannt. Durch die Elternmodule sind die Eltern in diesem Projekt integriert und werden unterstützt.

Rosina Walter:
Die Eltern sowie die Zusammenarbeit mit ihnen sind sehr wichtig. Die Eltern sind hilfsbereit, wollen, dass ihre Kinder schulisch gut sind und etwas lernen. Es gibt Eltern, die sehr viel arbeiten und deshalb abends zu Hause die Hausaufgaben mit ihren Kindern nicht machen können. Manchmal sind es auch sprachliche Barrieren, die den Kindern beispielsweise beim Verfassen eines Aufsatzes Probleme bereiten. In diesem Sinne profitieren die Kinder davon, wenn die Lehrpersonen am Samstag da sind und ihnen bei den Hausaufgaben helfen.

Wie könnte das Training in Zukunft weiterentwickelt werden?

Maria Coelho:
Wir legen den fachlichen Schwerpunkt auf Deutsch und Mathematik. Manche Schüler/-innen wünschen sich diese Theorieinputs teilweise auch in anderen Fächern. Meines Erachtens ist es nicht nötig, gezielt auf die Fremdsprachen einzugehen. Die Strategie mit dem Mindmap kann auch gut auf die Fächer Englisch und Französisch übertragen werden. Während der Hausaufgabenstunde in der zweiten Lektion versuchen wir, Zwischenphasen mit Bewegungs- und Aktivierungsspielen einzubringen. Die Kinder können teilweise nicht eine Stunde lang an den Hausaufgaben arbeiten. Wir könnten in Zukunft die Fortschritte der Kinder noch stärker anerkennen, indem wir den Kindern ihre Leistungen offen zeigen. Die Kinder sollen auch lernen, sich selbst zu beurteilen. Sie sollen selbst merken, wo sie Mühe haben und sich explizit darauf fokussieren. Diese Selbständigkeit der Kinder kann noch stärker gefördert werden. Dies hilft den Kindern auch in Zukunft. Falls sie einmal selbst nicht weiterkommen, kennen sie Strategien, auf die sie zurückgreifen können oder sie haben eine Anlaufstelle, wo sie sich Hilfe holen können.

Rosina Walter:
Ich finde, dass es ähnliche Projekte wie „Fit für die Sek“ schweizweit braucht. In unserem Projekt arbeiten wir mit vier Schulen. Wir sind eher klein, was den Vorteil birgt, näher bei der Entwicklung der Kinder zu sein. Den Kindern sollte Unterstützung angeboten werden, ohne die Trennung zwischen der Schule und den Hausaufgaben zu machen.

Interview mit Susanne Frischknecht

Susanne Frischknecht ist eine ehemalige Französischlehrerin der Kantonsschule Wiedikon sowie die Co-Präsidentin des Projekts „Chance Wiedikon“.[119]

Das Interview mit Susanne Frischknecht wurde am 15.07.2021 via „Zoom“ durchgeführt.

Womit werden die Schüler/-innen nebst der fachlichen Unterstützung ausgerüstet und weshalb?

Wir erteilen wenig theoretischen Unterricht in Lerntechnik, denn dies ist im Mathematik- und Deutschunterricht integriert. Dabei zeigen wir ihnen genau, wie man eine Aufgabe löst und sich die Zeit beim Lernen sowie bei Prüfungen einteilt. Es ist uns sehr wichtig, dass wir ihnen mehr Selbstvertrauen geben und ihre Selbsteinschätzung fördern. Wir glauben, dass sie eine Ausbildung machen können, die ihren Fähigkeiten entspricht.

Wie sind das Gotte-Götti-System und die Aufgabenhilfe konzipiert?

Alle Schüler/-innen, die an der Kantonsschule Wiedikon ihre Probezeit beginnen, bekommen von uns einen Götti bzw. eine Gotte zugeteilt. Das sind Schüler/-innen aus der fünften Klasse des Langzeitgymnasiums. Sie haben die Aufgabe, die Kinder zu begleiten und ihnen den Einstieg ins Schulleben zu erleichtern. Dabei treffen sie die Kinder mindestens einmal pro

[119] Vgl. Verein Chance Kantonsschule Wiedikon (Hrsg.) (o.D.), Internet

Woche, um mit ihnen zu sprechen, ihnen bei den Hausaufgaben zu helfen oder ihre Fragen zu beantworten. Zusätzlich bieten wir seit zwei Jahren am Mittwoch eine Hausaufgabenstunde über den Mittag an. Die Schüler/-innen erhalten dann von zwei Studierenden der pädagogischen Hochschule Hilfe beim Lösen der Aufgaben sowie beim Lernen auf Prüfungen.

Inwiefern sind die Eltern der Kinder Teil dieses Projekts?

Sie sind nicht sehr gut eingebunden. Die Eltern werden von den Trainern/-innen meistens im Dezember zu einem Elterngespräch eingeladen. Dabei geht es um den Übertritt, die Entwicklungen ihres Kindes in unserem Projekt sowie um die Frage, ob das Kind das Potential für das Gymnasium hat. Wir haben jetzt auch angefangen, mit Dolmetschern zu arbeiten, wenn die Eltern nicht genügend Deutsch können.

Wie können die Eltern in Zukunft noch besser ins Projekt integriert werden?

Es gibt sicher Verbesserungspotential. Wir haben noch keinen Weg gefunden, wie wir unsere Informationen gut an die Eltern vermitteln können. Viele Eltern haben zwar eine E-Mail-Adresse, aber scheinen ihre E-Mails kaum je zu lesen. Die Kommunikation über SMS finde ich persönlich mühsam. Dann kommt natürlich auch das Problem mit der Sprache. Ich weiss oft nicht, ob die Eltern wirklich verstehen, was ich ihnen geschrieben habe.

Interviews mit Janine Suter und Urs Kamm

Janine Suter ist pensionierte Deutschlehrerin und erteilt das Fach Deutsch im Projekt „Chance Wiedikon“. Urs Kamm ist Primarlehrer und erteilt das Fach Mathematik im Projekt „Chance Wiedikon“.

Beide Lehrpersonen wurden einzeln interviewt. Ihre Antworten sind jeweils gemeinsam wiedergegeben, da beiden die gleichen Fragen gestellt wurden.
Das Interview mit Janine Suter wurde am 04.09.2021 im Kirchgemeindehaus Bühl Wiedikon in Zürich durchgeführt, jenes mit Urs Kamm am 18.09.2021 am gleichen Ort.

Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule ist eine grosse Hürde in unserem Bildungssystem. Was brauchen die Kinder des Projekts „Chance Wiedikon“, damit sie diesen Übertritt meistern können?

Janine Suter:
Das hängt sehr von der Ausgangslage ab, die sehr unterschiedlich bei unseren Schülern/-innen ist. Viele Kinder brauchen zuerst einmal mehr Selbstvertrauen, weil sie aus einem Milieu kommen, wo es nicht üblich ist, dass man an die Mittelschule geht. Man muss ihnen den Glauben geben, dass sie das können, auch wenn man nicht aus einer Akademikerfamilie kommt. Das dünkt mich sehr wichtig, dass man ihre Schwächen erkennt und versucht, ihnen das Vertrauen entgegenzubringen. Zudem haben viele Kinder mangelnde Deutschkenntnisse, weil sie das Umfeld nicht haben, das ihnen die Sprache vermitteln könnte. Die Eltern sprechen kein Deutsch, sie lesen keine Zeitungen. Es wird zu Hause nicht Deutsch gesprochen. Das Sprachgefühl ist bei diesen Kindern nicht vorhanden. Das ist ein sehr langwieriger

Prozess. Ich staunte dennoch, was die Kinder in diesem Projekt in einem Jahr erreichten, wenn sie sich wirklich einsetzten.

Urs Kamm:
Ich glaube vor allem eine gute Struktur sowie ein wenig Hilfe zur Selbstorganisation. Letztes Mal musste ich etwas schimpfen, weil die Kinder das Unterrichtsmaterial nicht bei sich hatten. Die Kinder müssen lernen, Selbstverantwortung zu übernehmen und ihres Glückes Schmied zu werden.

Inwiefern ist die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken ein Bestandteil dieses Projekts?

Janine Suter:
Es gibt Schüler/-innen, die gut auf Lerntechniken reagieren und realisieren, dass sie es anders hätten machen müssen. Ich betone immer wieder, dass sie nicht alles auf einmal lernen sollten. Durch dauerndes Wiederholen hofft man, dass sie sich organisieren lernen. Das ist ein wichtiges Element im Hinblick auf die Mittelschule. Das ist teilweise auch eine Frage der Reife. Das ist sehr individuell. Ist man etwas reifer, kann man es vielleicht besser.

Urs Kamm:
Im ersten Kursteil legen wir den Fokus auf das Fachliche. Die Vermittlung von Lerntechniken kommt erst im zweiten Teil, wenn die Aufnahmeprüfungen vorbei sind und es um die Vorbereitung auf die Sekundarschule bzw. auf die Probezeit im Gymnasium geht.

Interview mit Jürg Schoch

Jürg Schoch ist ehemaliger Direktor des Gymnasiums und Instituts Unterstrass sowie Mitbegründer des ChagALL-Programms.

Das Interview mit Jürg Schoch wurde am 09.02.2021 via „Zoom“ durchgeführt.

Was sind die Kernmerkmale, die einen Einfluss auf den schulischen Erfolg eines Migrantenkindes ausüben?

Ich spreche jeweils von einem Trio von Ursachen, die Jugendliche benachteiligen, wenn es um die Realisierung von Bildungserfolg geht. Erstens die sozioökonomisch schwachen Verhältnisse, das heisst ein relativ geringes Einkommen oder ein tiefer finanzieller Status der Eltern. Der zweite Hauptfaktor ist, dass es für ein Kind in unserem Bildungssystem schwierig ist, wenn die Eltern relativ bildungsfern sind. Der dritte Faktor ist die Sprache. Als Kind mit Migrationshintergrund muss ich bezüglich der Bildungssprache viel mehr leisten, da beispielsweise jede zweite Mathematikaufgabe eine Sprachaufgabe ist. Ausserdem gibt es die institutionell-strukturellen Aspekte. So weiss man heute, dass insbesondere die Übergänge von der Primarschule in die Sekundarstufe I sowie danach in die Mittelschule riesige Hürden sind. Je weniger es davon gibt, desto grösser sind die Chancen, dass auch benachteiligte Jugendliche zunehmend ihr Potential abrufen können.

Weshalb wurde das ChagALL-Programm ausgerechnet am Gymnasium Unterstrass ins Leben gerufen?

Der Hauptgrund liegt darin, dass wir am Institut Unterstrass Lehrer/-innen ausbilden und deshalb Bildungsfragen ein Thema sind. Untersuchungen zeigen, dass der Anteil der Migrantenkinder und -jugendlichen in den höheren Schulstufen untervertreten ist. Zudem stellte man fest, dass Primarschüler/-innen aus sozioökonomisch tieferen Schichten bis zu vier Mal weniger häufig in die Sekundarstufe A eingeteilt werden. Wir sagten: „Das ist ungerecht. Macht da niemand etwas?“ Die Frage fiel auf uns zurück, da wir über pädagogisches Wissen sowie gymnasiales Know-how verfügten. So wollten wir es im Wissen, dass das Gymnasium Unterstrass schon immer als Schule für „Aufsteiger“ galt und Gerechtigkeit ein evangelisches Anliegen war, selbst probieren.

Welche wichtigen Erfahrungen haben Sie bezüglich des ChagALL-Programms gemacht?

Wir als Gesamtteam von „ChagALL“ haben viel gelernt. Zu Beginn war das Training für alle Schüler/-innen am Mittwochnachmittag obligatorisch, hingegen am Samstagvormittag freiwillig. Nach ein bis zwei Jahren stellten wir fest, dass vor allem diejenigen, die die Aufnahmeprüfung bestanden, auch am Samstagvormittag ins Training kamen. Deshalb war dann auch der Samstagsunterricht für alle obligatorisch. Das war die erste Erkenntnis. Zweitens merkten wir, dass wir für diejenigen, denen der Übertritt in die Mittelschule gelang, etwas für die Probezeit erfinden mussten. So bauten wir dann das „ChagALL Plus Programm“ für den Samstagvormittag auf. Die dritte grosse Erkenntnis war, dass wir am Anfang nur diejenigen aufnahmen, die ins Gymnasium wollten. Dann merkten wir, dass es genauso sinnvoll war, Schüler/-innen aufzunehmen, die eine gute Lehre mit Berufsmaturität machen wollten. So sind heute beide Wege je gleichgewichtet.

Weshalb wird das ChagALL-Programm neu bereits ab Februar der zweiten Sekundarklasse angeboten?

Der Beweggrund war schlicht und einfach die Ankündigung des Kantons Zürich, dass man die Aufnahmeprüfung anders machen wird. Es wird so sein, dass nur noch Deutsch und Mathematik geprüft wird, und zwar nur noch schriftlich. Das ist die Hälfte der Noten, die zählen. Die andere Hälfte setzt sich aus fünf Erfahrungsnoten zusammen. Das sind eine Deutsch-, Französisch-, Englisch-, Mathematik- und Natur und Techniknote. Mit einer 4.75 ist die Prüfung bestanden. Wir haben gesagt, dass das für Menschen mit Migrationshintergrund sehr schwierig ist. Somit müssen wir ihnen vorher schon die Möglichkeit geben, Wissenslücken zu schliessen, damit sie dann vom Sommer der dritten Sekundarklasse bis zum Februarzeugnis möglichst gute Noten erreichen können.

Interviews mit Roger Coimbra und Mohamad Vacheed

Roger Coimbra und Mohamad Vacheed sind Schüler der aktuellen Chagall-Gruppe.

Beide Schüler wurden einzeln interviewt. Ihre Antworten sind jeweils gemeinsam wiedergegeben, da beiden die gleichen Fragen gestellt wurden.

Die Interviews mit Roger Coimbra und Mohamad Vacheed wurden am 05.05.2021 an der Kantonsschule Baden durchgeführt.

Möchtest du dich kurz vorstellen?

Roger:
Ich heisse Roger Coimbra und bin 14 Jahre alt. Ich komme aus Portugal und bin in der Schweiz geboren. Zurzeit besuche ich die zweite Bezirksschule in Spreitenbach.

Mohamad:
Ich heisse Mohamad Vacheed und bin 16 Jahre alt. Ich komme aus Syrien sowie Kurdistan und bin seit zwei Jahren in der Schweiz. Zurzeit besuche ich die zweite Bezirksschule in Wettingen.

Kannst du erklären, wie du den Übertritt von der Primar- in die Bezirksschule erlebt hast?

Roger:
Der Übertritt war für mich sehr leicht. Ich hatte keine Probleme damit. Ich kannte auch schon mehrere Personen an der Bezirksschule Spreitenbach.

Mohamad:
Als ich in die Schweiz kam, lernte ich während vier Monaten Deutsch. Das Schulsystem war für mich neu. Es war sehr schwierig und anspruchsvoll am Anfang. Ich besuchte die Primarschule in der Schweiz nicht, sondern ging direkt an die Bezirksschule. Ich hatte Orientierungsschwierigkeiten, da wir in Syrien beispielsweise keine Schule am Nachmittag hatten.

Wie wirkt sich „Chagall" auf deinen Schulerfolg aus?

Roger:
Im „Chagall" lerne ich vieles und bekomme auch Hilfe von den Lehrpersonen. Sie sind sehr hilfsbereit, können sehr gut erklären und auch meine Fragen gut beantworten. Dank „Chagall" konnte ich meine Schulnoten verbessern.

Mohamad:
Ich verstehe mich sehr gut mit den Lehrpersonen im „Chagall". Ich kann nachfragen, Prüfungsfragen stellen und werde auch individuell gut unterstützt. Die Lehrpersonen gehen auf meine Fragen gut ein.

Wie geht es dir zurzeit schulisch?

Roger:
Meine Schulnoten verbessern sich. Ich habe jedoch Mühe in Geografie, da ich mir nicht so viele Lerninhalte merken kann. Seitdem ich im „Chagall" mitmache, haben sich auch meine Geografie-Noten deutlich verbessert. In Deutsch habe ich manchmal Probleme mit der Rechtschreibung, weil ich mir die Wörter falsch abgespeichert habe. Manchmal verschreibe ich mich, obwohl ich die richtige Schreibweise kenne. Mündlich kann ich mich in Deutsch aber

gut ausdrücken. Wenn ich im „Chagall“ Deutsch mache, frage ich die Lehrperson nach der Korrektur, sobald ich eine Aufgabe fertig gelöst habe.

Mohamad:
Mir geht es momentan schulisch gut. Ich habe jedoch in Deutsch Schwierigkeiten, wenn es um Textverständnisse geht. In der Grammatik bin ich sehr gut.

Wie geht es für dich nach der Bezirksschule weiter?

Roger:
Ich möchte eine Lehre mit der Berufsmaturität machen. Ich fühle mich schon ziemlich sicher. Ich machte einige Schnupperlehren und habe schon mehrere Firmen gefunden, die mich interessieren. Ich möchte eine Lehre als Elektroniker absolvieren. Meine Stärken liegen in Mathematik und Physik.

Mohamad:
Ich weiss noch nicht genau, welchen Weg ich einschlagen möchte. Ich möchte primär die gymnasiale Aufnahmeprüfung an der Kantonsschule Baden ablegen.

Interview mit Alma Kassis

Alma Kassis ist zurzeit Dozentin an der Professur für Pädagogische Psychologie der Fachhochschule Nordwestschweiz. Zudem ist sie die Gründerin des ChaBâle-Projekts.[120]

Das Interview mit Alma Kassis wurde am 24.04.2021 via „Zoom“ durchgeführt.

Was war Ihr Beweggrund, das Projekt „ChaBâle“ ins Leben zu rufen?

Das war die Erfahrung gewesen, mit den Studierenden der Sekundarstufe II nach Zürich zu gehen und zu erfahren, dass es Projekte wie „ChagALL“ gibt, die mit ihrer Arbeitsweise erfolgreich sind. „Wie ist es möglich, dass diese Erfahrungen nicht in anderen Kantonen transferiert werden können?“ Das war für mich eine Frage, deren Antwort nicht verständlich war. Gerade weil wir im Kanton Basel-Stadt sehr viele Jugendliche haben, die in der Schweiz geboren sind und einen Migrationshintergrund haben. Wir merken, dass der schulische Erfolg nicht so ist, wie er sein sollte. So war die Idee entstanden, dieses Projekt von Zürich nach Basel zu transferieren.
Mit Frau Baumgartner machten wir uns mehrere Stunden Gedanken darüber, wie wir sinnvoll vorgehen könnten. Dabei suchten wir während über einem Jahr nach einer Schule. Wir gingen immer wieder an Schulen und stellten dort unsere Projektidee vor. Es war eine Zeit, als das Bildungssystem in Basel-Stadt eine grosse Veränderung erlebte. Man war vorsichtig mit neuen Projekten, weshalb wir sehr viele Absagen erhielten. Erst als die Leitung der Wirtschaftsmittelschule Basel von uns hörte und das Projekt sehr interessant fand, waren wir wirklich glücklich. Wir hatten das Glück, zwei Lehrpersonen gefunden zu haben, die seit der Pilotierung im Jahr 2016 dabei sind. Da wir ein Team von mindestens fünf Lehrpersonen

[120] Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg.) (o.D.), Internet

brauchten, suchten wir weitere Lehrpersonen. Gleichzeitig begannen wir, innerhalb der Schule Werbung zu machen, damit wir für die Pilotierung Jugendliche gewinnen konnten.

Wie verläuft jeweils das Aufnahmeverfahren?

Die Bedingungen sind genau die gleichen wie bei den Zürchern. Angesprochen sind Jugendliche mit Migration sowie Schüler/-innen, die aus einem einkommensschwachen Haushalt stammen. Da wir im Kanton Basel-Stadt keine Aufnahmeprüfungen haben, sind für uns ungenügende Schulnoten ein wichtiger Auswahlfaktor. Wir sind im Januar 2020, als die Zeugnisse kamen, in allen vier Erstklassen gegangen, die im August 2019 gestartet waren. Dabei sahen wir aufgrund der unstabilen Noten, welche Jugendliche in allen vier Erstklassen für das Projekt geeignet waren. Wir wollten niemanden zwingen, die Freiwilligkeit war uns sehr wichtig. Von den angemeldeten Jugendlichen erwarteten wir, dass sie über die gesamte Projektdauer auch mitmachen, also bis und mit Ende der dritten Klasse. So konnten wir 24 Jugendliche finden, die wir mit einem Fragebogen kontaktiert hatten. Sie mussten ein Motivationsschreiben verfassen und Intelligenztests absolvieren. Zudem luden wir sie zu einem mündlichen Einzelgespräch ein, um zu erfahren, wo sie standen und was sie brauchten. Danach machten wir eine definitive Aufnahme. Wir starteten mit 24 Schüler/-innen, wovon derzeit 22 im Projekt sind. Zwei Jugendliche sind ausgestiegen, weil sie zweimal provisorisch wurden und somit die Schule verlassen mussten.

Wie muss ich mir die Kontrollgruppen im „ChaBâle“ vorstellen, die es im „ChagALL“ nicht gibt?

In der Pilotierung erhielten wir von allen Geldgebern die Frage, wie wir kontrollieren möchten, dass im „ChaBâle“ Erfolge passieren, die nur mit dieser Förderung zu tun haben. Es müsste eine Kontrollgruppe vorhanden sein, die die Förderung nicht erlebt, aber die gleichen Bedingungen hat wie die Fördergruppe. Wir konnten mindestens in der Pilotierung sehen, dass zum Beispiel niemand die Schule abbrach. Zudem konnten wir zeigen, dass in den Fördergruppen durch die Förderung von Mathematik auch deren Noten viel besser wurden als in der Kontrollgruppe. Wir konnten aber nicht das Gleiche für Deutsch zeigen. Das heisst, es gibt Kontrollgruppen, die ohne diese Förderung teilweise besser wurden. Ganz wichtig war aber, dass alle Jugendlichen der Fördergruppe am Ende der drei Jahren die Berufsmaturität erlangten. In der Kontrollgruppe erreichten hingegen mehrere nur das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis. Einige brachen tatsächlich die Schule ab. In diesem Sinne ist die Kontrollgruppe wirklich von Relevanz, wenn man beweisen will, dass es andere Effekte gibt als bei Jugendlichen, die diese Förderung nicht erhalten.

Interviews mit Handan Gögen und Stefan Rüegger

Handan Gögen und Stefan Rüegger leiten gemeinsam das Training des Projekts „ChaBâle“.[121]

[121] Vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg.) (o.D.), Internet

Beide Lehrpersonen wurden einzeln interviewt. Ihre Antworten sind jeweils gemeinsam wiedergegeben, da beiden die gleichen Fragen gestellt wurden. Die zweitletzte Frage wurde nur von Stefan Rüegger beantwortet.
Die Interviews mit Handan Gögen und Stefan Rüegger wurden am 04.05.2021 an der Wirtschaftsmittelschule in Basel durchgeführt.

Möchten Sie sich kurz vorstellen?

Stefan Rüegger:
Mein Name ist Stefan Rüegger. Ich bin 41 Jahre alt und unterrichte seit 2010 die Fächer Deutsch und Geschichte am Wirtschaftsgymnasium bzw. an der Wirtschaftsmittelschule. Ich bin nun seit eineinhalb Jahren für die Organisation von „ChaBâle“ zuständig.

Handan Gögen:
Mein Name ist Handan Gögen. Ich unterrichte im Rahmen des Projekts „ChaBâle“ die Fächer Wirtschaft und Recht und Rechnungswesen.

Letzte Woche waren wenige Schüler/-innen im Unterricht anwesend. Heute sind noch viel weniger Jugendliche präsent. Wie ist die Verbindlichkeit für die Schüler/-innen geregelt?

Stefan Rüegger:
Das ist wirklich ein heikles Problem. Wieder hat es ein Stück weit mit der aktuellen Situation infolge des Coronavirus zu tun. Denn die Anweisung des Bundesamts für Statistik lautet: „Bleiben Sie bei Symptomen zu Hause.“ Wir haben heute sicher drei Lernende, die aus diesem Grund nicht anwesend sind. Dann haben wir heute drei Lernende, die eigentlich hier sein sollten, sich aber aus familiären Gründen abmeldeten. So muss zum Beispiel ein Lernender seinen Bruder zum Fussballtraining bringen und ihn wieder abholen, weil der Vater dies heute nicht machen kann. Eine andere Lernende muss heute ihre Schwester vom Kindergarten abholen, da die Mutter kurzfristig sagte, dass sie länger arbeiten muss. Ich finde es unglaublich mühsam, aber gleichzeitig habe ich Verständnis für diese Situationen. Es ist aber definitiv nicht im Sinne des Erfinders, dass diese Lernenden, die ja eigentlich Zeit für sich brauchten, sich nun auch für familiäre Angelegenheiten aufopfern müssen. Am Ende haben sie dann das Problem, dass sie für Prüfungen nicht genug vorbereitet sind und eine schlechte Note erhalten. Das ist wirklich ein Teufelskreis, in dem wir uns aktuell befinden. Verbindlichkeit ist ein wichtiges Thema. Wir haben die Vereinbarung, dass Angemeldete auch kommen müssen. Jetzt haben wir häufig die Situation, dass das nicht so ist. Es ist für uns ärgerlich, weil die Abmeldungen sehr kurzfristig kommen. Wir hätten dann eine ordentliche Anzahl an Lehrpersonen, die eigentlich hier wären und sich um die Anliegen der Jugendlichen kümmern würden. Viele der Lernenden im Programm sind provisorisch. Sie müssten auf sich schauen dürfen, was aber aufgrund von familiären Situationen leider immer wieder nicht geht. Das ist wie ein Teil des Chaos.

Handan Gögen:
Vorletzte und letzte Woche waren wenige anwesend, genauso wie heute. Das ist einfach ärgerlich, weil wir die Lehrpersonen organisieren und dann mehr Lehrpersonen als Lernende

anwesend sind. Man sieht aber auch, dass es sich in den Noten widerspiegelt, wenn die Lernenden regelmässig kommen und diese Verbindlichkeit ernst nehmen. Sie werden besser und vor allem auch sicherer. In einer Klasse repetierten wir zum Beispiel die letzten beiden Themen, die sie im Unterricht hatten, Woche für Woche und beantworteten Fragen. Dabei schrieb eine Schülerin, die sonst nicht so gute Noten erzielt, eine gute Note. Nicht weil sie vorher weniger lernte, sondern weil wir schauten, wo sie die Fehler machte. Wenn die Lernenden jede Woche kommen, siehst du, wo sie Lücken haben und kannst diese dann mit ihnen aufarbeiten.

Inwiefern ist es von Vorteil, dass nicht im Klassenverband unterrichtet wird?

Stefan Rüegger:
Das ist natürlich schon ein grosser Vorteil, weil man näher bei den Jugendlichen ist und dann gerade sieht, wo die Problemstellungen sind. Ich habe jetzt gerade vorher in einer Klasse die Erfahrung gemacht, dass hin und wieder eine unglaubliche Orientierungslosigkeit besteht. Gerade zu Beginn des Kurses ist es wichtig, dass die Lehrpersonen präsent sind und herausfinden, was für die Jugendlichen in den kommenden Tagen wichtig ist. Allein bis die Lernenden dies einmal realisiert haben, ist schon eine halbe Stunde verstrichen.

Handan Gögen:
Der grosse Unterschied ist, dass nicht jeder etwas sagen muss, wenn man etwas in der Gruppe anschaut, sondern dass man vom Wissen der anderen profitiert. Man kann auch vielleicht eine Frage in die Runde werfen und sie von jemandem beantworten lassen. Dann ist es aber auch gut, wenn ich mit einem oder zwei Lernenden arbeite. Du kannst so gezielt nur auf ihre Fragen eingehen. Ich habe parallel eine zweite Klasse und unterrichte dort eigentlich die gleichen Themen wie im „ChaBâle“. So weiss ich aus dem Schulunterricht, wo generell die Schwierigkeiten bei einem Thema liegen könnten. Solche Fragen lasse ich im „ChaBâle“ in der Runde beantworten, um zu sehen, wer es schon weiss und wer noch nicht. Bei der individuellen Betreuung kannst du stärker auf die Schwächen der Lernenden eingehen und in der Gruppe dagegen viel stärker auf ihre Stärken.

Haben Sie das Gefühl, dass die Schüler/-innen genug Fragen stellen?

Stefan Rüegger:
Nein, ganz eindeutig nicht. Es ist relativ „lehrerzentriert“, was hier passiert. Man kann es nicht als Frontalunterricht bezeichnen, aber der Anstoss geht häufig von der Lehrperson aus. Das hat wiederum damit zu tun, dass die Schüler/-innen häufig gar nicht so recht wissen, wo sie jetzt anfangen sollen. Sie brauchen eine gewisse Anleitung. Das festigt sich so, dass die Fragen gar nicht kommen. Zu Beginn des Projekts sandten wir den Lernenden eine Tabelle via „Teams“. Darin hätten sie jeweils am Ende des Trainings eintragen sollen, was sie nächste Woche alles machen wollten. Das funktionierte nicht. Deshalb entschieden wir uns, dass jede Klasse in einer Stunde bestimmte Fächer abdeckt. So können die Lehrpersonen von Klasse zu Klasse wechseln. Dabei können die Jugendlichen jeweils während einer Stunde von den entsprechenden Fachbereichen profitieren, wenn sie wollen. Sie können auch etwas Anderes machen.

Handan Gögen:
Wenn ich das Gefühl habe, dass sie nicht genug fragen, frage ich immer nach. Dann merken sie, dass sie etwas vielleicht doch nicht ganz verstanden haben. Das kommt immer auch auf den Charakter des Lernenden an. Gewisse Jugendliche sind ein bisschen zurückhaltender als andere. Bei diesen Lernenden frage ich nach oder ich lasse sie etwas erklären. Dann merken sie, ob sie doch noch Fragen haben.

Können Sie jeweils gut auf die Fragen der Schüler/-innen eingehen?

Stefan Rüegger:
Ja, ich denke schon, dass ich Fragen, die meinen Fachbereich betreffen, beantworten kann. Letzte Woche ging es in der Geschichte um den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus. Da hörte eine Schülerin aufmerksam zu. Sie stellte kaum Fragen. Die andere Schülerin fragte schon immer wieder nach. Wenn ich merkte, dass sie es nicht ganz verstand, versuchte ich, ihr zusätzliche Informationen zu geben. Ich erkläre grundsätzlich sehr viel mündlich.

Handan Gögen:
Ich denke schon. Eine Schülerin kann zum Beispiel gut zuhören, aber wenn sie einen vollständigen Satz formulieren oder die Fachbegriffe richtig einsetzen muss, hat sie Mühe. Bei ihr erkläre ich zuerst das Thema, damit zunächst das Verständnis vorhanden ist. Dann schreiben wir es auf. Denn so wie wir es aufschreiben, wird das in etwa an der Prüfung verlangt. Das ist bei ihr eine grosse Schwäche. Sie versteht es vielleicht inhaltlich, aber kann es nicht wiedergeben. Entsprechend hat sie schlechte Prüfungsnoten, weil am Schluss das zählt, was auf dem Papier steht.

Es geht nicht nur um die fachliche Unterstützung, sondern auch um die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken.
Wie stark ist diese persönlichkeitsbildende Unterstützung im „ChaBâle“ vertreten?

Stefan Rüegger:
Gefühlt habe ich den Eindruck, dass wir insbesondere in Bezug auf die Selbstkompetenz der Lernenden stückweise einen Einfluss haben. Wir hören von den Lernenden immer wieder die klassische Aussage: „Französisch, das bringt nichts. Das muss ich nicht lernen. Ich habe immer eine drei.“ An dieser Selbstwirksamkeit sollen bzw. wollen wir stark arbeiten. Ich meine aber festzustellen, dass die Bereitschaft der Lernenden, sich mit diesen Themen zu beschäftigen, sehr klein ist, denn es stehen oft mehrere Prüfungen pro Woche an, die immer höher gewichtet werden als eine optimierte Organisation. Das ist natürlich ein Teufelskreis. Ich verstehe nicht, warum man immer wieder in diese Stresssituationen geraten will. Wir versuchen auch bei uns an der Schule Arbeitstechniken in den Klassenstunden zu vermitteln, kommen jedoch immer wieder zum Schluss, dass es verpufft. Wir versuchen uns ein Stück weit dagegenzustemmen, aber ich merke schon, dass wir diesbezüglich leider recht ohnmächtig sind. Das muss ich schlicht zugeben. Unser Einfluss in diesen drei Stunden pro Woche ist nicht so gross, wie wir es uns einbilden.

Was ist Ihr Verbesserungsvorschlag bezüglich des Unterrichts im „ChaBâle“?

Stefan Rüegger:
Die Eigenverantwortung sowie die Verbindlichkeit sind wichtige Themen, an denen ich gerne noch mehr ansetzen würde. Ich will nicht Verbindlichkeit herstellen, indem ich mit irgendwelchen Strafen drohe. Ich will, dass die Lernenden gerne hierherkommen und merken, dass sie an den Themen Freude entwickeln können. Das haben auch einige realisiert, aber bei vielen ist es offensichtlich doch auch leichter zu sagen: „Ich muss schon wieder meinen Bruder vom Fussball-Training abholen.“ Das finde ich eben schade, weil wir so gewisse Lernende offensichtlich auch verlieren. Das will ich nicht. Wir wollen sie fördern und sie so gut wie möglich zu ihrem Abschluss bringen. Aktuell sind viele gefährdet. Das spricht am Ende auch nicht für das Projekt.

Handan Gögen:
Sicher wollen wir eine stärkere Verbindlichkeit bei den Lernenden erwirken. Dann möchten wir mit ihnen auch den Schulstoff gezielt aufarbeiten. Das hat mehr Wirkung. Das andere ist auch nötig. Manchmal braucht man einfach jemanden, der einem sagt, was die Antwort ist. Ich fände es gut, wenn wir diese Kontinuität erzielen würden. Dann sehen die Jugendlichen auch ihre Fortschritte und beginnen, mehr Vertrauen in ihre Eigenfähigkeiten aufzubauen.

Interview mit Anolya Esmeral

Anolya Esmeral ist eine Schülerin des aktuellen ChaBâle-Jahrgangs.

Das Interview mit Anolya Esmeral wurde am 04.05.2021 am Wirtschaftsgymnasium bzw. an der Wirtschaftsmittelschule in Basel durchgeführt.

Möchtest du dich kurz vorstellen?

Ich heisse Anolya, bin 18 Jahre alt und komme aus der Südtürkei und Lettland.

Kannst du erklären, wie du jeweils die einzelnen schulischen Übertritte erlebt hast?

Ich bin in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule war für mich in Ordnung, da ich in der Primarschule schon gute Noten hatte. In der Sekundarschule war ich im P-Zug[122], wobei ich im dritten Jahr nicht genau wusste, was ich machen sollte. Im ersten Semester der dritten Sekundarklasse wurde ich provisorisch, weshalb mir der Übertritt ins Gymnasium nicht gelang. Da ich mich im zweiten Semester nicht für das Gymnasium anmeldete, entschied ich mich für die Wirtschaftsmittelschule. Der Übertritt war neu, d. h. die Fächer waren mir unbekannt. Am Anfang war es etwas schwierig hineinzukommen, aber nach einem halben Jahr ging es.

[122] Das ist der höchste Oberstufentyp im Kanton Basel-Stadt und entspricht der Sekundarstufe A im Kanton Zürich.

Wie empfindest du die Unterrichtsform von „ChaBâle“?

Ich kann im Schulunterricht nicht so gut mitkommen, da ich auch nicht so viele Fragen stelle und die Klasse nicht aufhalten möchte. Im „ChaBâle“ kann ich dann alle Fragen stellen, weshalb ich das individuelle Arbeiten viel besser finde, genauso wie wenn wir in Kleingruppen arbeiten. Ich finde es sehr gut, dass verschiedene Fachlehrpersonen anwesend sind. So kann ich Fragen zu verschiedenen Fächern stellen. Meine Fragen werden jeweils auch sehr gut beantwortet. Die Lehrpersonen gehen mehr auf die Schüler ein als im Schulunterricht. „ChaBâle“ nützt mir sehr viel. Ich habe das Gefühl, dass ich durch „ChaBâle“ organisierter bin. Ich weiss, was ich jetzt lernen muss und informiere mich frühzeitig über die Prüfungen.

Interview mit Kirrushnavi Santhanarajah

Kirrushnavi Santhanarajah ist eine ehemalige ChaBâle-Schülerin.

Das Interview mit Kirrushnavi Santhanarajah wurde am 13.05.2021 via „Zoom“ durchgeführt.

Möchtest du dich kurz vorstellen?

Ich bin Kirrushnavi Santhanarajah, bin 22 Jahre alt und komme aus Sri Lanka. Ich habe das Wirtschaftsgymnasium abgeschlossen und studiere zurzeit Wirtschaftswissenschaften an der Universität Basel. Ich wurde in der Schweiz geboren und bin hier aufgewachsen.

Kannst du über eine wichtige Erfahrung deiner ChaBâle-Karriere berichten?

Ich hatte das Glück, dass ich mich mit meiner Kollegin anmeldete. Wir konnten uns gegenseitig helfen, weil wir auch in der gleichen Klasse waren. Wir hatten damals einen Schüler, der in einer höheren Klasse der Wirtschaftsmittelschule war und im „ChaBâle“ die Rolle des Lehrers übernahm. Er verstand die Schüler besser und konnte uns gut unterstützen. Er wusste, was er selbst nicht verstand und wie er sich etwas, das ihm seine Lehrer nicht erklären konnten, selbst beibrachte. Bei ihm verstand ich es einfacher, weil er mich auch verstand. Sobald er merkte, dass ich nicht verstand, versuchte er es anders zu erklären.

Inwiefern trug „ChaBâle“ zu deinem langfristigen Schulerfolg bei?

Im „ChaBâle“ lernten wir zwar auch für anstehende Prüfungen, doch dies war nicht das Hauptziel. Wir achteten eher darauf, dass wir unsere Defizite aufbessern konnten. Ich schaute immer, dass ich jeden Dienstag etwas für Deutsch machte, sodass ich mich dort auch verbessern konnte. Ich hatte vor allem Mühe, in der Schule Vorträge zu halten, weil ich nicht so selbstbewusst war. Das lag an meiner Erkenntnis, dass meine Deutschkenntnisse nicht gut waren. Ich zog mich eher zurück, weshalb ich auch meine Deutschkenntnisse verbessern wollte. Im ersten Semester, als ich noch die Wirtschaftsmittelschule besuchte, war mein Schnitt eine 5. Ich brauchte jedoch einen Schnitt von 5.25, um ins Gymnasium zu wechseln. Das heisst, ich musste mich schon in allen Fächern verbessern, was mir schliesslich auch gelang. Ich verbesserte mich vor allem in Wirtschaft, Mathematik, Buchhaltung sowie in Deutsch und Französisch stark verbessert.

Interviews mit Alex Daniel Apolo Davila, Branahy Varnakumaran, Maria Dobles und Samet Sitil

Alex Daniel Apolo Davila, Branahy Varnakumaran, Maria Dobles und Samet Sitil sind ehemalige „ChagALL“ sowie „ChagALL Plus“ Schüler/-innen.

Alle vier Jugendlichen wurden einzeln interviewt. Ihre Antworten sind jeweils gemeinsam wiedergegeben, da allen die gleichen Fragen gestellt wurden.
Das Interview mit Maria Dobles wurde am 20.03.2021, mit Branahy Varnakumaran am 25.03.2021 und mit Alex Daniel Apolo Davila sowie Samet Sitil am 27.03.2021 via „Zoom“ durchgeführt.

Möchtest du dich kurz vorstellen?

Alex Daniel Apolo Davila:
Ich heisse Alex Daniel Apolo Davila. Ich wurde in Spanien geboren, aber meine Eltern sind aus Ecuador. Ich bin nun seit ungefähr drei Jahren in der Schweiz. Zurzeit besuche ich die Kantonsschule Uster.

Branahy Varnakumaran:
Mein Name ist Branahy Varnakumaran. Ich bin 16 Jahre alt und komme aus Sri Lanka. Ich wurde in der Schweiz geboren. Zurzeit besuche ich das Gymnasium Unterstrass.

Maria Dobles:
Ich bin Maria Dobles und bin 16 Jahre alt. Ich wurde in den Philippinen geboren und bin jetzt seit fast drei Jahren in der Schweiz. Zurzeit besuche ich das Mathematisch-Naturwissenschaftliche Gymnasium Rämibuhl.

Samet Sitil:
Mein Name ist Samet Sitil. Ich bin 17 Jahre alt und wohne in Uster. Ich wurde in der Schweiz geboren und komme aus der Türkei. Zurzeit besuche ich die KV Wirtschaftsschule in Zürich, begleitend mit der Berufsmaturität.

Wie hast du die einzelnen schulischen Übertritte erlebt?

Alex Daniel Apolo Davila:
Als ich in die Schweiz kam, begann ich die zweite Sekundarklasse. Zuvor war ich in einer Integrationsschule. Das tönt gut, aber ich lernte dort eigentlich nicht viel. Es war etwas schwierig zu lernen, weil alle in ihrer Muttersprache sprachen. Entsprechend war ich am Anfang in der Sekundarstufe B. Am ersten Tag fragte mich mein Lehrer: „Was willst du in Zukunft machen?“ Ich wusste damals nichts vom schweizerischen Bildungssystem. Ich sagte, dass ich an die Universität gehen möchte. Es war so: „Du bist in der Sekundarstufe B. Du bist nicht auf dem Weg.“ Ich dachte, dass mir mein Lehrer dies sagte, weil ich möglicherweise etwas falsch machte. Es war für mich anstrengender, mehr als die anderen zu arbeiten. In der Sekundarstufe B war ich in fast allen Fächern gut ausser in Deutsch. So war es eigentlich sehr schwierig. Mit „Deutsch als Zweitsprache“ konnte ich dann in der dritten Sekundarklasse ins

Niveau A wechseln. Als ich die Aufnahmeprüfung bestand, war es für mich eine Erleichterung. Doch in der Probezeit war es einfach zu schwierig. Ich glaubte nicht, dass ich es schaffen konnte. Im Gymnasium brauchte ich jeweils für eine Prüfungsvorbereitung doppelt so viel Zeit wie andere Schüler/-innen. Das war das Schwierigste.

Branahy Varnakumaran:
Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule war ziemlich gut. Da wir alle von verschiedenen Schulen kamen, wollten die Sekundarlehrpersonen, dass wir alle wieder auf dem gleichen Stand waren. Sie repetierten alles nochmals, weshalb ich gut mitkam. Ich schrieb in der sechsten Klasse die gymnasiale Aufnahmeprüfung, bestand diese aber knapp nicht. Das motivierte mich dann, die Prüfung ein weiteres Mal zu schreiben. Beim Übergang von der Sekundarschule ins Gymnasium unterstützte mich vor allem meine Klassenlehrperson, die mich auf „ChagALL“ hingewiesen hatte. Später wiesen mich die ChagALL-Trainerinnen auf die Aufnahmeprüfung von Unterstrass hin. In meiner Gymnasialklasse waren meine ChagALL-Kolleginnen. Ich kannte also schon einige Jugendliche und konnte später auch mit den anderen Schülern/-innen reden. Sie waren sehr offen und freundlich.

Maria Dobles:
Ich besuchte zuerst eine Schule für Deutsch und kam dann im zweiten Semester der ersten Sekundarklasse ins Niveau A. Am Anfang war es sehr schwierig, weil ich kaum Deutsch konnte und entsprechend wenig verstand. Ich musste alles nach der Schule nochmals zu Hause repetieren. Mit der Zeit kam es langsam zur Gewohnheit. In der zweiten Sekundarklasse musste ich nicht mehr so viel repetieren, da ich langsam mehr verstehen konnte. Ich glaube, wenn ich schon am Anfang mit meinen Kolleginnen Deutsch gesprochen hätte, wäre es einfacher gewesen. Obwohl ich fast nichts verstanden hatte, hatte ich immer gute Noten, weil ich einfach lernte. Am Anfang musste ich zum Beispiel Sätze in der Geschichte oder Geografie auf Deutsch auswendig lernen. Im zweiten Semester der zweiten Sekundarklasse war es dann schon normal für mich. Naturwissenschaft war das Schwierigste. Im Gymnasium musste ich letztes Jahr nicht so viel lernen und repetieren wie in der Sekundarschule. Ich glaube, dass ich jetzt auf dem gleichen Niveau bin wie die anderen Schüler/-innen. Ich habe mehr vom Gymnasium erwartet, da alle sagten, es sei schwierig. Es war aber nicht so. In der Probezeit hatte ich weniger Probleme, da ich Deutsch besser verstehen konnte. Ich wusste auch, wie man auf Prüfungen lernt und konnte so gute Noten schreiben. Ich kann sagen, dass ich in der Sekundarschule viel mehr lernte als bisher im Gymnasium.

Samet Sitil:
Die ersten drei Schuljahre waren eigentlich sehr einfach. Doch ab der fünften Klasse wurde es um einiges strenger. Man bereitete sich auch auf die gymnasiale Aufnahmeprüfung vor, so wie es bei mir der Fall war. Die Prüfung bestand ich aber nicht. In der Sekundarschule war es, so wie ich es mir nicht vorgestellt hatte, sehr streng. Ich hatte viel zum Lernen, meine Lehrerinnen erwarteten sehr viel von mir und den anderen Schülern/-innen. Es war nicht einfach. Bereits in der ersten Sekundarklasse hatten wir viele Prüfungen, auf die wir uns sehr intensiv vorbereiten mussten. Zudem hatte man auch sprachlich mehr Erwartungen an die

Schüler/-innen. In der zweiten Sekundarklasse schrieb ich nochmals die gymnasiale Aufnahmeprüfung, bestand sie jedoch wieder nicht. In der dritten Sekundarklasse bereitete ich mich dann auf die Berufsmaturitätsprüfung vor. Ich war intensiv am Lernen und wurde dafür auch mit Erfolg belohnt. Als ich dann meine Lehre mit der Berufsmaturität begann, war ich sehr überrascht, weil es sehr streng war. Ich muss zugeben, ich unterschätzte es etwas. Dadurch lernte ich aber auch mehr und konnte so eigentlich immer gute Noten schreiben. Ich merke, dass sich meine Leistungen verschlechtern, wenn ich teilweise weniger lerne.

Kannst du etwas über deine erfolgreiche ChagALL-Karriere berichten?

Alex Daniel Apolo Davila:
Am Anfang war ich nicht so gut in Deutsch und Französisch. Aufsätze schreiben wollte ich eigentlich nie, aber man musste es machen. Man merkte schon, dass man sich darin verbesserte. Zu Beginn hatte ich ehrlich gesagt keine Lust, am Mittwochnachmittag und Samstagvormittag das ChagALL-Training zu besuchen. Das war schwierig. Ich glaube, dass ich von „ChagALL“ sehr profitierte, was die Organisation anbelangte. Ich musste alles gut organisieren, damit ich für alles Zeit hatte. Vorher hatte ich nie eine Agenda geführt. Ohne Organisation konnte ich nichts machen. In Deutsch und Französisch half mir „ChagALL“ sehr. In Französisch konnte ich am Anfang nichts und hatte dann in der Probezeit eine 5.5 im Durchschnitt. Ohne „ChagALL“ wäre ich möglicherweise in Spanien, aber sicher nicht in der Schweiz, denn ich wollte studieren und keine Lehre machen.

Branahy Varnakumaran:
Klar musste man am Mittwoch und Samstag ins ChagALL-Training gehen, doch das fand ich gar nicht so schlimm. Ich hatte ja ein Ziel vor meinen Augen. Es war schon ziemlich wenig Freizeit. Man musste sich sowohl auf die Schule als auch auf „ChagALL“ konzentrieren und die entsprechenden Hausaufgaben machen. Doch wenn man es sich gut einteilte, ging es. Ich hatte auch die Motivation, weil meine Gruppe sehr lebendig war. Man verstand sich sehr gut miteinander. Man freute sich jedes Mal, die anderen wiederzusehen. Ich finde, man fand sehr viele neue Freundschaften und Kontakte. Man wurde auch von den Trainerinnen sehr motiviert und sie halfen uns sehr. Ich bin dankbar, dass ich diese Chance hatte. Im „ChagALL Plus“ fand ich es gut, dass wir sowohl in Gruppen als auch sehr selbständig arbeiteten. Jeder hatte seine Stärken und Schwächen, weshalb wir uns gegenseitig helfen konnten. Wenn jemand zum Beispiel die Motivation verlor, halfen wir dieser Person. Ich fand es auch sehr gut, dass uns die Trainer/-innen nicht beurteilten. Sie benoteten uns nicht, sondern halfen uns, um uns weiterzubringen.

Maria Dobles:
Im März der zweiten Sekundarklasse war ich an einem Orientierungsabend für das Gymnasium, um zu erfahren, ob es ein „Deutsch als Zweitsprache“ im Gymnasium gibt. Dabei wurde ich von einer Frau auf „ChagALL“ hingewiesen. So besuchte ich dann „ChagALL“. Zwei Wochen später schrieb ich die gymnasiale Aufnahmeprüfung und bestand sie. Der Unterricht im „ChagALL“ war für mich wie eine Repetition und deshalb nicht wirklich nötig. Ich musste aber mitmachen, weil ich einen Vertrag unterschrieben hatte. Das störte mich etwas. Jedenfalls war es spannend, weil Deutsch für mich immer nützlich war. Als ich dann nach der zweiten

Sekundarklasse im Gymnasium war, besuchte ich letztes Jahr das „ChagALL Plus“. Es war am Anfang sehr hilfreich, insbesondere im Fach Deutsch. Ich war von Anfang an selbständig und brauchte keine Unterstützung bei den Hausaufgaben. Ich fand es gut, dass ich früh aufstand und die Hausaufgaben machte. Dann erledigte ich sie.

Samet Sitil:
Das ChagALL-Programm gefiel mir ehrlich gesagt sehr gut. Ich muss zugeben, dass ich mich teilweise bemühen musste, jeweils am Mittwochnachmittag den ChagALL-Unterricht zu besuchen. Am Anfang war es sehr streng, weil ich sehr wenig Zeit hatte, um jeweils meine Fussballtrainings am Mittwoch zu besuchen. So war ich teilweise auch nicht motiviert, ins „ChagALL“ zu gehen. Jedoch konnte ich mich dann zusammennehmen und mit der Zeit wurde ich fleissiger und ging auch gerne ins „ChagALL“. Dank „ChagALL“ konnte ich meine Schulnoten verbessern. Ich denke, dass ich zurzeit auf einem guten Weg bin.

Wie geht es dir zurzeit schulisch?

Alex Daniel Apolo Davila:
Meine Stärken liegen in Mathematik, Chemie und Französisch. In Mathematik kommen beispielsweise Themen, von denen ich noch nie etwas gehört habe. Internet, „ChagALL“ und ein Wörterbuch waren alles, was ich brauchte. Jetzt kommen aber Themen, die ich im Internet nicht finde. Nun spüre ich: „Wenn ich jetzt fragen könnte, wäre es doch super.“ Ich versuche, Ehemalige von „ChagALL“ zu fragen, die diese Themen in der Schule schon behandelt hatten. „ChagALL Plus“ war schon wichtig, auch wenn ich nicht so viele Fragen hatte.

Branahy Varnakumaran:
Relativ gut, weil wir im „ChagALL Plus“ auch lernten, etwas selbständiger zu arbeiten. Viele Jugendliche lösten im Programm jeweils ihre Hausaufgaben. Wir teilten uns die Zeit selbst ein, was wir wann machen wollten. Jetzt machen wir ohne die Hilfe der Trainer/-innen weiter. Es war schon hilfreich, die Selbständigkeit zu fördern.

Maria Dobles:
Gut, es wird zwar zunehmend schwieriger, doch es ist machbar. Im Unterricht melde ich mich oft und wenn ich etwas sage, kann ich einen Satz nicht richtig formulieren. So muss ich oft einfache Sätze bilden. Ich glaube, dass es mir nicht hilft, wenn ich mit allen auf Englisch rede. In Biologie geht es mir ein wenig zu schnell, da die Lehrperson zügig unterrichtet. Im Fach Deutsch verstehe ich die Lektüren nicht so gut, weil die Geschichten alt sind. Wir lesen zurzeit ein Theaterstück, das sehr schwierig zu verstehen ist.

Samet Sitil:
Das erste Semester konnte ich sehr gut abschliessen. Dies hatte ich natürlich „ChagALL“ zu verdanken. Jetzt im zweiten Semester wird es noch ein bisschen intensiver. Ich muss viel lernen. Der Anfang dieses Semesters war nicht sehr erfolgreich. Mittlerweile lerne ich aber wieder mehr für meine Prüfungen. Schwierigkeiten habe ich sicherlich im Fach Deutsch. Ich habe vor allem Mühe, die literarischen Texte zu verstehen. Meine Stärken liegen in Mathematik, Wirtschaft und Gesellschaft, Finanz- und Rechnungswesen sowie in Französisch.

Anhang 3: Unterrichtsbeobachtungsbogen

Unterrichtsbeobachtungsbogen *Fit für die Sek*

Beobachter/-in: Mathesan Kengatharan	**Untersuchungsprojekt:** Fit für die Sek	**Schulen, Ort, Daten:** Hürstholz, Zürich, 11.09.2021 / Blumenfeld, Zürich, 25.09.2021

Anzahl Lernende am 11.09.2021: 8 von Schauenberg, 7 von Hürstholz
Anzahl Lernende am 25.09.2021: 13 von Blumenfeld

Beobachtungszeit: Schauenberg von 10:15 Uhr bis 11:00 Uhr, Hürstholz von 11:00 Uhr bis 12:00 Uhr
Blumenfeld von 9:45 Uhr bis 12:00 Uhr

Beurteilungskriterium	Indikatoren	++	+	-	- -	Beobachtungsnotizen
Arbeitsorganisation	○ ***Die Schüler/-innen wissen, was sie heute machen möchten.*** ○ ***Die Schüler/-innen haben das Unterrichtsmaterial dabei.*** ○ ***Die Schüler/-innen führen ihre Dossiers sowie Hefte gewissenhaft und sorgfältig.***	X X X				In der Gruppe Schauenberg schreiben die Kinder ihre Mordgeschichte weiter, die sie letztes Mal begonnen haben. Viele schreiben schön. Alle Kinder haben einen Schnellhefter, den sie den Trainerinnen jeweils am Ende des Trainings abgeben. Die Kinder haben alle ihre Arbeitsblätter darin abgelegt. In der Gruppe Hürstholz arbeiten die Kinder in der letzten Stunde individuell an ihren Hausaufgaben. Alle haben die entsprechenden Schulunterlagen bei sich. In der Gruppe Blumenfeld lösen die Kinder ein Arbeitsblatt zum Präteritum und Perfekt. Die Projektleiterin lädt einige Kinder ein, schöner zu schreiben.
Arbeits- und Lernverhalten	○ ***Die Schüler/-innen zeigen Interesse und beteiligen sich aktiv am Unterricht.*** ○ ***Die Schüler/-innen arbeiten konzentriert und ausdauernd.*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen konstruktiv mit Rückmeldungen der Trainer/-innen um. (-)***	X X				In der Gruppe Schauenberg besprechen die beiden Trainerinnen im Plenum mit den Kindern den Aufbau eines Aufsatzes. Die Kinder sind sehr aktiv und können bei Aufruf viele Merkmale der drei Bestandteile eines Aufsatzes (Einleitung, Hauptteil und Schluss) nennen. Alle Kinder haben ein Mindmap erstellt. Viele sind bei der Ideensammlung sehr kreativ. Sie arbeiten fleissig und lenken sich nicht ab. Einige Kinder sind schon sehr weit, andere haben eine Einleitung verfasst. Alle Kinder arbeiten in ihrem eigenen Tempo und haben keinen Zeitdruck. Die Trainerinnen helfen den Kindern bei Bedarf individuell.
Fragen stellen	○ ***Die Schüler/-innen melden sich bei Unklarheiten ungeniert.*** ○ ***Die Schüler/-innen stellen regelmässig Fragen.*** ○ ***Die Schüler/-innen fragen nach. (-)***			X X		Die Kinder der Gruppe Blumenfeld stellen doch mehr Fragen, als jene der Gruppe Hürstholz. Beim Lösen des Arbeitsblatts zu den beiden Zeitformen Präteritum und Perfekt brauchen die Kinder viel Unterstützung. Die Umformung der Sätze vom Perfekt ins Präteritum ist für viele Kinder schwierig, insbesondere die Präteritumformen der unregelmässigen Verben bereiten ihnen Mühe. Die Kinder stellen bei der Besprechung des Arbeitsblattes im Plenum keine Fragen. Die Haupt-Trainerin fragt nach, wenn jemand unsicher wirkt.
Erklärungen der Trainer/-innen	○ ***Die Schüler/-innen verstehen die Erklärungsmethoden der Trainer/-innen.*** ○ ***Die Schüler/-innen können die Lösungsschritte nachvollziehen. (-)*** ○ ***Die Schüler/-innen entwickeln anhand der Erklärungen eigene Lösungsstrategien. (-)***		X			In der Gruppe Hürstholz lernt eine Schülerin Englisch- und Französischvokabular mit Karteikarten. Eine ehemalige Trainerin fragt sie zuerst mündlich ab. Danach schreibt die Schülerin die Wörter schriftlich auf. Am Anfang kann die Schülerin nur wenige Wörter, am Schluss des Trainings kann sie fast alle. Ein anderer Schüler schrieb seinen Aufsatz fertig, den auch die Kinder der Gruppe Schauenberg schreiben mussten. Die ehemalige Trainerin schaut diesen mit ihm an. Er hat einige Adjektive grossgeschrieben. Die Trainerin lädt ihn ein, das Wort „plötzlich“ im Duden nachzuschlagen. Dabei sieht er den Fehler selbst ein.

(-) = Dieser Indikator konnte nicht beurteilt werden.

Unterrichtsbeobachtungsbogen *Chance Wiedikon*

Beobachter/-in: Mathesan Kengatharan	**Untersuchungsprojekt:** Chance Wiedikon	**Ort, Daten:** Kirchgemeindehaus Bühl Wiedikon, 04.09.2021 / 18.09.2021

Anzahl Lernende am 04.09.2021 und 18.09.2021: beide Male 9 **Beobachtungszeit:** beide Male von 9:15 Uhr bis 12:00 Uhr

Beurteilungskriterium	Indikatoren	++	+	-	- -	Beobachtungsnotizen
Arbeitsorganisation	○ ***Die Schüler/-innen wissen, was sie heute machen möchten. (-)*** ○ ***Die Schüler/-innen haben das Unterrichtsmaterial dabei.*** ○ ***Die Schüler/-innen führen ihre Dossiers sowie Hefte gewissenhaft und sorgfältig.***	X	X			Der Mathematiktrainer arbeitet mit den Kindern an den Grundlagenaufgaben aus einem von ihm erstellten Dossier weiter. Es geht primär um „Punkt vor Strich“ Rechnungen sowie um die schriftlichen Rechenverfahren mit den vier Grundoperationen. Alle Kinder haben ihr Dossier bei sich. Eine Woche später geht es um Konstruktionen in Geometrie. In Deutsch geht es insbesondere um die Wortarten- und Fallbestimmung. Einige Kinder haben die Hausaufgaben zur Fallbestimmung nicht gemacht. Am Ende beider Male schreiben sie die Hausaufgaben auf Aufforderung der Trainerin in ihrem Hausaufgabenheft ein.
Arbeits- und Lernverhalten	○ ***Die Schüler/-innen zeigen Interesse und beteiligen sich aktiv am Unterricht.*** ○ ***Die Schüler/-innen arbeiten konzentriert und ausdauernd.*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen konstruktiv mit Rückmeldungen der Trainer/-innen um. (-)***	X	X			Beim ersten Mal repetiert der Mathematiktrainer mit den Kindern zu Beginn des Trainings die Teilbarkeitsregeln. Die Kinder sind motiviert und können die Regeln bei Aufruf fehlerfrei wiedergeben. Anschliessend lösen die Kinder allein einige Aufgaben zu „Punkt vor Strich“. Viele erhalten falsche Ergebnisse, denken aber nochmals darüber nach und geben nicht auf. In Deutsch bestimmen die Kinder die drei Grundwortarten aus einem Text. Viele Kinder erkennen die Nomen. Bei den Verben vergessen einige Kinder, die Hilfs- und Modalverben beim Partizip 2 zu bestimmen. Die Adjektive erkennen die Kinder nicht immer.
Fragen stellen	○ ***Die Schüler/-innen melden sich bei Unklarheiten ungeniert.*** ○ ***Die Schüler/-innen stellen regelmässig Fragen.*** ○ ***Die Schüler/-innen fragen nach. (-)***			X X		In Deutsch lösen die Kinder ein Arbeitsblatt zu den Nomen in Einzelarbeit. Dabei wissen sie bei der Unterscheidung zwischen den konkreten und abstrakten Nomen nicht, was das Wort „abstrakt“ bedeutet. Die Trainerin bittet die Kinder, dies zu Hause im Duden nachzuschauen. Die Fallbestimmung fällt den meisten Kindern sehr schwer. Sie stellen keine Fragen. Einige raten einfach. Viele Kinder wählen den falschen Fall, weil sie nicht das ganze Satzglied betrachten.
Erklärungen der Trainer/-innen	○ ***Die Schüler/-innen verstehen die Erklärungsmethoden der Trainer/-innen.*** ○ ***Die Schüler/-innen können die Lösungsschritte nachvollziehen.*** ○ ***Die Schüler/-innen entwickeln anhand der Erklärungen eigene Lösungsstrategien. (-)***	X	X			Bei den schriftlichen Rechenverfahren notiert der Trainer Beispielaufgaben an der Magnettafel und löst sie im Plenum mit den Kindern. Bei der schriftlichen Multiplikation und Division haben die Kinder mehr Mühe. Der Trainer löst dazu je eine Aufgabe an der Tafel und erklärt jeweils die einzelnen Rechenschritte. In Geometrie kennen die Kinder den Begriff „Achsensymmetrie“ nicht. Der Trainer nimmt als Erklärung ein A4-Blatt, das sowohl horizontal als auch vertikal hälftig gefaltet werden kann. Bei der Fallbestimmung in Deutsch empfiehlt die Trainerin den Kindern, immer ein männliches Nomen einzusetzen.

(-) = Dieser Indikator konnte nicht beurteilt werden.

Unterrichtsbeobachtungsbogen *ChagALL*

Beobachter/-in: Mathesan Kengatharan	**Untersuchungsprojekt:** ChagALL	**Schule, Ort, Datum:** Gymnasium Unterstrass, Zürich, 06.03.2021

Anzahl Lernende: 21, verteilt in drei verschiedenen Zimmern **Beobachtungszeit:** 9:00 Uhr bis 12:00 Uhr

Beurteilungskriterium	Indikatoren	++	+	-	- -	Beobachtungsnotizen
Arbeitsorganisation	○ ***Die Schüler/-innen wissen, was sie heute machen möchten.*** ○ ***Die Schüler/-innen haben das Unterrichtsmaterial dabei.*** ○ ***Die Schüler/-innen führen ihre Dossiers sowie Hefte gewissenhaft und sorgfältig. (-)***	X X				Die Jugendlichen haben die Unterlagen bei sich. Dazu gehören insbesondere die Probeprüfungen der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Französisch, die sie vorige Woche gelöst haben. Viele Jugendliche haben eine Fächermappe, einige haben für jedes Fach eine separate Sichtmappe. Die meisten führen eine Agenda. Alle 21 Schüler/-innen geben ihr iPad ab, das sie während des Lockdowns im ersten Modul erhielten.
Arbeits- und Lernverhalten	○ ***Die Schüler/-innen zeigen Interesse und beteiligen sich aktiv am Unterricht.*** ○ ***Die Schüler/-innen arbeiten konzentriert und ausdauernd.*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen konstruktiv mit Rückmeldungen der Trainer/-innen um. (-)***	X	X			Im Fach Französisch bespricht die Trainerin mit den Jugendlichen einen Lückentext aus einer alten Aufnahmeprüfung. Es geht um die Zeitformen. Die Jugendlichen wirken interessiert, es gibt viele gute Wortmeldungen. Die Trainerin erkennt, dass einige Jugendliche gewisse Signalwörter überlesen. Einige Jugendliche können bestimmte Verben nicht in die richtige Zeitform konjugieren, doch sie bleiben daran und geben nicht auf.
Partner- und Gruppenarbeit	○ ***Die Schüler/-innen arbeiten in Kleingruppen.*** ○ ***Die Schüler/-innen achten darauf, dass alle Meinungen berücksichtigt werden. (-)*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen auf die Meinungen der anderen ein. (-)***	X				Im Fach Deutsch findet der Unterricht in Kleingruppen statt, die Gruppengrösse variiert zwischen drei bis vier Jugendlichen. Dabei lösen die Schüler/-innen ausgewählte Grammatikaufgaben aus einer alten Aufnahmeprüfung. Zwei Schülerinnen haben Mühe, die Satzglieder korrekt zu bestimmen. Sie tauschen sich nicht aus, sondern wenden sich an die Trainerin. Sie empfiehlt ihnen, zuerst immer das Subjekt zu bestimmen.
Fragen stellen	○ ***Die Schüler/-innen melden sich bei Unklarheiten ungeniert.*** ○ ***Die Schüler/-innen stellen regelmässig Fragen.*** ○ ***Die Schüler/-innen fragen nach.***				X X X	Im Fach Mathematik stellen die Jugendlichen kaum Fragen. Sie hören der Trainerin zu und schreiben mit. Die Trainerin hat Mühe herauszufinden, wo die Jugendlichen noch Schwierigkeiten haben. Sie ruft einzelne Schüler/-innen auf und fragt individuell nach, ob sie Fragen haben. Sie betont mehrmals, dass die Jugendlichen heute die letzte Gelegenheit vor der Aufnahmeprüfung haben, um ihre Fragen zu stellen.
Erklärungen der Trainer/-innen	○ ***Die Schüler/-innen verstehen die Erklärungsmethoden der Trainer/-innen.*** ○ ***Die Schüler/-innen können die Lösungsschritte nachvollziehen.*** ○ ***Die Schüler/-innen entwickeln anhand der Erklärungen eigene Lösungsstrategien.***		X X	X		Im Fach Mathematik löst die Trainerin ausgewählte Aufgaben aus einer alten Aufnahmeprüfung, die die Jugendlichen vor einer Woche gelöst hatten. Sie arbeitet mit dem Tablet und projiziert jeweils die einzelnen Lösungsschritte über den Beamer. Auf die Frage der Trainerin, ob jemand eine Aufgabe an der Wandtafel lösen möchte, meldet sich niemand. Die Trainerin nimmt sich insbesondere die Zeit, die Textaufgaben zu lösen. Dabei betont sie, dass die Schüler/-innen jeweils alle Zwischenresultate aufschreiben sollen.

(-) = Dieser Indikator konnte nicht beurteilt werden.

Unterrichtsbeobachtungsbogen *Chagall*

Beobachter/-in: Mathesan Kengatharan	**Untersuchungsprojekt:** Chagall	**Schule, Daten:** Kantonsschule Baden, 28.04.2021 / 05.05.2021

Anzahl Lernende am 28.04.2021: 15, alle im gleichen Zimmer
Anzahl Lernende am 05.05.2021: 14, alle im gleichen Zimmer

Beobachtungszeit: beide Male von 16:00 Uhr bis 17:30 Uhr

Beurteilungskriterium	Indikatoren	++	+	-	- -	Beobachtungsnotizen
Arbeitsorganisation	○ ***Die Schüler/-innen wissen, was sie heute machen möchten.*** ○ ***Die Schüler/-innen haben das Unterrichtsmaterial dabei.*** ○ ***Die Schüler/-innen führen ihre Dossiers sowie Hefte gewissenhaft und sorgfältig. (-)***	X X				Die Projektleiterin fragt die Jugendlichen individuell zu Beginn des Trainings, woran sie arbeiten und in welchen Fächern sie Unterstützung brauchen. Die Jugendlichen haben Unterlagen zu verschiedenen Fächern dabei. Dazu gehören Mathematik und Deutsch, genauso wie die Fremdsprachen sowie Naturwissenschaften. Die vier Trainer/-innen verteilen sich im Zimmer und unterstützen die Jugendlichen in den jeweiligen Fächern in Kleingruppen. Die Projektleiterin hilft individuell, insbesondere im Fach Deutsch.
Arbeits- und Lernverhalten	○ ***Die Schüler/-innen zeigen Interesse und beteiligen sich aktiv am Unterricht.*** ○ ***Die Schüler/-innen arbeiten konzentriert und ausdauernd.*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen konstruktiv mit Rückmeldungen der Trainer/-innen um. (-)***	X	X			Zu Beginn des Trainings gibt es einen fachlichen Input der Projektleiterin mit allen Jugendlichen im Plenum. Es geht um die drei Verb-Stammformen in Deutsch. Die Projektleiterin sagt jeweils den Infinitiv und die Schüler/-innen müssen das entsprechende Verb im Präteritum sowie Partizip 2 konjugieren. Die Schüler/-innen sind aktiv, konzentriert und nicht abgelenkt. Viele haben Mühe mit den Präteritumformen, auch nach einer Woche.
Partner- und Gruppenarbeit	○ ***Die Schüler/-innen arbeiten in Kleingruppen.*** ○ ***Die Schüler/-innen achten darauf, dass alle Meinungen berücksichtigt werden. (-)*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen auf die Meinungen der anderen ein. (-)***	X				Zwei Schülerinnen lösen gemeinsam ein Arbeitsblatt zum Thema „Aktiv und Passiv“ in Deutsch. Die Umformung der Passivsätze in die aktive Form ist für eine Schülerin schwieriger als für die andere. Zwei andere Schülerinnen haben Mühe, die unregelmässigen Verben in Englisch anzuwenden. Mithilfe einer App lernen sie die Verben auswendig.
Fragen stellen	○ ***Die Schüler/-innen melden sich bei Unklarheiten ungeniert.*** ○ ***Die Schüler/-innen stellen regelmässig Fragen.*** ○ ***Die Schüler/-innen fragen nach. (-)***	X	X			Eine Schülerin schreibt eine Bewerbung um eine Lehrstelle als Zeichnerin. Sie hat Mühe, sich schriftlich auszudrücken. Die Schülerin hat vor, am Schluss die Bewerbung von der Projektleiterin korrigieren zu lassen. Zwei andere Schülerinnen haben Fragen zu den Trennverfahren in Chemie, die von den Trainern/-innen nicht beantwortet werden können.
Erklärungen der Trainer/-innen	○ ***Die Schüler/-innen verstehen die Erklärungsmethoden der Trainer/-innen.*** ○ ***Die Schüler/-innen können die Lösungsschritte nachvollziehen.*** ○ ***Die Schüler/-innen entwickeln anhand der Erklärungen eigene Lösungsstrategien.***	X X		X		In der Mathematikgruppe löst eine Trainerin Gleichungen mit einer Schülerin. Die Trainerin lädt die Schülerin ein, die Aufgabe zuerst selbst zu lösen. Die Schülerin hat Mühe, die Variablen und Zahlen je auf eine Seite des Gleichheitszeichens umzuformen. Die Trainerin schreibt die einzelnen Lösungsschritte auf und erklärt sie jeweils. Sie hebt die Einheiten mit Farben hervor und markiert die Zwischenresultate.

(-) = Dieser Indikator konnte nicht beurteilt werden.

Unterrichtsbeobachtungsbogen *ChaBâle*

Beobachter/-in: Mathesan Kengatharan	**Untersuchungsprojekt:** ChaBâle	**Schule, Daten:** Wirtschaftsmittelschule Basel, 27.04.2021 / 04.05.2021

Anzahl Lernende am 27.04.2021: 15, verteilt in zwei verschiedenen Zimmern
Anzahl Lernende am 04.05.2021: 8, alle im gleichen Zimmer

Beobachtungszeit: beide Male von 16:00 Uhr bis 19:00 Uhr

Beurteilungskriterium	Indikatoren	++	+	-	- -	Beobachtungsnotizen
Arbeitsorganisation	○ ***Die Schüler/-innen wissen, was sie heute machen möchten.*** ○ ***Die Schüler/-innen haben das Unterrichtsmaterial dabei.*** ○ ***Die Schüler/-innen führen ihre Dossiers sowie Hefte gewissenhaft und sorgfältig. (-)***		X	X		Drei Schüler wissen nicht, woran sie arbeiten möchten. Sie verlassen das Zimmer und gehen nach draussen. Drei Mädchen haben die Lernziele für die Geschichtsprüfung erhalten, schauen sich diese aber nicht an. Der Projektleiter und die Projektleiterin fragen die Jugendlichen, wo sie Unterstützung brauchen. Viele Schüler/-innen schauen zu Beginn des Trainings spontan nach, was sie machen möchten. Alle Jugendlichen und Trainer/-innen arbeiten mit dem Tablet. Die Jugendlichen haben ihre Unterlagen auf „Teams“.
Arbeits- und Lernverhalten	○ ***Die Schüler/-innen zeigen Interesse und beteiligen sich aktiv am Unterricht.*** ○ ***Die Schüler/-innen arbeiten konzentriert und ausdauernd.*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen konstruktiv mit Rückmeldungen der Trainer/-innen um.***		X X X			Einige Jugendliche bereiten sich für die bevorstehende DELF-Prüfung vor, die obligatorisch ist. Dazu führen sie mit der Französischtrainerin ein kurzes Einzelgespräch. Dabei stellen sie sich zuerst vor und beantworten anschliessend einige Fragen der Trainerin. Die Jugendlichen wirken interessiert, bemühen sich um eine korrekte Aussprache der Wörter und können mit den sprachlichen Korrekturen der Trainerin gut umgehen.
Partner- und Gruppenarbeit	○ ***Die Schüler/-innen arbeiten in Kleingruppen.*** ○ ***Die Schüler/-innen achten darauf, dass alle Meinungen berücksichtigt werden. (-)*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen auf die Meinungen der anderen ein.***	X X				Zwei Schüler und eine Schülerin besprechen mit der Projektleiterin eine Aufgabe zur Buchhaltung. Die Projektleiterin lädt die Jugendlichen ein, sich den Buchungssatz zu überlegen. Es kommt zu einem Austausch zwischen den Lernenden. Die Schülerin kann die Lösung nicht nachvollziehen. Ein Schüler erklärt ihr, wie er auf den Buchungssatz kommt.
Fragen stellen	○ ***Die Schüler/-innen melden sich bei Unklarheiten ungeniert.*** ○ ***Die Schüler/-innen stellen regelmässig Fragen.*** ○ ***Die Schüler/-innen fragen nach. (-)***		X	X		Der Projektleiter schaut das Thema „Nationalsozialismus“ mit zwei Schülerinnen an. Er erklärt vor allem mündlich, holt teilweise weit aus und stellt die nationalsozialistischen Ideologien in einen grösseren Kontext. Die eine Schülerin stellt ab und zu Fragen zum Antisemitismus sowie Sozialdarwinismus, die andere Schülerin hört zu und schreibt mit.
Erklärungen der Trainer/-innen	○ ***Die Schüler/-innen verstehen die Erklärungsmethoden der Trainer/-innen.*** ○ ***Die Schüler/-innen können die Lösungsschritte nachvollziehen.*** ○ ***Die Schüler/-innen entwickeln anhand der Erklärungen eigene Lösungsstrategien. (-)***	X X				Die Projektleiterin schaut mit einer Schülerin Aufgaben zum Recht an. Sie erklärt ihr den Unterschied zwischen einer Spezies- und Gattungsware zuerst mündlich und zeichnet dann dazu eine schematische Darstellung auf dem Tablet. Die Schülerin kommt gut mit, stellt keine Fragen. Bei der Konventionalstrafe versteht sie den dazugehörigen Gesetzesartikel nicht. Die Projektleiterin markiert wichtige Tatbestandsmerkmale und erklärt diese.

(-) = Dieser Indikator konnte nicht beurteilt werden.

Unterrichtsbeobachtungsbogen *ChagALL Plus*

Beobachter/-in: Mathesan Kengatharan	**Untersuchungsprojekt:** ChagALL Plus	**Schule, Ort, Datum:** Gymnasium Unterstrass, Zürich, 23.10.2021

Anzahl Lernende: 7 (von ChagALL 13), alle im gleichen Zimmer **Beobachtungszeit:** 9:00 Uhr bis 12:00 Uhr

Beurteilungskriterium	Indikatoren	++	+	-	- -	Beobachtungsnotizen
Arbeitsorganisation	○ ***Die Schüler/-innen wissen, was sie heute machen möchten.*** ○ ***Die Schüler/-innen haben das Unterrichtsmaterial dabei.*** ○ ***Die Schüler/-innen führen ihre Dossiers sowie Hefte gewissenhaft und sorgfältig.***	X X X				Zu Beginn des Trainings fragt die Projektleiterin die Jugendlichen im Plenum, wie viele Prüfungen sie nächste Woche haben. Die meisten haben mehr als eine Prüfung. Alle Schüler/-innen haben Unterlagen zu unterschiedlichen Fächern bei sich. Viele von ihnen bereiten sich gezielt auf ihre Prüfungen vor. So schreibt eine Schülerin eine Biologie-Zusammenfassung anhand der Lernziele. Sie hat den Prüfungsstoff beisammen. Die Arbeitsblätter sind sauber ausgefüllt, wichtige Textstellen sind markiert. Ihre Banknachbarin liest einen Text zu den Motiven und Problemen der Entdecker auf dem Tablet und notiert sich dabei stichwortartig die wichtigsten Informationen. Sie führt eine Agenda, in der sie ihre Hausaufgaben eingetragen hat. Sie hat wichtige Termine mit Farbe hervorgehoben.
Arbeits- und Lernverhalten	○ ***Die Schüler/-innen zeigen Interesse und beteiligen sich aktiv am Unterricht. (-)*** ○ ***Die Schüler/-innen arbeiten konzentriert und ausdauernd.*** ○ ***Die Schüler/-innen gehen konstruktiv mit Rückmeldungen der Trainer/-innen um. (-)***	X				Alle Jugendlichen arbeiten allein. Sie sind sehr konzentriert und lenken sich nicht ab. So lernt ein Schüler Französischvokabular mit dem Buch. Dabei schlägt er die Konjugation gewisser Verben hin und wieder auf dem Tablet nach. Er hat die Wörter markiert, die er noch nicht auswendig kann. Eine andere Schülerin liest die Theorie zum Thema „Energie“ im Fach Physik auf dem Tablet. Sie hat ein eigenhändiges A4-Handout erstellt, auf dem sie die physikalischen Zusammenhänge schematisch dargestellt hat. Zudem hat sie die entsprechenden Formeln übersichtlich aufgelistet. Eine andere Schülerin lernt für eine Prüfung zum Thema „Einführung in Wirtschaft und Recht“. Sie recherchiert bestimmte Begriffsdefinitionen im Internet und schreibt sich diese in der App „OneNote“ auf.
Fragen stellen	○ ***Die Schüler/-innen melden sich bei Unklarheiten ungeniert.*** ○ ***Die Schüler/-innen stellen regelmässig Fragen.*** ○ ***Die Schüler/-innen fragen nach.***				X X X	Die Schüler/-innen stellen keine Fragen. Alle arbeiten selbständig. Die beiden anwesenden Trainer fragen einzelne Jugendliche individuell, wenn sie merken, dass die Lernenden unsicher wirken. Die Schüler/-innen scheinen auf ihre Prüfungen sehr gut vorbereitet zu sein. Beim Lösen der Hausaufgaben sind sie nicht auf die Hilfe der Trainer angewiesen.

(-) = Dieser Indikator konnte nicht beurteilt werden.

Kantonsschule Büelrain
Winterthur

Maturitätsarbeit Schuljahr 2021/22
Ehrlichkeitserklärung

Name _____ Vorname _____ Klasse _____

Titel der Arbeit _____

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit nach den üblichen Gepflogenheiten des wissenschaftlichen Arbeitens verfasst habe, d.h. im Besonderen:

- Ich habe diese Arbeit selbständig verfasst.
- Alle Hilfsmittel, die ich verwendet habe, sind angegeben.
- Alle wörtlichen und sinngemässen Übernahmen aus anderen Werken sind als solche gekennzeichnet.
- Personen, die einen wesentlichen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben (Betreuer/-in ausgenommen), habe ich ebenfalls erwähnt.

Zutreffendes bitte ankreuzen

☐ Ich stelle meine Arbeit zu Demonstrationszwecken der Mediothek der KBW zur Verfügung.

☐ Meine Arbeit darf nicht zu Demonstrationszwecken verwendet werden.

Datum _____ Unterschrift