PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

PH
ZH

Bildungsbenachteiligung durch förderorientierte Unterstützung reduzieren

Eine ressourcenorientierte Betrachtung Jugendlicher mit tiefem sozio-ökonomischen Status im Übergang der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2

Masterarbeit an der pädagogischen Hochschule Zürich
Abteilung Sekundarstufe I

verfasst von:
Jeanne Fischer und Kerstin Roempp

eingereicht bei:
Simona Brizzi

Zürich, Dezember 2022

Vorwort

Diese Masterarbeit ist der letzte Schritt in unserer Ausbildung als Sekundarlehrerinnen an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Schon in der ersten Woche des Studiums haben wir uns im Rahmen der Mentoratsgruppe kennengelernt und früh erkannt, dass wir ähnliche Interessen und Einstellungen teilen. Insbesondere die utopische Vorstellung eines meritokratischen Bildungssystem und der damit verbundenen Ungleichheit beschäftigte uns durch das gesamte Studium.
Kerstin Roempp hat in der Mitte des Studiums, die Gelegenheit erhalten im ChagALL-Programm als Deutschtrainerin zu arbeiten. Durch die frühe Konfrontation mit motivierten und leistungsfähigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischem Status, wurde das Interesse und die Begeisterung in der Praxis bestätigt.
Jeanne Fischer arbeitete seit Beginn des Studiums in einer Stadt Zürcher QUIMS Schule. Dabei lernte sie unterschiedliche Bereiche des Systems Schule kennen und wurde auch da mit dem Thema der sozialen Selektivität konfrontiert.
Bald wurde klar, dass wir unser Wissen zu diesem Thema aus theoretischer und empirischer Sicht vertiefen möchten. Uns interessierten insbesondere die Handlungsmöglichkeiten als zukünftige Lehrpersonen. So entstand schrittweise die Idee einer Masterarbeit in diesem Bereich. Es ist uns ein grosses Anliegen, die heutige Bildungslandschaft ein klein wenig gerechter zu gestalten.

An diesem Punkt möchten wir uns gerne bei Dorothea Baumgartner bedanken, für ihre hilfreiche Unterstützung bei der Literaturrecherche. Auch bei Elisabeth Hildebrand möchten wir uns für die Hilfe bei der Rechtschreibkorrektur bedanken.
Zudem bedanken wir uns auch bei Simona Brizzi, für ihre stetige und zielführende Begleitung dieser Masterarbeit.
Ein grosser Dank geht auch an die beiden Jugendlichen, die sich die Zeit genommen haben über ihre schulische Laufbahn zu sprechen und so offen ihre Erfahrungen mit uns geteilt haben.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort *2*

Abbildungs- Abkürzungs- und Tabellenverzeichnis *5*

Abstract *6*

1. Einleitung *7*

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse 7

1.2 Zielsetzung und Fragestellung 8

1.3 Aktueller Forschungsstand 9

1.4 Aufbau der Arbeit 10

2. Theoretische Grundlagen *11*

2.1 Das gesellschaftliche Verständnis von Bildung 11

2.2 Systemische Ebene 13

2.2.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon 13

2.2.2 Rational Choice Modell nach Boudon 15

2.2.3 Die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu 16

2.2.4 Handlungsmöglichkeiten 18

2.3 Schulische Ebene 20

2.3.1 Erwartungshaltungen von Lehrpersonen 20

2.3.2 Die selbsterfüllende Prophezeiung 23

2.3.3 Handlungsmöglichkeiten 25

2.4 Individualebene 27

2.4.1 Motivation 27

2.4.2 Selbstbild 30

2.4.3 Resilienz 32

2.4.4 Handlungsmöglichkeiten 39

3 Forschungsmethodisches Vorgehen *40*

3.1 Forschungsdesign 40

3.2 Teilstrukturiertes Interview 41

3.3 Interviewleitfaden 42

3.4 Interviewdurchführung 42

3.5 Transkription 44

3.6 Auswertungsmethode – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 45

4 Ergebnisse *47*

4.1 Ergebnisse im Kategoriensystem 47
4.2 Zusammenfassung der Hauptaussagen aus den Interviews 60
4.2.1 Hauptaussagen aus der systemischen Ebene 60
4.2.2 Hauptaussagen aus der schulischen Ebene 60
4.2.3 Hauptaussagen aus der individuellen Ebene 61
5 Diskussion *62*
5.1 systemische Ebene 62
5.1.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte 62
5.1.2 Rational Choice 63
5.1.3 Kapitaltheorie nach Bourdieu 64
5.1.4 Bezug zur Fragestellung 66
5.2 Schulische Ebene 68
5.2.1 Erwartungshaltung von Lehrpersonen 68
5.2.2 Selbsterfüllende Prophezeiung 70
5.2.3 Bezug zur Fragestellung 72
5.3 individuelle Ebene 73
5.3.1 Motivation 73
5.3.2 Selbstbild 74
5.3.3 Resilienz 77
5.3.4 Bezug zur Fragestellung 79
5.4 Interpretation 80
6 Methodenkritik *82*
7 Fazit *84*
8 Literaturverzeichnis *86*
9 Anhang *89*
a. Interviewleitfaden 89
b. Interviewtranskription 90
c. Interviewkodierung 136
10 Urheberschaftsbestätigungen *168*

Abbildungs- Abkürzungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: «Der Prozess der Entstehung einer selbsterfüllenden Prophezeiung in drei Schritten» (Vgl. Lorenz 2018)

Abbildung 2: «Klassifikation von Leistungsattributionen entlang der drei Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit nach Weiner 1985» (Vgl. Grassinger 2019).

Abbildung 3: «Rahmenmodell von Resilienz nach Kumpfer 1999» (Vgl. Wustmann 2005).

Abbildung 4: «Auflistung der Schutzfaktoren» (Vgl. Wustmann 2005).

ChagALL: Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn

FMS: Fachmittelschule

BMS: Berufsmittelschule

IP1: Interviewpartner 1

IP2: Interviewpartnerin 2

Tabelle 1: Übersicht Kategoriensystem

Tabelle 2: Kategoriensystem IP1

Tabelle 3: Kategoriensystem IP2

Tabelle 4: Zusammenfassung der Nennungen

Tabelle 5: Übersicht Kategoriensystem farbkodiert

Abstract

Die Schweiz gehört zu den Ländern, in welchem die askriptiven Merkmale massgeblich mit dem Bildungserfolg zusammenhängen. Aktuellste Daten, wie etwa der Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates 2018 zeigen, dass Bildungsungleichheiten durch das Bildungssystem vielmehr reproduziert, anstatt vermindert werden (Becker und Schoch 2018).

Als angehende Sekundarlehrpersonen ist es uns ein Anliegen, das Recht auf eine chancengerechte Bildung für alle bestmöglich umzusetzen. Daher haben wir uns im Rahmen dieser Arbeit auf die Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen im Bildungssystem fokussiert. Dazu dient folgende Fragestellung: "W*elche Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen haben Schüler:innen mit wenig sozioökonomischen Mitteln als relevant empfunden, um den Übertritt von der Sekundarstufe 1 in eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 zu schaffen? "*

Nach der vertieften Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschung und verschiedenen theoretischen Ansätzen, haben wir wichtige Faktoren für den Bildungserfolg herauskristallisiert. In Interviews mit zwei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und wenigen sozioökonomischen Ressourcen, haben wir ihre schulische Laufbahn analysiert. Ein Augenmerk wurde dabei auf die Unterstützungsmassnahmen und die mitgebrachten Ressourcen gelegt, um zu verstehen, welche Massnahmen ihren Übertritt in die Sekundarstufe 2 ermöglichte.

Aufgrund den gesammelten Daten konnte festgestellt werden, dass die Unterstützungsmassnahmen auf der systemischen und schulischen Ebene als weniger unterstützend wahrgenommen wurden. Die mitgebrachten Ressourcen der Jugendlichen auf der individuellen Ebene, wie beispielsweise die hohe Leistungsbereitschaft oder der Umgang mit Erfolg und Misserfolg können als wichtige Einflussfaktoren für den Schulerfolg definiert werden.

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Ein Bildungssystem, in welchem die sozioökonomischen Ressourcen und das Bildungsniveau der Eltern entscheidender sind als die Leistungen des Kindes, kann nicht gerecht sein. Darüber herrscht wohl Einigkeit. In der schweizerischen Bundesverfassung ist das Recht auf Chancengerechtigkeit in Artikel 8, Absatz 2 verankert: *«Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.»* („SR 101 - Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999“ o. J., 3).

Spätestens seit Erscheinen des Expertenberichtes «*Soziale Selektivität*» im Jahr 2018 von Rolf Becker und Jürg Schoch sind diese Zusammenhänge für die Schweiz klar beschrieben. Bereits vor über zwanzig Jahren wurde die Schweizer Bildungslandschaft durch den PISA-Schock aufgerüttelt, doch die Situation zeigt sich auch 2022 unverändert, neuste Entwicklungen zeigen, dass die Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Herkunft und sozialer Stellung durch das Bildungssystem nicht reduziert werden konnte.

Im Rahmen unserer Ausbildung als Sekundarlehrpersonen wurden wir schon früh mit dem Thema der institutionellen Diskriminierung und der Chancengleichheit, beziehungsweise der Chancenungleichheit in unserem Schulsystem konfrontiert. Theorien und Studien wurden angeschaut, welche die Problematik der fehlenden Chancengleichheit aufzeigten. Zu diesem Zeitpunkt standen allerdings die Vertiefung in die Fachwissenschaften und Didaktik an. Es schien wenig Zeit für das Thema der Chancengleichheit im Schweizer Schulsystem zu bleiben. Durch diverse Praktika und Vikariate wurden wir jedoch mit der grossen Heterogenität und der damit verbundenen Ungleichheit konfrontiert. So stellten wir fest, dass die Anzahl an Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Niveauklassen B und C massiv höher ist als in den Niveauklassen A. Ein ähnliches Bild lässt sich in den Übertritten der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 finden.

Die aktuelle Forschung beschäftigt sich schon seit mehreren Jahren mit dem Thema der Chancengleichheit oder wie es seit Neustem genannt wird, mit der Bildungsbenachteiligung. Wir stellten fest, dass dieses Thema sehr gut untersucht ist und viele Erklärungsansätze und empi-

rische Daten zur Begründung dieser Ungleichheit bestehen. Durch diese Arbeit wird die Perspektive gewechselt. Als aktive Akteurinnen in der Schule wollten wir den Fokus auf Handlungsmöglichkeiten setzen. Daher fokussiert die vorliegende Masterarbeit auf vorhandenen Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen im Rahmen der Schulbildung.

1.2 Zielsetzung und Fragestellung

In der Lehrpersonenausbildung werden Texte über die Problematik der Bildungsbenachteiligung gelesen, es wird diskutiert und Arbeiten dazu verfasst. Wie Schoch und Becker (2018) schreiben, werden die sozialen Ungleichheiten durch die schulische Laufbahn nicht minimiert, sondern reproduziert (S. 8). Hier kann die Frage gestellt werden, was sich im gesamten Bildungssystem ändern muss, damit sich dies verbessert.
Die vorliegende Masterarbeit möchte den betroffenen Jugendlichen eine Stimme geben. Durch zwei leitfadengestützte Interviews mit Schüler:innen mit tiefem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund wird die Perspektive der Lernenden eingenommen. Ziel dieser Arbeit ist es, in einem ersten Schritt die Entstehungsprozesse von Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem zu erläutern. In einem zweiten Schritt möchten wir von zwei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischem Status wissen, was ihnen geholfen hat, den Schritt von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 zu schaffen. Daher leiten wir folgende Fragestellung ab:

"W*elche Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen haben Schüler:innen mit wenig sozioökonomischen Mitteln als relevant empfunden, um den Übertritt von der Sekundarstufe 1 in eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 zu schaffen? "*

Die Fragestellung beinhaltet Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen, welche voneinander unterschieden werden. In dieser Masterarbeit werden unter Unterstützungsnassnahmen förderliche, hilfreiche Handlungen und Regelungen verstanden. Unter Ressourcen werden vorhandene Mittel eines Individuums oder einer Familie verstanden, die eine erfolgreiche Schulbildung fördern. Die Unterscheidung wird im Rahmen dieser Arbeit dadurch begründet, dass

die Unterstützungsmassnahmen in externen Faktoren im systemischen und schulischen Bereich stattfinden, wohingegen die Ressourcen auf individueller Ebene anzusiedeln sind.

1.3 Aktueller Forschungsstand

Die erste PISA - Studie im Jahr 2000 zeigte auf, dass die Schweiz zu den Ländern zählt, in welchem die soziale Herkunft massgeblich mit den schulischen Leistungen korreliert (Becker und Schoch 2018, 40).

Im Schweizer Bildungswesen werden Bildungsabschlüsse bei vergleichbarer Leistung nicht gleich verteilt. Dies hängt damit zusammen, dass vermehrt leistungsfremde Kriterien, wie beispielsweise Herkunft, Migrationshintergrund oder Geschlecht in Verbindung mit dem schulischen Erfolg gebracht werden. Diese Gegebenheit kann als *«Soziale Selektivität»* bezeichnet werden und steht im Gegensatz zu einem meritokratischen Bildungssystem, welches fordert, dass schulische Chancen leistungsbasiert vergeben werden (ebd., S. 27).

In der Forschung mangelt es nicht an Begriffen, um das Phänomen der sozialen Selektivität zu umschreiben. So spricht man dabei häufig von fehlender Chancengleichheit, fehlender Chancengerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit oder Bildungsbenachteiligung. Gemäss Duden bedeutet Chancengleichheit, *«gleiche Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für alle ohne Rücksicht auf Herkunft oder soziale Verhältnisse»* („Duden | Bildung | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“ o. J.). Von Bildungsbenachteiligung wird gesprochen, wenn die Prozesse und die Ursache, welche zu ungleichen Bildungsbeteiligung führen, benannt werden. Insbesondere der Bildungszugang und die Bildungsübergänge werden in diesem Zusammenhang genannt (Rother und Buchna 2020, 379). Im Rahmen dieser Arbeit benutzen wir den Begriff der Bildungsbenachteiligung, da es die Prozesse bezeichnet, welche zu einer ungleichen Bildungsbeteiligung führen, wie etwa der Besuch einer weiterführenden Schule.

Durch unsere Literaturrecherche stellten wir fest, dass die Bildungsbenachteiligung im Schulsystem gut erforscht ist (Becker und Schoch 2018); (Angelone, Keller, und Moser 2013). Es finden sich zahlreiche empirische Belege dafür, dass das Schweizer Schulsystem, die in der Bundesverfassung geforderte Chancengleichheit, nicht erfüllt.

Den Betroffenen dieser Bildungsbenachteiligung wurde wenig, bis gar keine Stimme verliehen. Diese Arbeit versuchte die Perspektive zu wechseln, weg von einem defizitären, kritisierenden Blick, hin zu einem ressourcenorientierten Blick. Hierzu finden sich insbesondere Forschungsdaten aus Amerika und Australien, welche von einem solchen Ansatz ausgingen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn dieser Arbeit werden die wichtigsten theoretischen Konzepte in Zusammenhang mit dem Entstehen von Bildungsungleichheiten erklärt und zusammengefasst. Als erstes wird das gesellschaftliche Verständnis von Bildung erläutert, da dies die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit den Entstehungsprozessen von Bildungsbenachteiligung darstellt.
Anschliessend werden auf drei Ebenen theoretische Ansätze erläutert, welche sich auf die Entstehung von Bildungsungleichheit beziehen. Aufgrund der Fragestellung liegt der Fokus auf den Handlungsmöglichkeiten, um den Prozessen zur Entstehung von Ungleichheiten entgegenzuwirken. Die Aufteilung in die systemische, schulische und Individuelle Ebene hilft der Strukturierung und Orientierung der theoretischen Konzepte. Die umfangreichen Ansätze können dadurch miteinander verglichen werden. Natürlich ist ein Zusammenspiel aller Ebenen für ein vollumfängliches Verständnis von Bildungserfolg relevant.
Als erstes wird in Kapitel 2.2 der Entstehungsprozess von Bildungsbenachteiligung aus einer systemischen Sichtweise betrachtet. Dazu werden drei Theorien als mögliche Erklärungsansätze genauer erläutert.
In Kapitel 2.3 wird die schulische Ebene betrachtet, insbesondere, inwiefern die Handlungen und Entscheidungen von Lehrpersonen zur schulischen (Un-)Gleichheit beitragen.
Als letztes wird in Kapitel 2.4 die Ebene des Individuums analysiert. Hier wird auf den Effekt von Einstellungen und Überzeugungen des Selbst genauer eingegangen. Diese Unterscheidung dient dem besseren Verständnis von Entstehungsprozessen von schulischen Ungleichheiten.
In Kapitel 3 wird das forschungsmethodische Vorgehen erläutert und erklärt: das qualitative Forschungsdesign, das teilstrukturierte Interview, sowie die Auswertungsmethode der gesammelten Daten werden beschrieben. Zur Darstellung der Daten wurde ein Kategoriensystem erstellt, welches in Kapitel 4, die Ergebnisse aus den Interviews strukturiert aufzeigt.
Die Diskussion in Kapitel 5 führt die Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen und den Ergebnissen des Interviews zusammen und vergleicht sie mit der Fragestellung. Darauf folgt die Interpretation, in welcher die Gesamtergebnisse in einen grösseren Kontext gestellt werden.
Nach der vertieften Analyse der Ergebnisse folgt in Kapitel 6 eine Methodenkritik, welche das gewählte Vorgehen der Forschungsarbeit kritisch betrachtet.
Im Fazit wird der Arbeitsprozess und der persönliche Lerneffekt erläutert.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Das gesellschaftliche Verständnis von Bildung

Das Wort «Bildung» hat gemäss Duden fünf unterschiedliche Bedeutungen. Die zutreffendste Definition von Bildung, im Hinblick auf die Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit, ist diejenige der *«Erziehung».* Die Bildung als *«Gebildetsein, erworbenes Allgemeinwissen»* stellt ebenso eine passende Definition dar. Seltener im Gebrauch ist die Bedeutung von Bildung im Sinne von *«gutem Benehmen.»* („Duden | Bildung | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“ o. J.).

Alle drei Definitionen werden im Rahmen der Schulbildung gefördert und gefordert.

Allerdings ist auch hier der sozioökonomische Status der Familie von grosser Bedeutung. Welche Erziehung angewandt wurde, ist abhängig von den in der Familie vorhandenen zeitlichen und finanziellen Ressourcen, sowie vom Bildungsstand der Eltern. Wie Angelone et al. (2013) Beschreiben, profitieren: *«(...) Kinder von Eltern mit hohem Bildungsniveau auch von einem familiären Sozialisationsmilieu, dessen alltägliche Kommunikations- und Denkmuster mit den im Bildungssystem verankerten Werthaltungen übereinstimmen und das damit insgesamt «bildungsnäher» ist.»* (S. 47).

Somit treten Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule ein. In den Empfehlungen des Expertenberichtes zuhanden des Schweizer Wissenschaftsrates wird deshalb auch darauf hingewiesen, dass Frühförderung ein wirkungsvolles Mittel wäre, um solche Ungleichheiten zu verkleinern. Die allgemeine Schulpflicht beginnt aber in der Schweiz erst mit vier Jahren.: «*Eine altersgerechte Betreuung und Förderung von Kleinkindern gewährt grösstmögliche Chancengerechtigkeit beim Eintritt in die Schule.»* (Becker und Schoch 2018, 70).

Der gesellschaftliche Gedanke, dass diese Ungleichheiten ausgeglichen werden könnten, erweist sich als nicht realisierbar, da die Entstehung von sozialen Leistungsdisparitäten: *«(...) auf Unterschiede in der Lehr- und Lernumgebung zwischen den Schulen oder diskriminierende Anerkennungs- und Belohnungsstrukturen innerhalb von Schulen zurückzuführen.»* ist (Angelone et. al. 2013, 47).

Die meritokratische Gesellschaftsidee erscheint als einfache Legitimierung für Bildungsungleichheiten, wie Becker (2011) schreibt: *«Die Verteilung der Güter und Positionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem erfolgt – so die vorherrschende gesellschaftliche Vorstellung – im Sinne von Chancengleichheit nach dem Leistungsprinzip, mit dem das Ausmaß und die Struktur*

der sozialen Ungleichheit von Bildung, Status und Einkommen legitimiert werden» (S. 37). In einer meritokratischen Gesellschaft sind die individuellen Leistungen stärker gewichtet als die soziale Herkunft. Die Chancenungleichheit wird mit dem Leistungsprinzip legitimiert. Ganz nach dem Sprichwort: «Jeder ist seines Glückes Schmied» (Becker 2011, 38).

Wie die PISA-Studie vom Jahr 2000 zeigt, ist diese Legitimation empirisch nicht haltbar. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Erwerb von höheren Bildungszertifikaten (ebd., S. 46).

Ungleichheiten im Bildungssystem sind dabei nichts Neues. Raymond Boudon und Pierre Bourdieu haben schon vor über 30 Jahren Erklärungsansätze für dieses Phänomen ergründet. Im nächsten Unterkapitel werden die beiden Theorien zusammengefasst und mit dem heutigen Bildungssystem in Verbindung gebracht.

2.2 Systemische Ebene

In der vorliegenden Masterarbeit werden alle gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen und die damit verbundenen Ungleichheiten der systemischen Ebene untergeordnet. Fokussiert werden dabei die Entstehungsmechanismen von sozialer Ungleichheit im Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg von Schüler:innen.

2.2.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon

Raymond Boudon, ein französischer Soziologe und Philosoph, untersuchte den Zusammenhang zwischen dem Familienstatus und dem schulischen Erfolg von Kindern. Wie Maaz et al. (2010) schreiben: *«Die von Boudon vorgenommene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten der sozialen Herkunft wurde in der jüngeren Vergangenheit in vielen Studien zur Analyse von Bildungsungleichheiten angewendet»* (S. 254). Es handelt sich somit um ein älteres, aber dennoch aktuelles theoretisches Konzept zur Erklärung von Bildungsungleichheiten.

Boudon wies bereits in den 70er des letzten Jahrhunderts auf die enge Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten hin (Maaz et. al. 2010, 255). *«Soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung ist für Boudon das Ergebnis individueller Entscheidungen, die in einem institutionellen Rahmen des Bildungssystems getroffen werden müssen»* (ebd.). Die Entscheide werden zwar individuell getroffen, müssten aber nicht getroffen werden, wenn das Bildungssystem die Schüler:innen nicht dazu veranlassen würde.

Die Entscheide stützen sich auf die schulischen Leistungen der Schüler:innen, den Selektionsmechanismen innerhalb eines Schulsystems und der Wertung von Bildung innerhalb einer Familie (ebd.).

Lernende zeigen in der Schule unterschiedliche Leistungen, was an sich plausibel erscheint. Werden diese schulischen Unterschiede allerdings wesentlich durch die Einflüsse der sozialen Herkunft, beispielsweise in Unterschieden des sozialen, ökonomischen oder kulturellen Kapitals verursacht, erscheint dies weniger chancengerecht.

Dieses Phänomen ist als primärer Herkunftseffekt bekannt. Maaz et al. (2010) definieren es wie folgt: *«Als primäre Herkunftseffekte werden Einflüsse der sozialen Herkunft bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden auswirken und in den schulischen Leistungen der Kinder sichtbar werden. Leistungsunterschiede, die auf die Sozialschicht zurückzuführen sind, resultieren in erster Linie aus der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit*

ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital» (S. 255). Wichtig in diesem Zusammenhang scheint die Betonung des direkten Einflusses dieser primären Herkunftseffekte auf die Kompetenzentwicklung und die schulischen Leistungen.

Im Jahr 2003 hat das Institut für Bildungsevaluation eine Längsschnittstudie, von rund 2000 Schüler:innen aus 120 Klassen des Kantons Zürichs, angefangen (Angelone et. al. 2013, 5). An drei Erhebungszeitpunkten wurden die schulischen Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik gemessen. Ebenso ist ihre Einstellung zur Schule, sowie die Motivation getestet worden. Die erste Erhebung fand kurz nach Schuleintritt statt, die zweite nach Beendigung der dritten Klasse und die letzte Erhebung wurde nach sechs Schuljahren durchgeführt. Auch die soziale Herkunft der Schüler:innen wurde erfasst. An zwei Erhebungszeitpunkten wurden Fragen zur Anzahl Bücher im Haushalt, Anzahl Zimmer pro Person, sowie zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern erhoben. Die Schüler:innen wurden in vier gleich grosse Gruppen eingeteilt, damit die Ergebnisse der sozialen Herkunft einfacher zu verstehen sind. Die Gruppeneinteilung reicht von «soziale benachteiligte Schüler:innen» bis zu «Schüler:innen mit privilegierter Herkunft.» (Angelone et. al. 2013, 29). Dabei fanden Angelone et al. (2013) heraus, dass die Schüler:innen aus privilegierter Herkunft beim Schuleintritt deutlich bessere Deutschleistungen erzielten als solche aus sozial benachteiligten Familien (S. 47). Diese Forschungsdaten bestätigen die primären Herkunftseffekte, welche schon in den 70er Jahren aktuell waren.

Als sekundäre Herkunftseffekte werden die ungleichen Bildungsentscheide der Kinder und Eltern aus verschiedenen Sozialschichten, unabhängig von der jeweiligen Kompetenzentwicklung, bezeichnet. *«Dieses sozialschichtabhängige Entscheidungsverhalten wird auf unterschiedliche Entscheidungskalküle der Sozialschichten zurückgeführt»* (Maaz et. al. 2010, 255). Der Zusammenhang zwischen Entscheiden im Bildungsverlauf und der Zugehörigkeit von Sozialschicht ist deutlich. Diese Entscheidungsdisparitäten sind einerseits durch die Unwissenheit der Betroffenen über die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten, andererseits durch die kaum zur Verfügung stehenden Ressourcen innerhalb einer Familie mit niedrigem sozial Status (Becker 2011, 3) bedingt.

Der Sozialstatus der Familie spielt somit eine wesentliche Rolle im Bildungserfolg der Kinder, da die Kosten und Nutzen eines hohen, beziehungsweise tiefen Bildungsabschluss unterschiedlich gewertet werden (Stocké 2008, 1).

«Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die elterliche Klasse und Bildung auf die Schulleistungen von Kindern auswirken, und dass diese eine wichtige Determinante der Bildungsergebnisse sind.» (ebd., S. 11).

Eine Reduktion auf die primären und sekundären Herkunftseffekte in Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung würde zu kurz greifen. Insbesondere die sekundären Herkunftseffekte hängen massgeblich mit dem Rational- Choice- Modell und der Kapitaltheorie von Bourdieu zusammen. Diese werden in den Folgekapitel genauer erläutert.

2.2.2 Rational Choice Modell nach Boudon

Raymond Boudon geht bei seiner Theorie des Rational- Choice- Modells davon aus, dass alle Menschen ihre Entscheidungen stets rational aufgrund der Kosten und Nutzen abwägen. Dabei werden die Menschen als rational handelnd und als nutzenmaximierende Individuen angesehen: *«Bildung ist in dieser Theorieperspektive eine Form von Humankapital, das heisst ein individuelles Gut, das vom Individuum vermehrt werden kann.»* (Leemann et. al. 2015, 168). Diese Vermehrung erfolgt durch Geld und Zeit. Ein wichtiger Faktor, welcher die Entscheidung massgeblich beeinflussen kann, ist die Risikoabschätzung. Bei einer Entscheidung werden die Kosten- Nutzen- Risiko Faktoren analysiert und abgewogen. Die passendste Lösung, basierend auf diesen drei Faktoren, wird umgesetzt. Wichtig dabei ist, dass unter Kosten nicht nur Geld verstanden wird, sondern auch Zeit, beziehungsweise der Verzicht auf das Einkommen während eines Studiums. Als Nutzen werden die verbesserten Chancen auf dem Arbeitsmarkt und dem damit einhergehenden Einkommen bezeichnet. Mit Risiko ist, wie das Wort schon sagt, eine Unsicherheit verbunden, ob das Ziel auch erreicht werden kann.

Diese Abwägung erfolgt rein subjektiv: *«Die einen Familien schätzen die Kosten, den Nutzen oder die Risiken eines (Miss)-Erfolg höher, die anderen tiefer ein.»* (ebd., S. 168). Genau an diesem Punkt, entstehen gemäss der Rational- Choice- Theorie, Bildungsungleichheiten. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen treffen die Familien andere Entscheidungen. Meistens beschliessen privilegierte Familien, den anspruchsvolleren und statushöheren Bildungsweg umzusetzen und umgekehrt. Wie im Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates über die soziale Selektivität geschrieben wird, haben Kinder aus Arbeiterfamilien eine vielfach geringere Chance, sich für den längeren Bildungsweg zu entscheiden als Akademikerkinder: *«Ein Arbeiterkind weist bei gleicher Leistung aufgrund risikoaverser Bildungsentscheidungen lediglich eine Übergangsrate von 0,6 auf. Bei drei Bildungsübergängen (Primarstufe → Sek.*

I, Sek. I → Sek. II, Sek. II → Hochschule) liegt die ‹Überlebenswahrscheinlichkeit› bei dem Akademikerkind bei 0,853 = 61 Prozent. Bei dem leistungsstarken Arbeiterkind beträgt die Wahrscheinlichkeit zu studieren lediglich 0,63 = 22 Prozent.» (Becker und Schoch 2018, 45). Besonders hervorzuheben ist hier, dass die Leistungen identisch sind. Es ist somit ausschliesslich auf die sekundären Herkunftseffekte zurückzuführen.

Die Rational-Choice Theorie hat verdeutlicht, welche Faktoren die Familien und deren Kinder bei den Entscheidungen beeinflussen, wie diese mit dem sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapital zusammenhängen und weshalb es dadurch zu Bildungsbenachteiligungen kommt.

Bourdieu hat schon vor gut fünfzig Jahren auf die Entstehung von Chancenungleichheiten im Bildungssystem hingewiesen. Seine Theorien werden noch heute an Hochschulen gelehrt, da sie an Aktualität und Relevanz nicht verloren haben. Im Gegenteil, wie der Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates gezeigt hat, gehört das schweizerische Bildungssystem zu den Ländern, welches *«[…] von einem hohen Ausmass an Chancenungleichheit geprägt ist[…]»* (ebd., S. 68).

2.2.3 Die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu prägte den Begriff des «Habitus». Unter Habitus versteht Bourdieu grundlegende Eigenschaften, welche im Laufe eines Lebens erworben werden und in Abhängigkeit zu der jeweiligen Klasse stehen (Leemann et. al. 2015, 150). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Klassenbegriff nicht weiter betrachtet, da der Fokus auf den einzelnen Kapitalsorten und den damit verbundenen Unterstützungsfaktoren liegt.

Bekannt wurde Bourdieu unter anderem durch seine Kapitaltheorie, welche die Bildungslandschaft bis heute begleitet. Seine Theorien sind in der Ausbildung von Lehrpersonen stets noch Thema und bilden die Grundlage für zahlreiche Diskussionen. Folglich werden seine theoretischen Ansätze zusammengefasst und mit dem Thema der Bildungsbenachteiligung in Zusammenhang gebracht.

Bourdieu teilt den Begriff des Kapitals in drei Teilbereiche auf. Er spricht dabei vom kulturellen, sozialen, ökonomischen und symbolischen Kapital, wobei letzteres keine eigene Kapitalsorte meint. Das ökonomische Kapital umfasst alle Besitzgüter, wie beispielsweise Geld, Immobilien aber auch Schmuck oder Kunstobjekte.

Das Ansehen innerhalb einer Gesellschaft ist massgeblich vom kulturellen Kapital abhängig. Wie Jurt (2012) schreibt: *«Nicht so sehr oder nicht allein der Besitz ökonomischen Kapitals, sondern*

der des kulturellen Kapitals macht den entscheidenden Unterschied in der Ansehens - Hierarchie aus.» (S. 25). Das kulturelle Kapital lässt sich nochmals in drei Unterformen kategorisieren: Der inkorporierte Zustand beschreibt die Verinnerlichung des kulturellen Kapitals. Dazu gehört beispielsweise die Erziehung. Der objektivierte Zustand beschreibt das materiell sichtbare Kapital, wie beispielsweise Bilder oder Bücher. Der institutionalisierte Zustand umfasst alle erreichten Bildungsabschlüsse (Jurt 2012, 25).

«Bourdieu hat die Hypothese des kulturellen Kapitals entwickelt, um die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Klassen aus einem sozialen Kontext (unterschiedliche Ausstattung mit kulturellem Kapital) und nicht bloß über die individualistische naturalistische These der Begabung zu erklären.» (ebd., S. 28). Es wird deutlich, dass der schulische Erfolg nicht nur auf der Individualebene erfolgt, so wie es in einem meritokratischen System angedacht ist. Der Erfolg ist auch wesentlich vom kulturellen und sozialen Kapital einer Familie abhängig.

Als Soziales Kapital können Ressourcen bezeichnet werden, welche auf die Zugehörigkeit einer Gruppe zurückzuführen sind. Insbesondere die damit verbundene Macht oder der daraus gezogene Nutzen, z. B. durch die Unterstützung dieser Gruppenmitglieder. Dies kann materiell oder immateriell sein.

Was die beiden Kapitalsorten unter anderem verbindet, ist der Zusammenhang mit schulischem Erfolg. Gemäss Bourdieu setzt die Schule eine *«ökonomische und soziale Demokratie voraus, die so nicht existiert.»* (ebd., S. 31). Er kritisiert gewissermassen die Gleichbehandlung Ungleicher, ähnlich wie dies in der indirekten Diskriminierung vorkommt. Dabei sind formelle oder informelle Handlungsmuster in der Organisation Schule gemeint. Selektionsentscheide werden auf alle Schüler:innen gleich angewendet, was zu dieser Gleichbehandlung Ungleicher führt und insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Vorschein kommt (Gomolla und Radtke 2009, 285).

Das symbolische Kapital ist keine eigene Kapitalsorte, sondern kann als Ansehen bezeichnet werden. Dieses Ansehen wird erlangt, indem der Besitz der anderen drei Güter von der Gesellschaft anerkannt wird. Wie Jurt (2012) schreibt: *«Das symbolische Kapital ist besonders wichtig, weil es die Bedeutung der jeweils anderen Kapitalsorten verstärkt (...)»* (S. 35). Dies ist natürlich abhängig von der Gesellschaft, in welcher sich eine Familie befindet.

Bourdieu sieht die Ursache der ungleichen Bildungschancen aufgrund des sozioökonomischen Status als Ausdruck der gesellschaftlichen Ungleichheitsverteilung (Leemann et. al. 2015, 149).

Hier zeigen sich deutliche Parallelen zum aktuellen Forschungsstand, wie Schoch und Becker schreiben: *«(...) Akademikerkinder haben eine 7 Mal höhere Chance, die gymnasiale Maturität zu erwerben, als Kinder von geringer gebildeten Eltern, und eine 2,9 Mal höhere Chance als Kinder von Eltern mit mittlerem Bildungsniveau.»* (Becker und Schoch 2018, 48). Wie es scheint, benötigt es hier weitere Entwicklungsschritte, oder wie es Schoch und Becker fordern: *«(...) eine umfassende und mutige Modernisierung des Bildungssystems (...)»* (ebd., S. 27).
Abschliessend kann gesagt werden, dass Bourdieu, wie auch Boudon bereits in den 70er-Jahren den Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und schulischem Erfolg nachweisen konnte. Heute, über fünfzig Jahre später, stellt es die Bildungslandschaft immer noch vor Herausforderungen.
Im nachfolgenden Kapitel werden konkrete Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, um Bildungsbenachteiligung auf systemischer Ebene zu begegnen.

2.2.4 Handlungsmöglichkeiten

Im Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates 2018, werden klare Ziele formuliert, wie die Bildungsbenachteiligung entgegengewirkt werden kann:

- *«Die Kantone streben in gemeinsamer Absprache einen möglichst späten und einheitlichen Selektionszeitpunkt an, um frühzeitige Stratifizierungen zu Ungunsten begabter und leistungsfähiger Kinder aus benachteiligten Verhältnissen zu vermeiden.»* (Becker und Schoch 2018, 71).

Die Selektionszeitpunkte können als schulisch injizierte Entscheidungen verstanden werden, welche eng mit den sekundären Herkunftseffekten zusammenhängen.
Der erste und einzige Selektionsentscheid soll dabei auf das 9. Schuljahr gesetzt werden. Der Bund und die Kantone müssen sich dazu einigen und entsprechende Entscheidungen treffen.
Weiter soll eine Quotenbandbreite für FMS, BMS und gymnasiale Maturität erlangt werden. Die folgenden Zahlen beziehen sich dabei auf Abschlüsse pro Kanton und Jahrgang:

- Fachmaturität: 3-8%
- Berufsmaturität: 15-22%
- Gymnasiale Maturität: 20-30%

Die Verantwortung liegt bei den Kantonen, welche diese bis im Jahr 2030 umsetzen sollen (ebd., S. 72).

Die Systemische Ebene kann allein wenig verändern, wenn die schulische Ebene in eine andere Richtung zielt. Insbesondere die Lehrpersonen haben enorm viel Verantwortung und Einfluss, welche schulische Laufbahn die Schüler:innen wählen. Im folgenden Kapitel wird auf die Schulische Ebene eingegangen. Dabei steht die Lehrperson als zentrale:r Akteur:in im Fokus.

2.3 Schulische Ebene

Als schulische Ebene werden in der vorliegenden Masterarbeit mögliche Einflussfaktoren innerhalb des schulischen Zusammenlebens beschrieben. Der Fokus liegt dabei im Handlungsfeld der Lehrperson und des Unterrichtes innerhalb eines Klassenverbundes. Im folgenden Kapitel werden zum einen die Einflussfaktoren von Lehrpersonenhaltungen vertieft und zum anderen die Theorie der selbsterfüllenden Prophezeiung erläutert.

2.3.1 Erwartungshaltungen von Lehrpersonen

Christine Rubie-Davies, eine neuseeländische Forscherin, hat in den 2000er-Jahren mittels einer umfangreichen Videostudie, die Effekte von tiefen und hohen Erwartungen von Lehrpersonen untersucht. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse ihrer Studie zusammengefasst und die zentralen Handlungsansätze erläutert.

Im Jahr 2015 publizierte Rubie-Davies eine breitangelegte Interventionsstudie *«The Teacher Expectation Project».* Sie untersuchte insgesamt 12 Schulen und 83 Lehrpersonen, womit es die erste gross angelegte Interventionsstudie im Bereich Lehrpersonenerwartungen für alle Schüler:innen ist (Rubie-Davies 2015, 96).

Im Rahmen der Studie wurden Lehrpersonen nach dem Zufallsprinzip in eine Kontroll- und einer Interventionsgruppe eingeteilt. Die Interventionsgruppe erhielt eine vollumfassende Einführung und Vertiefung, wie Lehrpersonen mit einer hohen Erwartungshaltung unterrichten.

Die Lehrpersonen der Kontrollgruppe unterrichtete weiterhin wie gewohnt, um den Effekt der Handlungen der Interventionsgruppe messen zu können. Die Lehrpersonen der Interventionsgruppe filmten sich während des dreijährigen Projektes selbst und analysierten ihren Unterricht. Während den nächsten Jahren wurde überprüft, inwiefern die veränderten Erwartungen der Lehrpersonen bewahrt wurden. Parallel dazu wurden die Effekte auf die unterschiedlichen Schüler:innengruppen gemessen.

Eine wichtige Erkenntnis daraus ist, inwiefern die Lehrperson, Fähigkeit als veränderbare Eigenschaft betrachtet: *«The teacher's conception of ability as stable or unstable trait has important implications for instructions, as this conception may influence teacher behavior towards students, as well as the opportunities that provided for student learning»* (Rubie-Davies 2015, 55).

Die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen zeigen sich im Unterrichtsgeschehen auf verschiedenen Ebenen. Im Nachfolgenden werden diese genauer erläutert.

Als erste Ebene kann die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler:innen genannt werden. Lehrpersonen mit einer hohen Erwartungshaltung formulieren falsche Antworten von Schüler:innen um, wohingegen Lehrpersonen mit einer tiefen Erwartungshaltung die falschen Aussagen kritisieren und die Frage an jemand anderes aus der Klasse richten (Rubie-Davies 2015, 88). Eine weitere Unterscheidung auf der Interaktionsebene ist im Bereich des Feedbacks. Lehrpersonen mit einer hohen Erwartungshaltung reagieren vermehrt positiv auf Beiträge, welche die Schüler:innen in ihrem Lernen bestärken. So wird den Lernenden den bereits erzielten Fortschritt vor Augen geführt und die weiteren Schritte verdeutlicht (ebd., S. 86).

Auf der Unterrichtsebene lassen sich Unterschiede in der Vermittlung der Lerninhalte feststellen. Lehrpersonen mit einer tiefen Erwartungshaltung tendieren dazu, den Lernstoff abzuarbeiten. So verteilen sie beispielsweise die zu lösenden Arbeitsblätter, ohne diese in den Kontext einzubetten. Wohingegen Lehrpersonen mit einer hohen Erwartungshaltung auf das Interesse und das Vorwissen der Schüler:innen eingehen und die Arbeitsblätter in den Zusammenhang der Unterrichtsreihe setzt (ebd.).

Lehrpersonen mit tiefen Erwartungshaltungen verbringen weniger Zeit mit Instruktionen, stellen weniger Fragen und geben weniger Hilfestellungen als Lehrpersonen mit einer hohen Erwartungshaltung (Rubie-Davies 2015, 91).

Die Art und Weise, wie Fragen im Klassengespräch gestellt werden, ist ebenfalls zentral. So zeigt sich, dass Lehrpersonen mit einer hohen Erwartungshaltung vermehrt offene Fragen stellen, welche den Denkprozess der Schüler:innen anregt. Lehrpersonen mit tiefer Erwartungshaltung stellen mehr geschlossene Fragen, welches lediglich auf das Vermitteln von Wissen abzielen (ebd., S. 86).

Der Grad an Selbstbestimmung ist ein weiterer wichtiger Faktor auf der Unterrichtsebene. Schüler:innen von Lehrpersonen mit hohen Erwartungen dürfen mehr selbst bestimmen, was zu einer höheren Motivation der Lernenden führt.

Als dritte Ebene kann die ganze Klasse genannt werden. Hier spricht Rubie-Davies (2015) insbesondere das Klassenklima an: *«Studying the class climate is important, because research suggest that the relationships in the classroom, mostly between teacher and students, but also between student and student contribute to student motivation and, therefore, achievement. »* (S. 90). Der Zusammenhang zwischen Klassenklima, Motivation und Lernerfolg wird deutlich.

Lehrpersonen mit einer hohen Erwartungshaltung sehen die Klasse als Gemeinschaft, welche von den unterschiedlichen Niveaus innerhalb einer Klasse profitieren kann. Die Gruppen innerhalb einer Klasse werden nicht nach gleichen Leistungen gemischt, vielmehr liegt der Fokus darin, eine passende ganzheitliche Gruppenkonstellation zu ermöglichen. Darin werden unterschiedliche Niveaus absichtlich gemischt und Freundschaften innerhalb der Gruppenmitglieder berücksichtigt.

Im Umgang mit Unterrichtsstörungen lassen sich ebenfalls Differenzen zwischen Lehrpersonen mit hoher und Lehrpersonen mit tiefer Erwartungshaltung erkennen. Erstere reagieren vermehrt mit positiven Techniken, um das Verhalten der Schüler:innen zu steuern, wie etwa die Verstärkung von erwünschten Verhalten (Rubie-Davies 2015, 90). Wohin gegen Lehrpersonen mit einer tieferen Erwartungshaltung eher auf negative Techniken, wie beispielsweise ermahnen von störenden Schüler:innen zurückgreifen.

Rubie-Davies zitiert in ihrem Buch *«Becoming a high expectation teacher»* experimentelle Studien von Elisha Babad, darin teilt sie Lehrpersonen in voreingenommenen und nicht voreingenommenen ein (vgl. Rubie-Davies 2015, 56).

Sie konnte feststellen, dass die voreingenommenen Lehrpersonen tiefere Erwartungshaltungen gegenüber den Schüler:innen mit tiefem sozioökonomischem Status aufwiesen. Im Klassengespräch äusserte sich dies beispielsweise durch vermehrte Kritik der Lehrperson. Allerdings äussern sich diese Erwartungshaltungen viel stärker durch non-verbale Kommunikation anstatt durch verbale Kommunikation (ebd.). Insbesondere Emotionen werden über nonverbale Kommunikation vermittelt und zeigen eine starke implizite Wirkung.

Die betroffenen Schüler:innen spüren diese Ungleichbehandlung, auch wenn es die Lehrperson nicht ausspricht. *«The studies that Babad has conducted show dramatically that students can easily detect teacher favoritism – and they do not like it. Students are incredibly perspective in describing teachers' differential treatment of high and low expectation students.»* (ebd., S. 58).

Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Lorenz (2018), auf welchen im Folgekapitel genauer eingegangen wird: *«Diese Befunde deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlich hohe Erwartungen und Verhaltensweisen ihrer Lehrkräfte korrekt wahrnehmen.»* (S. 43). Die Forschungsresultate legen nahe, dass Lehrpersonen ihr eigenes Handeln und ihre Erwartungshaltungen gegenüber Schüler:innen reflektieren sollten. Wie sich gezeigt hat, können es sehr feine Unterschiede sein, wie beispielsweise die Reaktion auf eine falsche Antwort, die aber einen grossen Einfluss auf den Lernerfolg von Schüler:innen haben. Neuenschwander und

Niederbacher (2021) fassen den Zusammenhang zwischen Erwartungshaltungen von Lehrpersonen und schulischem Lernerfolg von Schüler:innen aus aktueller Sicht kurz und bündig zusammen:
«In der Diskussion um Diskriminierung in der Schule wurde immer wieder die Rolle von Lehrpersonenerwartungen untersucht. Lehrpersonenerwartungen äußern sich in Lehrpersonenhandlungen (z.B. verbale Rückmeldungen; Gentrup et al., 2020), was wiederum Merkmale der Schüler-/innen (z.B Anstrengungsbereitschaft, Leistungen) beeinflusst.» (S. 450). Dieses Zitat unterstreicht die Wichtigkeit, dass Lehrpersonen ihre eigenen Erwartungshaltungen und die damit verbundenen Folgen auf die einzelnen Schüler:innen stets kritisch reflektieren sollten, um allen Schüler:innen einer Klasse gerecht zu werden. Im nachfolgenden Kapitel wird der Zusammenhang zwischen Erwartungshaltung von Lehrpersonen und schulischen Leistungen von Schüler:innen genauer betrachtet.

2.3.2 Die selbsterfüllende Prophezeiung

Unter dem Begriff selbsterfüllende Prophezeiung wird *«(...)ein psychischer Mechanismus, dem eine spezifische Erwartungshaltung bzw. Attribution und vorteilsvolles, diskriminierendes Verhalten gegenüber einer anderen Person oder sozialen Gruppe zugrunde liegt»* verstanden („Sich-selbst-erfüllende-Prophezeiung“ 2000). Es handelt sich somit um eine Erwartungshaltung, positiv oder negativ geprägt, welche eine Person gegenüber einer anderen Person oder Gruppe aufweist.
Die selbsterfüllende Prophezeiung, auch bekannt als Pygmalioneffekt, wurde durch eine Studie im Jahre 1964 von Rosenthal und Jacobson entdeckt. Kinder einer Grundschule von San Fransico absolvierten vor Beginn der Schule einen Intelligenztest. Daraufhin wurden den Lehrpersonen die Informationen über die zu erwartende Leistungssteigerung der jeweiligen Kinder weitergeleitet. Wichtig dabei ist, dass diese Informationen keinen Zusammenhang mit dem durchgeführten Test hatten. Nach sechs, zwölf und 24 Monaten folgten weitere Intelligenztests. Es zeigte sich, dass die Kinder, von welchen die Lehrperson dachte, es fände eine Leistungssteigerung statt, tatsächlich bessere Schulleistungen erbrachten (Lorenz 2018, 21).
Die Befunde zur Pygmalionstudie haben einen umfangreichen wissenschaftlichen Diskurs ausgelöst.

Im Folgenden wird der Pygmalioneffekt und dessen Folgen für die Schulleistungen genauer erläutert. Zur Veranschaulichung dient die nachfolgende Abbildung:

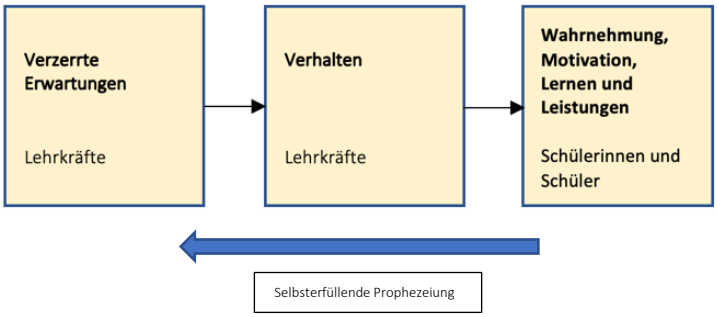

Abbildung 1: "Der Prozess der Entstehung einer selbsterfüllenden Prophezeiung in drei Schritten." (Lorenz, 2018, 27)

Aus der Abbildung 1 wird der Zusammenhang zwischen verzerrten Erwartungen von Lehrpersonen und der Motivation von Schüler:innen ersichtlich. Sind die Erwartungen von Lehrpersonen verzerrt, so zeigt sich dies in ihrem Verhalten, verbal oder non-verbal. Die Schüler:innen nehmen dieses veränderte Verhalten war, was wiederrum ihre Motivation und ihre Leistungen beeinflusst. So sind die veränderten Leistungen von Schüler:innen auf die verzerrten Erwartungen von Lehrkräften zurückzuführen, was als Selbsterfüllende Prophezeiung beschrieben wird.

Die Lernmotivation hängt wesentlich mit den Schulleistungen zusammen. Die Korrelation wird in Kapitel 2.3.1 verdeutlicht. Dabei muss zwischen verzerrten Erwartungen und systematisch verzerrten Lehrpersonenerwartungen unterschieden werden. Als verzerrte Lehrpersonenerwartungen können Unterschiede bezüglich den Schüler:innenleistungen im Leistungstest und den Einschätzungen der Lehrperson bezeichnet werden (Lorenz 2018, 21).

Von systematisch verzerrten Lehrpersonenerwartungen wird gesprochen, wenn *«[…] die durchschnittlichen Fähigkeiten einer Schülergruppe mit einer bestimmten ethnischen Herkunft über- oder unterschätzt»* (ebd., S. 29) werden. Die Forschung hat gezeigt, dass die schulischen Leistungen von bestimmten Migrationsgruppen oder Schüler:innen mit tiefem sozioökonomischem Status systematisch unterschätzt werden. Bezeichnend ist hier, dass insbesondere die Leistungen von Schüler:innen aus Zuwanderungsgruppen oder sozial schwachen Familien unterschätzt werden (ebd., S. 31).

Insbesondere relevant für die vorliegende Masterarbeit ist, inwiefern sich Lehrpersonenerwartungen im Unterricht zeigen. In der obigen Abbildung wäre das der zweite Quadrant.

Harris und Rosenthal 1985 (vgl. Lorenz 2018, 37) erschlossen, durch die Auswertung von verschiedenen Studien, vier Verhaltenskategorien, welche mit den Erwartungseffekten von Lehrpersonen korrelieren. Diese werden im folgenden Abschnitt genauer erläutert.

Als erste Kategorie nennt Lorenz (2018) das sozio-emotionale Klima zwischen Lernenden und Lehrperson. Dies zeigt sich von Seiten der Lehrperson durch Lächeln, physische Nähe und positive oder negative Aufmunterung (S. 38).

Die zweite Kategorie ist die Art und Weise von Feedback. Hierzu gehören Lob, Kritik im Allgemeinen, aber auch positive Reaktionen oder Ignoranz von mündlichen Beiträgen.

Die dritte Kategorie ist der Input von Lehrpersonen. Aufgabenstellungen können einfach oder schwierig sein, Zusatzaufgaben können erteilt oder nicht erteilt werden. Der Input umfasst allerdings auch die Aufmerksamkeit und die Zeitaufwendung von Seiten der Lehrperson.

Als vierte Kategorie wird der Output genannt. Damit sind die Möglichkeiten von Beteiligungen gemeint, insbesondere das Aufrufen oder die gegebene Zeit für die Beantwortung von gestellten Fragen (ebd.). Unterstrichen wird insbesondere die non-verbale Kommunikation von Lehrpersonen. So wurde beispielsweise in Studien (vgl. Lorenz 2018, 38) herausgefunden, dass die Lehrpersonen die gleichen Fragen mit einer anderen Tonlage stellen, je nachdem ob sie hohe oder tiefe Erwartungen an die Schüler:innen haben. Allerdings wurde in den genannten Studien nicht nachgewiesen, inwiefern die gemessenen verzerrten Lehrpersonenerwartungen mit den tatsächlichen Leistungen der Schüler:innen zusammenhängt. Wie Lorenz (2018) schreibt: *«So lässt sich anhand des aktuellen Forschungsstandes nicht bestimmen, ob sich unterschiedliche Interaktionsmuster von Lehrkräften (infolge ihrer unterschiedlich hohen Erwartungen) zwingend vermittelt über die Motivation der Kinder auf das Lernen auswirken»* (S. 42). Hier bedarf es weiterer Forschung, um diese Frage genau beantworten zu können.

Das folgende Unterkapitel greift die wichtigsten Erkenntnisse dieses Kapitels nochmals auf und betont die Handlungsmöglichkeiten. Dabei werden auch die Empfehlungen der politischen Analyse im Bereich *«Soziale Selektivität»* berücksichtigt (Becker und Schoch 2018).

2.3.3 Handlungsmöglichkeiten

Lorenz (2018) und Rubie-Davies (2015) haben durch ihre Studien gezeigt, wie sich Erwartungseffekte von Lehrpersonen in ihrem Verhalten zeigen. Lorenz (2018) spricht von verschiedenen Kategorien, bei Rubie-Davies (2015) lassen sich mehrere Ebenen erkennen. Beide Forschenden

untersuchten die Effekte von Erwartungshaltungen von Lehrpersonen auf den schulischen Erfolg von Schüler:innen. So konnte Lorenz (2018) zeigen, dass die verzerrten Erwartungen von Lehrpersonen durch den Pygmalioneffekt auf den schulischen Erfolg von Schüler:innen auswirkt. Die Art und Weise des Feedbacks, das Erteilen beziehungsweise nicht erteilen von Zusatzaufgaben oder die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen gegenüber ihren Schüler:innen sind wichtige Kriterien.

Rubie-Davies (2015) differenziert zwischen drei Ebenen, auf welchen die Lehrperson ihre Erwartungshaltungen mitteilen kann. Wie Lorenz, erwähnt auch sie das Feedback. Allerdings diskutiert sie weiter die Relevanz von Gruppenkonstellationen, Selbstbestimmung, Umgang mit falschen Aussagen oder störenden Schüler:innen. Wichtig dabei scheint, dass sich Erwartungshaltungen nicht nur durch verbale Äusserungen zeigen, sondern insbesondere auch durch nonverbale Kommunikation zum Vorschein kommt.

Im Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates ist unter der Rubrik Empfehlungen festgehalten: *«Ermutigung der selegierenden Lehrpersonen zur gezielten Nutzung ihres Handlungsspielraums bei Selektionsentscheiden (im Sinne positiver Erwartung bezüglich der Leistungsentwicklung sozial benachteiligter, aber begabter Schülerinnen und Schüler).»* (Becker und Schoch 2018, 71). Hier wird explizit der Zusammenhang von einer positiven Erwartungshaltung und Schüler:innen mit einem tiefen sozioökonomischen Status erwähnt. Schoch und Becker betonen, dass die Lehrpersonen insbesondere bei den Selektionsentscheiden ihren Handlungsspielraum zugunsten aller Beteiligten ausnutzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lehrpersonen einen Einfluss auf die Lernlaufbahn der Schüler:innen einer Klasse hat. Es liegt daher in ihrer Verantwortung den eigenen Handlungsspielraum, wie im obigen Zitat geschrieben, gezielt zu nutzen.

2.4 Individualebene

In dem folgenden Abschnitt werden die Einflussfaktoren auf der Individualebene beschrieben. Wie der Name schon sagt, wird hier auf das Individuum selbst eingegangen. Insbesondere im Fokus ist dabei, wie mit Herausforderungen, Schwierigkeiten und Misserfolgen umgegangen wird und wie sich das auf den Schulerfolg auswirkt.
In einem ersten Schritt werden verschieden Motivationstheorien benannt. Anschliessend wird das Selbstbild, wie es Carol Dweck (2016) versteht, genauer erläutert. Zum Schluss wird der Begriff der Resilienz differenziert, vertieft und auch kritisch hinterfragt.

2.4.1 Motivation

Wie Anita Woolfolk (2014) schreibt ist: *«Motivation gewöhnlich ein interner Zustand, der Verhalten aktiviert, ihm Richtung gibt und es aufrechterhält.»* (S. 386). Ein Mensch wird als motiviert bezeichnet, wenn mit dem eigenen Handeln ein Ziel erreicht werden soll. Der verfolgte Zielzustand liegt in der Zukunft, dessen Dauer keine Rolle spielt. Es kann sich um die Erfüllung von unmittelbaren Bedürfnissen oder um ein langfristiges Ziel handeln (Deci und Ryan 1993, 224). Weiter unterscheiden Deci und Ryan (1993) zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Das intrinsisch motivierte Verhalten basiert auf dem Interesse einer Person und ist nicht von externen oder intrapsychischen Anstössen abhängig. Auf der anderen Seite beruht die extrinsische Motivation auf äusseren Anstössen, wobei eine positive Bestätigung von anderen Personen erwartet wird. Unterscheiden kann man die beiden Motivationstypen auch anhand der (nicht) vorhandenen Separation von Handlung und Konsequenz. Handlungen, die keine äusseren Konsequenzen erfordern, sind als intrinsisch motiviert zu betrachten, während das extrinsisch motivierte Handeln von externen Anstössen abhängig ist (ebd.).
Die Theorie besagt, dass diese intrinsische Neugierde nicht nur grundlegend für kognitive Fertigkeiten sei, sondern auch für die Entwicklung des Selbst enorm wichtig ist (ebd., S. 235).
Die Autoren nennen weiter die hohe Korrelation zwischen dem Interesse eines Lerngegenstandes und dem Lernfortschritt: *«Dieser Befund legt den Schluss nahe, dass die intrinsische Lernmotivation auf der Grundlage eines Interesses am Lerngegenstand eine wichtige Bedingungsvariable des Lernens darstellt.»* (ebd., S. 233).
Bernard Weiner ist ein pädagogischer Psychologe, der durch seine Attributionstheorie gezeigt hat, wie Lernen, Motivation und schulischer Erfolg zusammenhängen. Unter Attributionen werden: «[…] *Ursachen, die Individuen zur Erklärung von Ereignissen, Handlungen und Erlebnissen*

(genereller: Effekten) in verschiedenen Lebensbereichen heranziehen» verstanden (Grassinger 2019, 125).

Um den eigenen Erfolg oder Misserfolg zu verstehen, suchen Menschen nach Erklärungen und Ursachen. Weiner hat die Attributionstheorie auf das schulische Umfeld angewendet und kam zum Schluss, dass *«[…] die meisten attribuierten Ursachen für Erfolg und Misserfolg in drei Kategorien eingeordnet werden.»* (Woolfolk 2014, 402).

Anhand der nachfolgenden Abbildung wird die Attributionstheorie genauer erläutert, die durch Weiner (vgl. Grassinger 2019) genannten Eigenschaften wie Begabung oder Zufall sind Beispiele. Es sind viele weitere Situationsbeschreibung denkbar.

	Internal		External	
	Kontrollierbar	**Unkontrollierbar**	**Kontrollierbar**	**Unkontrollierbar**
Stabil	Gewöhnliche Anstrengung	Begabung	Beliebtheit bei der Lehrkraft	Aufgaben-schwierigkeit
Instabil	Aktuelle Anstrengung	Stimmung	Aktuelle Unterstützung durch andere	Zufall

Abbildung 2: Klassifikation von Leistungsattributionen entlang der drei Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit Weiner, 1985 (siehe Grassinger, 126)

In der Abbildung 2 lassen sich drei Hauptkriterien erkennen. Der Ort der Attribution kann internal oder external sein. Bei der Suche nach der Ursache kann innerhalb oder ausserhalb einer Person attribuiert werden.

Unter den Begriffen stabil und instabil wird die Möglichkeit der Veränderung in zukünftigem Handeln betont. Wie Grassinger (2019) schreibt: *«Das Erleben der Stabilität einzelner Leistungsattributionen beeinflusst insbesondere die Erfolgserwartung in zukünftig ähnlichen (Leistungs-) Situationen sowie das Fähigkeitsselbstkonzept von Personen»* (S. 129).

Unter Kontrollierbarkeit wird die Kontrollfähigkeit der Ursache für den Erfolg oder Misserfolg durch die eigene Person verstanden (Woolfolk 2014, 402).

Gemäss Weiner sind diese drei Kategorien von Attributionen ausschlaggebend für die Motivation der Schüler:innen. Wird Misserfolg auf stabile, unveränderbare Ursachen zurückgeführt, wirkt sich dies negativ auf die Motivation aus. Wichtiger für einen Lernzuwachs wäre die Attribuierung auf instabile Faktoren, wie beispielsweise Zufall oder aktuelle Anstrengung (ebd.).

Wie Woolfolk weiter schreibt, wirken sich interne und externe Ursachenattribuierung auf den Selbstwert aus. Schüler:innen, welche sich als selbstwirksam erleben, attribuieren bei Misserfolg auf mangelnde Anstrengung oder auf falsch verstandene Anweisungen. Die Folge davon ist, dass sie ein nächstes Mal besser lernen oder eine andere Strategie anwenden. Es liegt auf der Hand, dass ein solches Verhalten zu besseren Leistungen in der Schule führt. Lernende, welche bei Misserfolg auf stabile, unkontrollierbare Ursachen attribuieren weisen grosse Motivationsschwierigkeiten auf (Woolfolk 2014, 403).

Wie Grassinger (2019) schreibt, empfinden Schüler:innen ein Gefühl von Stolz, wenn sie bei guten Leistungen auf internal kontrollierbare Ursachen attribuieren. Bei Misserfolg kann die Attribution auf externale Faktoren, wie beispielsweise Zufall oder die Aufgabenschwierigkeit den eigenen Selbstwert schützen (S. 127). Die Attribution auf stabile Ursachen, wirken sich jedoch negativ auf die Motivation aus. Daraus leitet Grassinger (2019) ab: *«[…] dass im Erfolgsfall internal stabile Leistungsattributionen (z. B. hohe Begabung) selbstwertförderlich (im Sinne der Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts) und internal instabile (z. B. sorgsame Vorbereitung) motivationsförderlich wirken. Im Misserfolgsfall hingegen erweisen sich external instabile Leistungsattributionen (z. B. Pech) als selbstwertförderlich und erneut internal instabile (z. B. mangelnde Vorbereitung) als motivationsförderlich.»* (S. 129). Es wird deutlich, dass die Attribuierung auf internal instabile Ursachen förderlich für die Motivation ist, unabhängig von Erfolg oder Misserfolg.

Es hat sich gezeigt, dass die eigene Attribution von Erfolg und Misserfolg zentral für den Lernerfolg ist. Mindestens genauso wichtig ist allerdings, dass die Lehrperson bei Erfolg oder Misserfolg auf die internalen und variablen Faktoren attribuiert, da sich dies genauso auf den Selbstwert der Lernenden auswirken kann. Attributionen von Lehrpersonen können dabei auch subtil, ohne Absicht geschehen. So *«(...) gibt es Hinweise darauf, dass Lehrer, wenn sie auf die Fehler ihrer Schüler mit Mitleid, Lob mit der Bemerkung 'guter Versuch' oder mit unerbetener Hilfe reagieren, sie ihre Fehler eher auf eine unkontrollierbare Ursache attribuieren – meist dem Mangel an geeigneten Fähigkeiten.»* (Woolfolk 2014, 403). Interessant ist weiter, dass Schüler:innen aus Minderheiten häufiger betroffen sind von solchen Bemerkungen oder ungefragten Hilfestellungen.

Die Motivation beeinflusst die eigenen Leistungen und diese wirken sich wiederum auf das Selbstbild aus. Im nachfolgenden Kapitel wird auf das Konzept des Selbstbildes von Carol Dweck (2016) eingegangen.

2.4.2 Selbstbild

Carol Dweck, eine amerikanische Psychologin, hat das Selbstbild von Schüler:innen einer Grundschule untersucht, welche in eine weiterführende Schule wechselten. Dazu befragten sie die Schüler:innen zum Thema Intelligenz. Sie wollte insbesondere herausfinden, ob die befragten Schüler: innen denken, dass Intelligenz eine feste Grösse ist, oder etwas, was man verändern und beeinflussen kann. Es folgte eine zweijährige Beobachtung der Schüler:innen (Dweck 2016, 58).

Bei den Untersuchungen kam heraus, dass der Übertritt, welcher mit Stress verbunden ist, nicht bei allen Lernenden zu schlechteren Schulleistungen führte. Dweck argumentiert in ihrem Buch «Selbstbild» (2016), dass der Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule für alle Schüler:innen mit viel Stress und Schwierigkeiten verbunden ist. So verändert sich nicht nur das schulische Umfeld, auch der Körper und die Psyche machen während der Pubertät eine starke Veränderung durch (S. 58). Aus diesem Grund liegt es auf der Hand, dass die schulischen Leistungen leiden würden. Wie sich gezeigt hat, war das nicht bei allen Schüler:innen der Fall.

Dweck (2016) unterscheidet in ihren Untersuchungen zwischen dem dynamischem und dem statischem Selbstbild. Letzteres geht davon aus, dass die Intelligenz eine feste, unveränderbare Grösse ist. Menschen, mit einem statischen Selbstbild müssen ihre Fähigkeiten immer wieder unter Beweis stellen und zeigen, wie gut sie sind. Das Gegenteil davon sind Menschen mit einem dynamischen Selbstbild. Sie gehen davon aus, dass die eigenen Fähigkeiten, so auch die Intelligenz, durch Anstrengung beeinflusst und verändert werden können (S. 12).

In der Schule werden die Selbstbilder der Schüler:innen insbesondere im Umgang mit Erfolg und Misserfolg sichtbar. So behaupten Schüler:innen mit einem statischen Selbstbild bei Misserfolg, dass sie in diesem Fach nicht gut sind oder, dass die zuständige Lehrperson ihren Job nicht erledigt (ebd.).

Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Grassinger (2019), welcher feststellen konnten, dass bei Schüler:innen mit Attributionsverzerrungen Erfolge internal und Misserfolge external attribuiert werden. So soll einerseits der individuelle Selbstwert geschützt werden, andererseits wird das Ziel verfolgt, gegenüber den Mitschüler:innen möglichst gut dazustehen (S. 131). Oder wie es Dweck (2016) ausdrückt, Menschen mit einem statischen Selbstbild sehen sich als: *«Einmal Versager, immer Versager.»* (S. 59).

In den Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass das Syndrom des geringsten Aufwandes eine typische Verhaltensweise von Lernenden mit einem statischen Selbstbild ist und

eigentlich dazu dient, das eigene Ego zu schützen. Lernende mit einem dynamischen Selbstbild auf der anderen Seite *«[…] kommt es nicht in den Sinn, ihre Bemühungen einzustellen»* (Dweck 2016, 61). Dabei fühlten sich Schüler:innen mit einem dynamischen Selbstbild ebenso überfordert und hilflos, *«[…] doch sie reagierten, indem sie sich auf den Hosenboden setzen und etwas dagegen taten»* um es in den Worten von Dweck wiederzugeben (ebd.).

Eine weitere wichtige Unterscheidung findet sich in der Anwendung von Lernstrategien. Lernende mit einem dynamischen Selbstbild versuchen Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Lerninhalten zu suchen, damit sie ein tieferes Verständnis erlangen. Sie interessieren sich für den Lernstoff, dabei spielt die Selbstmotivation eine entscheidende Rolle. Die Schüler:innen mit einem dynamischen Selbstbild lernen, um zu verstehen und nicht um eine gute Note zu erreichen (Dweck 2016, 62). Lernende mit einem statischen Selbstbild auf der anderen Seite tendieren dazu, den Lerninhalt auswendig zu lernen. Es steht nicht das Verständnis im Vordergrund, sondern das reine Wiedergeben von Tatsachen.

Zusammenfassend kann gesagt werden: *«Die statische Denkweise verhindert Leistung. Sie füllt unsere Köpfe mit störenden Gedanken, sie macht Leistung zu etwas Lästigem und fördert schlechte Lernstrategien. Schlimmer, sie macht andere Menschen zu Richtern statt zu Unterstützern»* (ebd., S. 67). Es wird deutlich, dass ein dynamisches Selbstbild lernförderlicher und nachhaltiger erscheint als ein statisches Selbstbild.

An dieser Stelle kommt die Rolle der Lehrpersonen ins Spiel. Im Folgenden Abschnitt werden Handlungsansätze für Lehrpersonen erläutert, welche auf die Entwicklung und Förderung eines dynamischen Selbstbildes abzielen. Dabei muss zuerst die Überzeugung herrschen, dass alle Lernenden ihre Fähigkeiten entwickeln können. Wie Dweck (2016) schreibt: *«Gute Lehrer glauben an die Entwicklung von Intellekt und Talent und sie begeistern sich für den Lernprozess»* (S. 183). Weiter erwähnt Dweck (2016), die Relevanz von ehrlichen und respektvollen Vorbildern. Lehrpersonen sehen sich dabei nicht als intelligenter als ihre Schüler:innen an - nur als erfahrener. Das Berichten von eigenen Erlebnissen, insbesondere die Betonung auf Veränderbarkeit der eigenen Leistungen durch Disziplin und harte Arbeit, stellen sich als besonders lernförderlich heraus. So wird den Lernenden durch Lernen am Modell implizit das dynamische Selbstbild vermittelt (ebd., S. 185). Ähnlich wie Lorenz (2018) und Rubie-Davies (2015) schreibt auch Dweck (2016) über die Relevanz einer hohen Erwartungshaltung gegenüber den Schüler:innen. Wichtig dabei ist, dass die Lehrperson eine unterstützende und wertschätzende Haltung zeigen, insbesondere auch bei Misserfolg von Schüler:innen (Dweck 2016, 386). Wie Dweck (2016)

weiterschreibt, hilft die richtige Erwartungshaltung gegenüber den Lernenden nicht viel, wenn sie nicht erklären, wie eine Herausforderung zu meistern ist. Genauso wichtig ist, die eigene Begeisterung, Interesse und Freude bei der Vermittlung des Lerninhaltes (S. 390)

Die Frage, was eine gute Lehrperson ausmacht, wird auch in der wissenschaftlichen Literatur aufgegriffen. Abschliessend kann folgendes Zitat erwähnt werden: *«Ein guter Lehrer sei vor allem jemand, der mit seinen Schülern weiterlernt»* (ebd.).

Die Motivation und das Selbstbild hängen beide eng mit dem Konzept von Resilienz zusammen. Im kommenden Unterkapitel wird dieser komplexe und vielschichtige Begriff genauer erklärt und mit den obigen Kapiteln in Verbindung gebracht.

2.4.3 Resilienz

Als Resilienz wird die Fähigkeit bezeichnet, *«[…]gewissen Überbelastungen, übermässigem Stress, Traumata und anderen destabilisierenden Ereignissen zu widerstehen und die Kontinuität im Handeln, Empfinden, Denken und eigenen Sein in die Zukunft hinein zu bewahren»* (Bürgin und Steck 2008, 483). Eine andere Definition von Resilienz bringt Wustmann (2005): *«Der Begriff „Resilienz" leitet sich von dem englischen Wort „resilience" („Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit"; lat. „resilere" = abprallen) ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen (z.B. Unglücken, traumatischen Erfahrungen, Misserfolgen, Risikobedingungen) und negativen Folgen von Stress umzugehen»* (S. 192). Kurzum, es geht um eine psychische Widerstandsfähigkeit, gegenüber diversen Entwicklungsrisiken. Der Begriff ist in der aktuellen Forschung allerdings umstritten. So schreiben Halberkann und Stamm (2015), dass die Ableitung von englischen Wort resilience: *«(…) die Gefahr von Fehlinterpretationen aufgrund der mangelnden assoziativen Bezüge in der deutschen Sprache erhöhen könnte.»* (S. 65).

Das Ziel der Resilienzforschung ist es, mehr über die Gesundheit von Kindern und Jugendliche herauszufinden, welche genau solchen Risiken ausgesetzt sind. *«Das Resilienz-Paradigma impliziert damit einen Perspektivenwechsel: weg von dem traditionellen Defizit-Ansatz hin zu einem Kompetenz- bzw. ressourcenorientierten Ansatz.»* (Wustmann 2005, 192). Dabei erscheint es besonders wichtig festzuhalten, dass es sich bei der Resilienz nicht um eine angeborene, sondern um eine erlernbare Fähigkeit handelt (Wustmann 2005, 193). Damit ist keine Immunität gegenüber schwierigen Lebensereignissen gemeint, vielmehr ist es ein Konstrukt, dass sich situativ über die Zeit verändert und anpasst.

Gemäss dem aktuellen Forschungsstand scheint der Resilienzbegriff noch keine eindeutige Terminologie gefunden zu haben (Wustmann 2005, 202).

Insbesondere für die vorliegende Masterarbeit relevant ist, dass sich der Resilienzbegriff *«(...) mit mehreren anderen Begriffssystemen überlappt und nur unscharf abgegrenzt ist.»* (Bürgin und Steck 2008, 483).

Im Folgenden Abschnitt wird der Resilienzbegriff anhand des multikausalen Entwicklungsmodells von Kumpfer 1999 (vgl. Wustmann 2005, 201) erläutert. Es handelt sich dabei um ein Rahmenmodell, mit welchem Kumpfer die Komplexität des Terminus schematisch darstellt. Alle bisherigen forschungstheoretischen Grundlagen werden in einem Modell vereint. Das Modell wird anhand der sechs Dimensionen: Stressor, Umweltbedingungen, Resilienzfaktoren, Anpassung/ Fehlanpassung, Transaktionale Prozesse zwischen Person und Umwelt, sowie Resilienzprozess und Anpassungsmechanismus diskutiert (Wustmann 2005, 195).

Der Stressor kann als Aktivator für den Resillienzprozess beschrieben werden. Gemeint ist damit eine Störung in der kindlichen Entwicklung oder Erfahrung, welche Stress auslöst. Dieser wahrgenommene Stress kann als Herausforderung oder als Bedrohung aufgefasst werden.

Die Umweltbedingungen können entweder risikomildernd oder risikoverstärkend wirken. Darunter wird die Familie, die Freunde, das schulische Umfeld, und der gesellschaftliche Kontext verstanden. Entscheidend dafür ist allerdings auch der Entwicklungsstand, das Alter, das Geschlecht und der soziokulturelle Kontext der Kinder und Jugendlichen.

Mit Resilienzfaktoren sind die Kompetenzen zur Bewältigung einer stressauslösenden Situation des Kindes gemeint. Kumpfer (1999) unterteilt die Resilienzfaktoren in fünf Teilbereiche; kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, körperliche Gesundheitsressourcen, soziale Kompetenzen und Motivation / Glaube.

Als Entwicklungsergebnis werden die altersgerechten Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet (Vgl. Wustmann 2005, 200).

Der Transaktionale Prozess ist die Verknüpfung zwischen einer Person und seiner Umwelt. Prozesse wie die selektive Wahrnehmung, die Ursachenzuschreibung oder auch die Bindung an soziale Netzwerke stellen wichtige Teilbereiche dar.

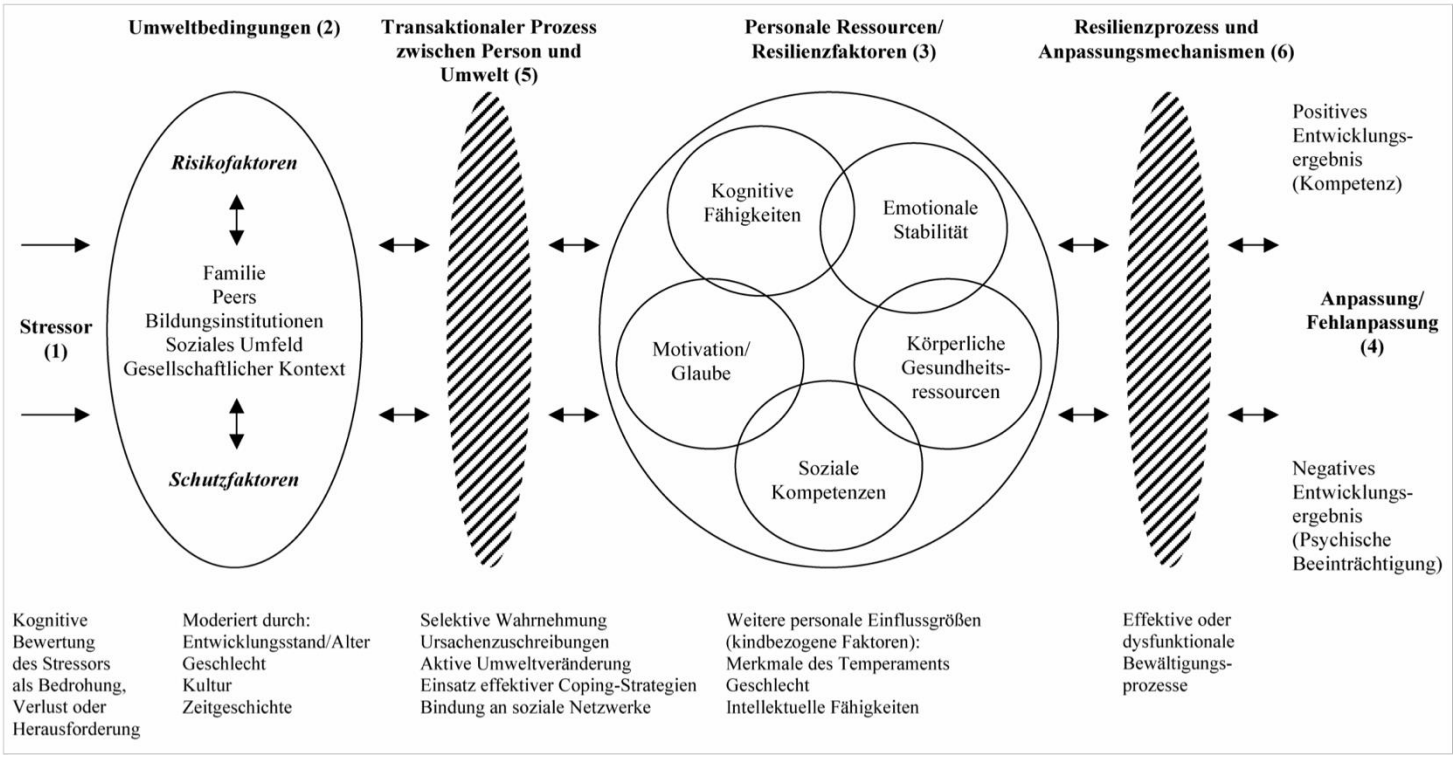

Abbildung 3: Rahmenmodell von Resilienz nach Kumpfer 1999

Der Resilienzprozess benennt das Zusammenwirken von Person und Entwicklungsergebnis. Die Bewältigungsprozesse können dabei funktional oder dysfunktional sein. Dies resultiert entweder in gleichbleibenden oder verstärkten Kompetenzen (Wustmann 2005, 202).

Eine nennenswerte Studie in diesem Zusammenhang ist die Kauai- Längsschnittstudie von Werner und Smith 2001 (vgl. ebd., S. 195). Im Rahmen dieser Studie wurden 698 asiatische und polynesische Kinder der Insel Kauai in Hawaii über 40 Jahre lang begleitet, beginnend im Jahr 1955. Gesamthaft wurden sechs Erhebungszeitpunkte festgelegt: im Alter von 0, 1, 2, 10, 18 und 32 Jahren. Die Datenerhebung fand durch diverse Interviews statt, welche von Lehrpersonen, Pflegefachpersonal, Sozialarbeiter:innen, psychologische Fachpersonen und Pädiater:innen geführt wurden. Dazu wurden Leistungstests und Persönlichkeitstest absolviert. Ergänzt wurde die Datenerhebung von diversen Fachstellen wie dem Sozialdepartement, Familiengericht und der Polizeibehörde (Werner 2020, 11). Die Studie konnte nachweisen, dass es zahlreiche schützende Faktoren gibt, welche in personale und soziale Ressourcen unterteilt werden können. Auf der Seite 38 sind diese Ressourcen tabellarisch aufgelistet.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit werden nicht alle Teilbereiche besprochen, vielmehr werden diejenigen herausgepickt, welche besonders relevant sind.

Im Bereich der personalen Ressourcen wird unter den Resilienzfaktoren die Problemlösefähigkeit genannt: *«Die Haltung der resilienten Kinder war in Problemlösesituationen weniger reaktiv als vielmehr proaktiv: Sie übernahmen selbstständig Verantwortung in der jeweiligen Situation und waren aktiv um eine Problemlösung bemüht»* (Wustmann 2005, 197). Dies kann mit dem

dynamischen und dem statischen Selbstbild von Dweck (2016) verglichen werden. So übernehmen Menschen mit einem statischen Selbstbild weniger Verantwortung für ihr Handeln. Welches in einer geringeren Motivation resultiert, da sie ihre Leistungen als unveränderbare Grösse betrachten (Dweck 2016, 163). Damit verbunden ist auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, welche ebenfalls unter den Resilienzfaktoren zusammengefasst wurde. Kinder und Jugendliche mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung glauben daran, dass sie durch ihre Handlungen etwas verändern können, was sich auf die Motivation auswirkt. Eng verbunden damit ist auch die internalen Kontrollüberzeugungen. Resiliente Kinder und Jugendliche nehmen ihre eigene Situation als veränderbar war und sehen sie als Ergebnis des eigenen Handelns (Wustmann 2005, 197). Auch hier werden die Parallelen zum dynamischen Selbstbild deutlich (Dweck 2016, 12).

Ebenfalls interessant ist, dass resiliente Kinder und Jugendliche eine optimistischere Lebenseinstellung haben, trotz dem erfahrenen Stress und den teils schwierigen Lebenserfahrungen, wie Wustmann (2005) schreibt: *«Sie verfügten über mehr effektive Konfliktlösestrategien, besaßen Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und die Zuversicht, dass die Dinge sich erwartungsgemäß zum Guten wenden werden (optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung). Darüber hinaus zeigten sie Empathie und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Menschen.»* (S. 197). Insbesondere die Empathie zeigt sich in der Interaktion mit anderen Menschen, so beispielsweise in der Übernahme von Verantwortung. Kinder und Jugendliche mit einer hohen Resilienz mussten oft Verantwortung im Haushalt übernehmen oder auf die Geschwister aufpassen (ebd.).

In Bezug auf die sozialen Ressourcen werden insbesondere die Bezugsperson und ein unterstützendes familiäres Netzwerk genannt. Allerdings zeigte sich durch die Kauai Studie, dass resiliente Kinder und Jugendliche auch ausserhalb des familiären Netzwerkes wichtige Bezugspersonen hatten. Lehrpersonen welche: *«(...) ihnen Aufmerksamkeit entgegenbrachten, sich für sie einsetzten und sie herausforderten»* sind wichtige Unterstützungsfaktoren für den Aufbau einer Resilienz (Wustmann 2005, 198). Auch Rubie-Davies (2015) zeigte durch ihre Studien auf, dass die Erwartungshaltung von Lehrpersonen zu ihren Schüler:innen einen grossen Einfluss auf die schulische Entwicklung der Kinder und Jugendliche hat. So ist die Erwartungshaltung gegenüber den Lernenden, beispielsweise in der Dauer der Aufmerksamkeit oder im Umgang mit Zusatzaufgaben sichtbar (S. 86). Weiter nennenswert ist die Relevanz von positiver Verstärkung der

individuellen Leistungen sowie auf die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden zu attribuieren. Auch hier lassen sich Ähnlichkeiten zum dynamischen Selbstbild und der Attributionstheorie von Weiner erkennen.

Doch nicht nur die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen sind wichtig, auch positive Freundschaften unter den Lernenden sind relevante Einflussfaktoren für die Resilienzförderung. In der Abbildung 4 zeigen sich vielfältige schützende Faktoren für eine Resilienzförderung. Bei den personalen Ressourcen sind zwei grössere Themenfelder sichtbar, dies sind zum einen die Kindbezogenen Faktoren und zum anderen die Resilienzfaktoren.

Unter Kindbezogenen Faktoren, werden unveränderbare Einflüsse genannt, z.B. das Geschlecht oder ob man das erstgeborene Kind ist. Die Resilienzfaktoren umfasst die Problemlösefähigkeit, eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, wie auch ein hohes Selbstwertgefühl. Auch hier findet sich die internale Kontrollüberzeugung wieder, oder eine positive, optimistische Lebenseinstellung.

Die Sozialen Ressourcen gliedern sich in drei Unterbereiche. Zum einen sind schützende Faktoren innerhalb der Familie zu finden, wie beispielsweise eine enge Geschwisterbindung oder einen hohen sozioökonomischen Status. Der zweite Bereich bilden die Bildungsinstitutionen, dabei wird ein positives Klassenklima oder ein hoher Leistungsstandard genannt. Das weitere soziale Umfeld bildet der letzte Bereich. Hier können diverse Ressourcen auf kommunaler Ebene genannt werden, wie beispielsweise das Angebot einer Familienbildung.

Wie bereits zu Beginn angesprochen, findet sich in aktuellen Forschungsdiskursen auch Kritik am Resilienzbegriff. So schreiben Halberkann und Stamm (2015), dass der Resilienzbegriff Ähnlichkeiten mit den Tellerwäschern – Karrieren aufweisen, *«(...) die einen blinden Entwicklungsoptimismus suggerieren, als sei jeder seines Glückes Schmied»* (S. 67). Dies könnte die Politik für den eigenen Mehrwert ausnutzen und missbrauchen.

Ein weiterer Einwand findet sich darin, dass der Resilienzbegriff oft als Depot verstanden wird. So kann Resilienz nicht durch eine Frühförderung erlernt werden, da Menschen nicht resilient gemacht werden können. Vielmehr ist es eine Entwicklung, welche sich erst durch die Begegnung von Risiken und dem Zusammenspiel von Risiko- und Unterstützungsquellen entstehen kann (ebd. S. 71). Gemäss Isabelle Halberkann und Margrit Stamm (2015) basiert das Reslilienzkonzept auf einem Theoriedefizit, welches bis heute nicht ausgeglichen wurde (S. 72).

Der Terminus Resilienz wurde in den vorherigen Seiten ausführlich erläutert und diskutiert. Wie sich gezeigt hat, findet sich in der aktuellen Forschung auch Kritik an diesem Konzept.

Abschliessend kann gesagt werden, dass *«(...) Resilienzförderung allein nie zu Bildungserfolg bzw. zum Abbau von sozialen Ungleichheiten führen kann.»* (Stamm und Halberkann 2015, 71).

Tab. 1: **Personale und soziale Ressourcen**	
Personale Ressourcen	*Kindbezogene Faktoren* ● Positive Temperamentseigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) ● Erstgeborenes Kind ● Weibliches Geschlecht (in der Kindheit) *Resilienzfaktoren* ● Problemlösefähigkeiten ● Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ● Positives Selbstkonzept/Hohes Selbstwertgefühl ● Fähigkeit zur Selbstregulation ● Internale Kontrollüberzeugung/Realistischer Attribuierungsstil ● Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit/ Soziale Perspektivenübernahme/Verantwortungsübernahme ● Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten) ● Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust) ● Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung (Kohärenzgefühl) ● Talente, Interessen und Hobbys
Soziale Ressourcen	*Innerhalb der Familie* ● Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert ● Emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil) ● Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie ● Enge Geschwisterbindungen ● Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) ● Hoher sozioökonomischer Status *In den Bildungsinstitutionen* ● Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen ● Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) ● Hoher, aber angemessener Leistungsstandard ● Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes ● Positive Peerkontakte/Positive Freundschaftsbeziehungen ● Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) ● Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen *Im weiteren sozialen Umfeld* ● Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer) ● Ressourcen auf kommunaler Ebene (z.B. Angebote der Familienbildung, Gemeindearbeit) ● Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern/Erziehung/Familie)

Abbildung 4: Auflistung der Schutzfaktoren, gemäss Wustmann 2005

2.4.4 Handlungsmöglichkeiten

Wie sich im obigen Kapitel 2.3.3 gezeigt hat, sind die Handlungsmöglichkeiten auf der Individualebene sehr breit und vielfältig. Ausschlaggebend dabei ist die Reaktion auf Misserfolg und Erfolg. Weiner hat in diesem Bereich geforscht, und betont die Relevanz auf eine internale und kontrollierbare Ursachenzuschreibung (Vgl. Grassinger 2019).
Dweck (2016) hat sich mit den Auswirkungen von Erfolg und Misserfolg auf das Selbstbild beschäftigt. Sie spricht dabei vom statischen und dynamischen Selbstbild. Lernende mit einem dynamischen Selbstbild zeigen grösseren schulischen Erfolg, weil sie die Leistungen als veränderbare Variablen betrachten (S. 12). Es lassen sich einige Gemeinsamkeiten zu Weiner finden. Die Relevanz einer korrekten Ursachenattribuierung, wie auch eine Entwicklung des dynamischen Selbstbildes wird deutlich. Dabei spielen Schüler:innen, wie auch Lehrpersonen gleichermassen eine wichtige Rolle.
Durch die Kauai Längsschnittstudie konnte nachgewiesen werden, wie Kinder und Jugendliche mit schwierigen Lebenssituationen umgehen. Dabei wird der Resilienzbegriff auch in heutigen Forschungsdebatten noch breit diskutiert und ist nicht ganz unumstritten. Nichtsdestotrotz sind die personalen und sozialen Ressourcen für den schulischen Erfolg von grosser Bedeutung. Hier gilt es allerdings von einer Resilienzförderung abzusehen, da es sich um ein Konzept handelt, dass nicht durch ein Förderprogramm lernbar ist (Stamm und Halberkann 2015, 71).

Mit diesem Kapitel wird der theoretische Teil abgeschlossen. Im Folgekapitel wird die Forschungsmethode beleuchtet und wichtige Entscheidungen des Vorgehens begründet. Darauf folgt die Darlegung der gesammelten Daten.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird erläutert, auf welcher Forschungsmethode diese Masterarbeit basiert und welche Kriterien dafür beachtet wurden. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht darin, Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen von Schüler:innen mit wenigen sozioökonomischen Mitteln herauszukristallisieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein Teilnarratives Interview durchgeführt. Die gesammelten Daten wurden anschliessend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

3.1 Forschungsdesign

Für diese Arbeit wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Die von uns gestellte Fragestellung ist offen formuliert und lässt eine Vielzahl an Antworten zu. Da es keine Hypothese zu überprüfen gibt, sondern es die Sichtweisen und Erfahrungen von den befragten Personen zu analysieren gilt, eignet sich dieser Forschungsansatz besonders gut (Roos und Leutwyler 2011, 158).

Markus Roos und Bruno Leutwyler (2011) haben für die qualitative Forschung drei Gütekriterien definiert, auf welche wir uns während der Durchführung gestützt haben:

1. Die gesammelten Daten gilt es breit abzustützen und die Interpretation zu hinterfragen und zu begründen. Um die Interpretation der Daten nicht zu verfälschen, werden die vorläufigen Interpretationsergebnisse stets hinterfragt, bis genügend Hinweise für eine tragfähige Interpretation vorliegen (S. 162).

   Daher wurde die Interpretation durch die zusätzliche Definition unserer Kategorien unterstützt und begründet. Zudem wird in der Methodenkritik, die Offenheit der Interpretation nochmals beleuchtet.
2. Intersubjektive Validierung: Da die Interpretation der Daten von der forschenden Person abhängig ist, gilt, dass die Auswertung von mehreren Personen zu einer valideren Deutung des Materials führt (ebd., S. 163). Dieser Forderung wurde Rechnung getragen, indem zwei Personen die Auswertungen unabhängig durchführten.
3. Plausibilität: Das Dokumentieren der Vorgehensweise, wie auch das Festhalten der erhaltenen Daten ist bei einer qualitativen Forschung umso wichtiger, da es sich um einen

weniger standardisierten Ablauf handelt. Durch die detaillierte und saubere Dokumentation der Deutungsprozesse kann die Plausibilität der Ergebnisse gesichert werden (Roos und Leutwyler 2011, 163).

Das Transkript, das kodierte Transkript und der Interviewleitfaden sind im Anhang in Kapitel 10 ersichtlich. Einzelheiten zur Interviewdurchführung und der interviewten Jugendlichen sind in Kapitel 3.4 beschrieben.

3.2 Teilstrukturiertes Interview

In der qualitativen Forschung gibt es nicht nur eine Vielzahl an Forschungsmethoden, sondern auch innerhalb der verschiedenen Interviewformen lassen sich grosse Unterschiede in der Durchführungsart finden. Die Entscheidung der Interviewvariante geht auf die Frage zurück, welche Daten und Informationen aus dem Interview gebraucht werden (Helfferich 2011, 38). Somit fällt die Wahl der Methode auf die Fragestellung der Arbeit zurück. Ein Interview ist laut Roos und Leutwyler (2011) der Königsweg, um ungefilterte Sichtweisen, persönliche Überlegungen und Erleben einer Sache, der befragten Personen zu erhalten (S. 211). Da die vorliegende Masterarbeit von einer solchen Fragestellung geleitet wird, eignet sich diese Methode.

Zwischen den Polen der strukturierten und unstrukturierten Interviews, liegt das teilstrukturierte Interview. Diese Art des Interviews ermöglicht eine subjektive Erzählung der befragten Personen innerhalb der thematischen strukturierten Fragestellungen. Aufgrund des Forschungsinteresses dieser Arbeit bietet es sich an, den Schüler:innen eine gewisse Struktur anhand des Interviewleitfadens vorzugeben. Gleichzeitig ist es wichtig, den Interviewten auch die Freiheit der Erzählung von eigenen Erfahrungen zu lassen. Dies ermöglicht unerwartete Nennungen, welche von grosser Relevanz sein können.

Als Forschende und Interviewende haben wir die Aufgabe den Interviewten einen Raum zu bieten, der durch klare Signale die Kommunikation fördert. Damit wird der Raum geboten, in welchem die Interviewten ihre Erfahrungen und Haltungen ungefiltert mitteilen können (Helfferich 2011, 51).

Das Interview wurde teilmonologisch aufgebaut, was für teilstrukturierte Interviews typisch ist. Das heisst, die Interviewten haben den Hauptredeanteil, wurden aber thematisch geleitet und verbal unterstützt (ebd., S. 43). Besonders bei der Arbeit mit Jugendlichen schien die Unterstützung des Verbalisierens von Empfindungen zentral, damit die von ihnen gesammelten Erfahrungen auch ausgedrückt und festgehalten werden können.

3.3 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde gemäss den Gütekriterien nach Cornelia Helfferich (2011) aufgebaut. Die Fragen wurden in allen Teilen nach den Grundprinzipien der qualitativen Forschung formuliert, in welchen die nötige Offenheit ermöglicht wurde (Vgl. Kapitel 3.1). Die Anzahl der Fragen war ebenfalls so abgestimmt, dass die Jugendlichen genügend Zeit zum Erzählen hatten. Die Interviewfragen wurden vorab auswendig gelernt, um spontan auf die Erzählungen der Jugendlichen reagieren zu können und nicht vom Blatt ablesen zu müssen. Dies ermöglicht eine Sicherheit für die Interviewten, welche durch die interviewende Person erzeugt werden soll (Helfferich 2011, 180).

3.4 Interviewdurchführung

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden zwei Interviews durchgeführt. Die Interviews fanden am 8. August 2022 an der Pädagogischen Hochschule Zürich statt. Mit dem Interviewpartner 1 wurde das Interview um 11.00 Uhr durchgeführt und mit der Interviewpartnerin 2 um 15.00 Uhr. Das erste Interview dauerte circa 40 Minuten, das Zweite circa 55 Minuten. Den Jugendlichen wurde die Einverständnis- und Datenschutzerklärung vorab abgegeben, welche von ihnen, den Sorgeberechtigten und den Interviewführenden unterschrieben wurde.

Die Jugendlichen wurden bei der Anfrage zum Interview über den ungefähren Inhalt des Interviews aufgeklärt, sodass sie sich thematisch orientieren konnten. Den Jugendlichen ist nicht mitgeteilt worden, dass wir sie aufgrund ihres schulischen Erfolges in Verbindung mit dem tiefen sozioökonomischen Hintergrund ausgewählt haben. Das beabsichtigte Ziel dabei war es, den Fokus auf die von den Jugendlichen erlebten Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen zu bewahren. Das Interview mit dem Interviewpartner 1 wurde in Standarddeutsch durchgeführt. Anfangs ist das Gespräch mit der Interviewpartnerin 2 auf Standarddeutsch geführt worden, nach Wunsch der Jugendliche wechselten wir auf Englisch. Vor dem Interview ist abgemacht worden, dass sie in der Sprache sprechen darf, in welcher sie sich am wohlsten fühlt. Um auf mögliche technische Schwierigkeiten reagieren zu können, waren zwei Aufnahmegeräte im Einsatz. Die Bewilligung der Aufnahme wurde vor dem Gespräch eingeholt und nochmals am Anfang der Aufnahme wiederholt. Die Interviews verliefen planmässig und ohne Unterbrüche.

Interviewpartner 1:

Name: IP 1

Geschlecht: Männlich

Alter: 15

Tätigkeit: Schüler einer Sekundarschule und in der Vorbereitung zum Übergang in ein Gymnasium

Hintergrund:

Der Schüler ist mit sieben Jahren aus Syrien in die Schweiz gekommen. Er hat zwei ältere Schwestern, Zwillinge, einen jüngeren Bruder und eine jüngere Schwester. Die Mutter war schon immer Hausfrau und der Vater war in Syrien berufstätig. Der Vater ist nun aufgrund medizinischer Probleme arbeitsunfähig. Nach der Sekundarschule haben die Schwestern eine Lehrstelle im medizinischen Bereich begonnen.

Seit März 2022 ist der Jugendliche im ChagALL Programm dabei. Der Name steht für Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn und fördert Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine weiterführende Schule besuchen möchte.

Er ist nun in der dritten Sekundarschule und macht im Frühjahr 2023 die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium. Nach Aussagen des Befragten und der Lehrpersonen stehen die Chancen sehr gut, dass die Aufnahmeprüfung gelingt.

Interviewpartnerin 2:

Name: IP 2

Geschlecht: Weiblich

Alter: 17

Tätigkeit: Schülerin im Übergang in ein Gymnasium

Hintergrund:

Die Eltern der Schülerin sind, als sie noch ein Kleinkind war, von Afghanistan nach Iran geflüchtet. Im Iran ist die Jugendliche bis in die Oberstufe zur Schule gegangen, wobei sie im höchsten Niveau beschult wurde, vergleichbar mit dem Gymnasium. Im Jahr 2019 ist die ganze Familie über die Türkei nach Griechenland geflüchtet. Dort haben sie zwei Jahre in einem Flüchtlingslager gelebt. Die Kinder konnten die Schule nicht besuchen, unter anderem aufgrund der Corona Pandemie und der schlechten humanitären Lage. Von Griechenland aus ist die Jugend-

liche allein in die Schweiz gekommen. Sie wohnt in einer betreuten Wohnsituation für unbegleitete Minderjährige und wird von einer Beiständin und Sozialarbeiterin eng begleitet. Die Familie ist im Frühjahr 2022 auch in die Schweiz nachgezogen, die junge Frau hat aber nur sporadischen Kontakt mit der Familie und lebt weiterhin in der Wohngruppe des AOZ. In der Schweiz hat sie eine Schuleinrichtung für unbegleitete Minderjährige besucht sowie weitere Deutschkurse absolviert.

Seit dem Oktober 2021 ist die Schülerin im ChagALL Programm und seit August 2022 besucht sie das Gymnasium. Sie wurde prüfungsfrei in das Gymnasium aufgenommen mit der Regelung, die Prüfung nach einem Jahr zu absolvieren.

3.5 Transkription

Ein Transkript ist eine Verschriftlichung einer Video- oder Tonaufnahme von Gesprächen verschiedener Art. Das Ziel der Verschriftlichung ist das Festhalten der flüchtigen Gesprächssituation (Dresing und Pehl 2018, 16). Zu beachten gilt es, dass die eigentliche Gesprächssituation nie vollständig auf einem Transkript reproduzierbar ist. Vor der Durchführung des Interviews wurde entschieden, wie das Transkript aussehen wird. Bei unserer Forschungsarbeit haben wir uns auf eine einfache Transkription festgelegt, das heisst, es gibt wenige Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen. Der Fokus liegt auf den semantischen Inhalten des Gesprächs und nicht auf der Interpretation der Gefühlslage bei der Beantwortung der Fragen. Beide Interviews wurden vollständig transkribiert.

Die Transkription wurde mit Hilfe eines Programmes gemacht („Amberscript: Audio & Video Transcription | Speech-to-Text“ 2020). Durch das Programm erwies sich das Transkript noch sehr fehlerhaft, daher wurde es von uns stark angepasst und verbessert.

Das erste Interview wurde ganzheitlich in Standarddeutsch geführt. Das zweite Interview wurde anfangs auf Standarddeutsch, nachher aufgrund der Sprachbarriere auf Englisch geführt. Jegliche sprachliche Fehler wurden beibehalten und nicht korrigiert. Bestätigendes Nicken oder relevante Handzeichen wurden als solche im Transkript ergänzt.

3.6 Auswertungsmethode – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Philipp Mayring (2010), einer der Mitbegründer der qualitativen Inhaltsanalyse, verdeutlicht die Diversität, wie ein solches Auswertungsinstrument aussehen kann: *«Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden»* (S. 49).

Eine qualitative Forschung hat das Ziel, Sichtweisen und Erfahrungen zu sammeln. Daher gilt es die komplexe und nicht-standardisierte Datenlage zu strukturieren und anzupassen. Die Auswertung des Datenmaterials anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht eine verdichtete und strukturierte Analyse (Roos und Leutwyler 2011, 272ff.).

Durch die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde das gesammelte Datenmaterial ausgewertet. Das Ziel dieser Inhaltsanalyse ist es, die gesammelten Daten der Interviews nach einem nachvollziehbaren und überprüfbaren Verfahren zu kategorisieren und analysieren. Dabei haben wir uns an den Güterkriterien (Vgl. Kapitel 3.1) von Roos und Leutwyler (2011) orientiert.

Die von uns gesetzte Fragestellung und Forschungsmethode, zielt auf eine Sammlung der gesammelten Daten, in einem strukturierten Querschnitt ab. Um die Daten zu Sammeln und in einem verständlichen Querschnitt darzustellen, wurde eine Kategorienbildung angewendet. Die Basis der gewählten Strukturierung liegt auf deduktiven Elementen der theoretischen Grundlage dieser Arbeit. Erst in einem nächsten Schritt werden die gesammelten Daten anhand des Kategoriensystems analysiert und interpretiert (Mayring 2010, 85).

Somit wurden die Oberkategorien ebenfalls in die systemische, schulische und individuelle Ebene eingeteilt.

Das Kategoriensystem hat zudem das Ziel, die Reliabilität zu sichern und die Auswertung der gesammelten Daten für Drittpersonen nachvollziehbar zu machen (ebd. S. 49). Die in der Analyse verwendete Kategorisierung kann auf deduktiven oder induktiven Kategorien beruhen. Bei einer deduktiven Inhaltsanalyse werden vor der Datenanalyse die Kategorien erstellt, meist anhand der theoretischen Grundlage. In der induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien während der Analyse anhand des Datenmaterials hergeleitet. Dabei ist eine Kombination der beiden Verfahren in der Forschung gängig (Roos und Leutwyler 2011, 278).

Die von uns gewählte qualitative Inhaltsanalyse beruht auf einer Kombination deduktiver und induktiver Kategorienbildung. So wurden im Vorhinein anhand der theoretischen Grundlage

Oberkategorien erschlossen sowie gewisse Unterkategorien definiert. Ein Teil der deduktiv erschlossenen Unterkategorien wurden nicht genannt, daher wurden sie auch nicht in das Kategoriensystem einbezogen. Da es aber noch Nennungen gab, die vorab nicht als Kategorie definiert wurden, die Nennungen der Ressourcen aber eine grosse Relevanz für das Forschungsinteresse waren, wurden sie induktiv zu dem Kategoriensystem hinzugefügt.

Das Kategoriensystem ist so aufgebaut, dass die Unterkategorien durch eine Definition erklärt werden, Ankerbeispiele aus dem Interview ersichtlich sind und die Anzahl Nennungen dieser Kategorie aufgelistet wird. Die Nennungen der jeweiligen Unterkategorie dient als Interpretationshilfe für die Gewichtung der genannten Ressourcen und Unterstützungsmassnahmen.

In der untenstehenden Tabelle 1 befindet sich eine Übersicht der Ober- und Unterkategorien des Kategoriensystems.

Hauptkategorie: Systemische Ebene
Unterkategorie
Rational Choice - nach Boudon
Familiäre Unterstützung - Kapitaltheorie von Bourdieu
Betreuung unbegleiteter Minderjähriger
Hauptkategorie: Schulische Ebene
Unterkategorie
Lehrpersonenerwartung
Förderprogramme
Materialien
Hauptkategorie: Individuelle Ebene
Unterkategorie
Motivation
Dynamisches Selbstbild und Resilienz
Prägungen
Lernstrategien

Tabelle 1: Übersicht Kategoriensystem

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenerhebung ausgewertet. Dabei werden die Interviews anhand des erstellten Kategoriensystem dargestellt, analysiert und zusammengefasst. Die detaillierte Betrachtung der Ergebnisse in Verbindung zur theoretischen Grundlage findet im Kapitel 5 statt.

4.1 Ergebnisse im Kategoriensystem

Die Inhaltsanalyse ist so aufgebaut, dass innerhalb des Kategoriensystems, in der rechten Spalte, die Anzahl Erwähnungen der Ressourcen aufgelistet wurden. Durch die Definition der Kategorien ist zu erkennen, nach welchen Kriterien die Nennungen bestimmt wurden. Mit den Ankerbeispielen werden die Ebenen nachvollziehbarer. In einem ersten Schritt wurden die Interviews einzeln analysiert, danach in einem weiteren Raster (Vgl. Tabelle 3) miteinander verglichen.

Die induktiv erschlossenen Unterkategorien beinhalten: Die Betreuung von unbegleiteten Minderjährigen, die Förderprogramme, die Materialien, die Prägungen und Lernstrategien.

Die Betreuung unbegleiteter Minderjähriger wird vom Amt MNA (Mineurs non accompagnés) übernommen. Dabei übernimmt die Beistandschaft die rechtlichen Funktionen, welche normalerweise von den Eltern übernommen werden („Mineurs non accompagnés (MNA)“ o. J.). Die Unterkategorien der systemischen Ebene sind deduktiv anhand der theoretischen Konzepte erschlossen worden. Die Unterstützung der Beistandschaft lässt sich nicht eindeutig in eine dieser Kategorien einbetten, daher wurde sie für den Schritt der Datensammlung separat dargestellt in einer eigenen Unterkategorie.

Die Förderprogramme haben wir in der vorliegenden Masterarbeit in der schulischen Ebene verortet, da die Schüler:innen sich in einem Schulkontext befinden. Förderprogramme sind allerdings kein obligatorischer Teil des Schulkontextes, sondern stellen eine freiwillige Zusatzbeschulung dar.

Das dynamische Selbstbild und die Resilienz wurden in einer Unterkategorie zusammengefügt. Wie in Kapitel 2.3.3 ersichtlich, erweist sich eine genaue Definition des Resilienzbegriffs aufgrund der aktuellen Forschungslage als schwierig. Die personalen Ressourcen der Resilienz haben ähnliche Indikatoren wie die eines dynamischen Selbstbildes.

Prägende Momente wurden als separate Unterkategorie eingeführt. Es handelt sich dabei um Erlebnisse, die in der Laufbahn der Jugendlichen wegweisend waren. Durch die Interviews wirkten die Erwähnungen von prägenden Momenten als Ursprung für die Motivation, dem dynamischen Selbstbild oder der Resilienz.

Lernstrategien sind für einen positiven Lernerfolg von zentraler Bedeutung. Daher nutzen Lernende mit einer intrinsischen Motivation und einem dynamischen Selbstbild nachhaltige Lernstrategien. Im Interview haben die Schüler:innen mehrere Nennungen von Lernstrategien gemacht. Da in diesem Kapitel erst die Ergebnisse festgehalten werden, findet noch keine Zuweisung der Lernstrategien in die oben genannten Ressourcen.

Interviewpartner 1

Hauptkategorie: Systemische Ebene			
Unterkategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen
Rational Choice	In dieser Unterkategorie wurden Nennungen zu Kosten-Nutzen- Risiko Abwägungen einbezogen, nach dem Modell der Rational Choice von Boudon.	*Für mich spielt es keine Rolle, weil zu Hause bekomme ich ja auch kein Taschengeld. Ich kann einfach meine Eltern fragen […], dann besprechen wir das. […]. Und deswegen finde ich auch, ich brauche kein Taschengeld.*	2
Familiäre Unterstützung	In dieser Unterkategorie wurden die Nennungen von familiärer Unterstützung in fachlichen und schulischen Bereichen aufgelistet.	*Meine grosse, grösseren Schwestern haben vieles schon gemacht, wo ich gemacht habe. Deswegen konnten sie mir auch oft helfen. Zum Beispiel das Beste ist, wenn man grössere Geschwister hat und dann kommen die Wahlfächer und dort hat man ja selbst keine Ahnung, was gut ist und was nicht gut ist.*	7
Betreuung unbegleiteter Minderjähriger	In dieser Unterkategorie wurden die Nennungen aufgezählt, welche sich auf Ressourcen des systemischen Verfahrens der unbegleiteten Minderjähriger beziehen.		0

Hauptkategorie: Schulische Ebene			
Unterkategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen
Lehrpersonenerwartung	In dieser Unterkategorie wurden Nennungen berücksichtigt, die auf eine positive Lehrpersonenerwartung zurückschliessen liessen.	*Ähm ich habe dann in der vierten Klasse habe ich dann eine tolle Lehrerin gehabt. Frau XY heisst sie, die hat mir auch mega geholfen. Und dann hier wurde ich endlich wieder gut in der Schule. Und jetzt bin ich eigentlich immer noch sehr gut.* *Ja, sie hat immer so auf den Klassengeist geschaut und geschaut, dass alle gut in der Schule sind. Ähm, nicht nur so! Es gibt Lehrerinnen, die konzentriert sich nur auf eine Person, die sehr gut ist und helfen halt nur die. Aber diese Lehrerin hat, hat wirklich jedem geholfen und mir hat sie auch sehr geholfen.*	3
Förderprogramme	In dieser Unterkategorie wurden Nennungen zu Förderprogrammen aufgelistet, die für die Interviewten als Ressource für den schulischen Erfolg galten. Dabei handelte es sich um Nennungen von DaZ, ChagALL und freiwilligen Nachhilfestunden für Geflüchtete.	*Das hat mir eigentlich auch sehr geholfen im Deutsch. Und das war einfach... Es war nicht nur DaZ, weil immer haben wir so DaZ gemacht und dann am Schluss von der Stunde haben wir noch Spiele gespielt, alle zusammen. Und das war auch mega schön.*	2

Materialien	Hier wurden zu Verfügung gestellte Materialien der Schule aufgelistet, welche von den Interviewten als Ressource genannt wurden.	*Ähm wir dürfen.. also ich habe es (Das Tablet, welches von der Schule zu Verfügung gestellt wird) jetzt auch in den Ferien zu Hause. Wir dürfen das immer mitnehmen oder in der Schule lassen, aber ich weiss es nicht, ob es so ist, dass man es nach der Schule behalten darf, weil bei meinen Geschwistern war es so, aber ich glaube bei uns ist es nicht mehr so und ich weiss es noch nicht.*	1

Hauptkategorie: Individuelle Ebene			
Unterkategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen
Motivation	In dieser Kategorie wurden Nennungen von intrinsischer und extrinsischer Motivation aufgelistet.	Extrinsisch: *Und mein Vater, er gibt mir immer noch so extra Motivation. So, wenn du das Gymi schaffst, dann gebe ich dir, was du willst und wenn du das schaffst, dann bekommst du das und das. Und das gibt noch zusätzliche Motivation.* Intrinsisch*:* *Also da kommt mir eher weniger Freude hervor, weil ich hab ja dann mehr Schule und ich denke, das Gymi wird einfach generell schwieriger […]. Und der spätere Weg wird ja auch noch sehr schwierig. Aber wenn ich wieder an mein Ziel denke und dass ich das schaffen kann, dann kommt wieder die Freude hervor.* *Ich hoffe, dass ich dann später einfach Zahnarzt bin und auch später noch sehr Freude an dem Job habe, in dem man auch am Morgen aufstehen kann und sagen kann ich freue mich auf den Tag, auf die Arbeit. Ja. Das ist das Wichtigste.*	5

Dynamisches Selbstbild und Resilienz	In dieser Kategorie wurden Nennungen aufgezählt, die sich auf ein dynamisches Selbstbild beziehen. Die Indikatoren des dynamischen Selbstbildes und der personalen Ressourcen für Resilienz sind vergleichbar.	*Also es ist noch nie vorgekommen, dass ich jetzt mal das Gefühl hatte, dass es jetzt wirklich nicht klappt. Oder bei einem Misserfolg, der oft passiert ist, zum Beispiel jetzt bei der Gymiprüfung, ist jetzt zweimal passiert, aber ich denke trotzdem, dass ich es jetzt in der dritten Sek schaffen werde.*	12
Prägungen	In dieser Unterkategorie wurden Erzählungen von prägenden Momenten aufgelistet, die einen positiven Einfluss auf die schulische Entwicklung hatten.	*Weil früher wurde ich gemobbt, aber nicht so sehr stark wie andere. Einfach weil ich kein Deutsch konnte. Weil ich anders war als die anderen, wurde ich gemobbt und deswegen finde ich es jetzt auch sehr wichtig, gut mit Menschen umzugehen.*	1
Lernstrategien	In dieser Unterkategorie wurden die Nennungen der Lernstrategien aufgezählt, welche von den Interviewten individuell angewendet werden und als lernförderlich bezeichnet wurden.	*Ja und wenn die das auch nicht wissen, dann frage ich aber speziell den Klassenbesten, sage ich jetzt mal, richte mich an ihn und frage ihn, ob er mir weiterhelfen kann. Und meistens antwortet er weil... die anderen, die geben dir einfach die Lösungen. Was nicht sehr hilfreich ist, manchmal auch wenn es ja...*	2

Tabelle 2: Kategoriensystem IP1

Interviewpartnerin 2

Hauptkategorie: Systemische Ebene			
Unterkategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen
Rational Choice	In dieser Unterkategorie wurden Nennungen zu Kosten-Nutzen- Risiko Abwägungen einbezogen. Nach dem Modell der Rational Choice von Boudon.		0
Familiäre Unterstützung	In dieser Unterkategorie wurden die Nennungen von familiärer Unterstützung in fachlichen und schulischen Bereichen aufgelistet.		0
Betreuung unbegleiteter Minderjähriger	In dieser Unterkategorie wurden die Nennungen aufgezählt, welche sich auf Ressourcen des systemischen Verfahrens der unbegleiteten Minderjähriger beziehen.	*My director, my social or social with my social worker had found out that there is a way that I can go to gymnasium because she had found out that for me it's going to be better if I go to gymnasium not having a Lehre. And then so she tried to contact to the director of Chagall from Frau XY*	4

Hauptkategorie: Schulische Ebene			
Unterkategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen
Lehrpersonenerwartung	In dieser Unterkategorie wurden Nennungen berücksichtigt, die auf eine positive Lehrpersonenerwartung zurückschliessen liessen.	*But here, like Chagall, like they have been their level was higher than me then I have started the the first. Exactly. I remember the first exam that I had done there. The teacher wrote for me that: "Oh, you are really amazing. Their, their language is really difficult for you to understand. And I understand that how you are amazingly doing it about language is not just mathematic, it's about language too. So I hope when you have questions about language too, you didn't understand some words you ask me."*	5
Förderprogramme	In dieser Unterkategorie wurden Nennungen zu Förderprogrammen aufgelistet, die für die Interviewten als Ressource für den schulischen Erfolg galten. Dabei handelte es sich um Nennungen von DaZ, ChagALL und freiwilligen Nachhilfestunden für Geflüchtete.	*But of course, like the Chagall program or the teachers that I had, they had helped me a lot.*	6
Materialien	Hier wurden zu Verfügung gestellte Materialien der Schule aufgelistet, welche von den Interviewten als Ressource genannt wurden.	*Before that I haven't never, I haven't never used in a school of iPad or something but that was a really good idea. For the first time I have seen that whenever I*	1

		want, I have a question I can from Teams I can write to my teachers and then they are there to answer me.	

Hauptkategorie: Individuelle Ebene			
Unterkategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen
Motivation	In dieser Kategorie wurden Nennungen von intrinsischer und extrinsischer Motivation aufgelistet.	*That's a good question because Gymi, like from letter, I can go, of course, to university and from university I can be a doctor to study and be a doctor, get my goal.*	7
Dynamisches Selbstbild und Resilienz	In dieser Kategorie wurden Nennungen aufgezählt, die sich auf ein dynamisches Selbstbild beziehen. Die Indikatoren des dynamischen Selbstbildes und der personalen Ressourcen für Resilienz sind vergleichbar.	*I understood that whatever comes, with like hard working and trying, like finding out this one and then next one, next one with doing different stuff, then you are good at it.* *Because of this bullet journal that I have. So I write before this goal when I have that different, different ways that I have, when this one doesn't work, I try the next one. When the next one doesn't work, I try the third one.*	9
Prägungen	In dieser Unterkategorie wurden Erzählungen von prägenden Momenten aufgelistet, die einen positiven Einfluss auf die schulische Entwicklung hatten.	*In Greece I personally didn't go to school, but it had helped me a lot to know the worth of going to school. Like if I would be able to go to school in these two years, I guess I would not know the worth of going to school now.* *I had a lot of responsibility, I guess, before I live alone. But it was different. Now it's just for myself. But before*	9

		it was for a family because I was the oldest child. So and my parents would not be able to speak in these years like I was 15 that we have been in.. in Greece. We came in Greece.	
Lernstrategien	In dieser Unterkategorie wurden die Nennungen der Lernstrategien aufgezählt, welche von den Interviewten individuell angewendet werden und als Lernförderlich genannt wurden. Es handelt sich dabei um einen Indikator für andere personalen Ressourcen.	*Like after these things that happened. I didn't, I was not interesting any longer to go to this school or so then I have started to talk with myself. I have a bullet journal.*	2

Tabelle 3: Kategoriensystem IP2

Zusammenstellung der Nennungen beider Interviewten

Hauptkategorie: Systemische Ebene			
Unterkategorie	Anzahl Nennungen IP 1	Anzahl Nennungen IP 2	Anzahl Nennungen Insgesamt
Rational Choice	2	0	2
Familiäre Unterstützung	7	0	7
Betreuung unbegleiteter Minderjähriger	0	4	4
			13
Hauptkategorie: Schulische Ebene			
Unterkategorie	Anzahl Nennungen IP 1	Anzahl Nennungen IP 2	Anzahl Nennungen Insgesamt
Lehrpersonenerwartung	3	*5*	8
Förderprogramme	2	*6*	8
Materialien	1	*1*	2
			18
Hauptkategorie: Individuelle Ebene			
Unterkategorie	Anzahl Nennungen IP 1	Anzahl Nennungen IP 2	Anzahl Nennungen Insgesamt
Motivation	5	*7*	12
Dynamisches Selbstbild und Resilienz	12	9	21
Prägungen	1	9	10
Lernstrategien	2	2	4
			47

Tabelle 4: Zusammenfassung der Nennungen

4.2 Zusammenfassung der Hauptaussagen aus den Interviews

In diesem Unterkapitel wurden zu den drei Ebenen, die wichtigsten Hauptaussagen der Interviews zusammengefasst. Dabei handelt es sich nicht um eine chronologische Aufzählung der Aussagen, sondern um eine Sammlung der wichtigsten Elemente der jeweiligen Oberkategorien.

4.2.1 Hauptaussagen aus der systemischen Ebene

- Der IP1 hat eine positiv ausgefallene Kosten-Nutzen-Risiko Abwägung gemacht, zu Gunsten des längeren und risikobehafteteren Weg des Gymnasiums.
- Der IP1 hat auf systemischer Ebene am meisten von der familiären Unterstützung profitieren können.
- Die IP2 war aufgrund des Einsatzes der zu Verfügung gestellter Beiständin in der Lage den Weg ins Gymnasium einzuschlagen.

4.2.2 Hauptaussagen aus der schulischen Ebene

- Die Nennungen von Ressourcen der schulischen Ebene waren bei der IP1 auf die Mittelstufe und die Förderprogramme beschränkt. Es gab keine Nennung von Unterstützungsfaktoren auf der Sekundarschule 1.
- Die Nennungen auf schulischer Ebene fanden bei der IP2 fast ausschliesslich auf der Ebene der Förderprogramme statt. Es gab keine Erwähnungen von Unterstützung in der Regelschule.
- Die IP2 hat im Vergleich zur IP1 mehr Nennungen aufgrund der Förderprogrammen.
- Die Diskrepanz der Nennungen auf der schulischen Ebene zwischen IP1 und IP2 liegt bei 6. Der IP1 hat 6 weniger Ressourcen in dieser Oberkategorie erwähnt.

4.2.3 Hauptaussagen aus der individuellen Ebene

- Die meisten Nennungen beider Interviewten fanden mit 47 erwähnten Unterstützungsfaktoren auf der individuellen Ebene statt.
- Beim IP1 gab es die meisten Nennungen beim dynamischen Selbstbild, gefolgt von der hohen Motivation.
- Bei der IP2 waren die Motivation, das dynamische Selbstbild und die Nennungen prägender Erlebnisse gleichmässig vorhanden.

5 Diskussion

5.1 systemische Ebene

Die folgende Fragestellung: *«Welche Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen haben Schüler:innen mit wenig sozioökonomischen Ressourcen als relevant empfunden, um den Übertritt von der Sekundarstufe 1 in eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 zu schaffen?»* wird hier auf der systemischen Ebene beleuchtet und diskutiert. Dafür wird die bereits diskutierte Forschungsliteratur aus Kapitel 2.2 nochmals aufgegriffen und mit den gesammelten Daten verglichen. Am Ende des Kapitels 5.1 wird die Fragestellung auf der Grundlage der Diskussion zusammenfassend beantwortet.

5.1.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Wie Boudon nachweisen konnte, hängt der schulische Erfolg massgeblich von den materiellen und kulturellen Ressourcen der Eltern ab, was auch unter dem Namen primärer Herkunftseffekt zusammengefasst wird.
Während einer Schullaufbahn treffen die Kinder und ihre Familien Bildungsentscheide, so beispielsweise, ob eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 besucht werden soll. Diese Entscheide fallen je nach familiärem Hintergrund anders aus. So konnte Boudon zeigen, dass Jugendliche mit einem tiefen sozioökonomischen Status sich eher für den kürzeren Bildungsweg entscheiden, trotz gleicher Schulleistungen. Dieses Phänomen wird als sekundärer Herkunftseffekt bezeichnet (Vgl. Becker 2011, 3).
Die Gründe dafür sind vielfältig und multidimensional. Einen längeren Bildungsweg durch eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 bedeutet auch, dass die Kinder länger von den Geldern der Familie abhängig ist und kein Einkommen haben. Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status können sich das teilweise nicht leisten, was dazu führt, dass sich ihre Kinder für den kürzeren Weg entscheiden.
Sowohl der IP1 und die IP2 weisen einen tiefen sozioökonomischen Hintergrund auf. Zwar wurden die finanzielle Lage in den Interviews nicht spezifisch erwähnt, jedoch bedingt die Aufnahme in das ChagALL Programm einen Nachweis von tiefen ökonomischen Ressourcen der Familien. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die primären Herkunftseffekte bei den interviewten Schüler:innen theoretisch vorhanden sein müssten. Direkte Effekte, welchen die

primären Herkunftseffekte mit sich ziehen, konnten aufgrund der Interviews nicht eindeutig festgestellt werden.

Die sekundären Herkunftseffekte sind bei den interviewten Jugendlichen nicht erkennbar. So haben sich beide trotz des geringen sozioökonomischen Status für den längeren Bildungsweg entschieden. Wie in Kapitel 2.2.2 ersichtlich, absolvieren lediglich 22% der Schüler:innen mit tiefem sozioökonomischen Hintergrund eine Hochschule trotz gleicher Schulleistungen.

Abschliessend kann gesagt werden, dass sich weder die primären Herkunftseffekten noch die sekundären Herkunftseffekte erkennen lassen. Diese Schlussfolgerung stellt eher die Ausnahme als die Regel dar, zumindest nach den Theorien von Boudon.

5.1.2 Rational Choice

Die Theorie des Rational Choice Modells geht davon aus, dass alle schulischen Entscheidungen rational getroffen werden. Dabei werden sie in Anbetracht der Kosten und der Nutzen ermessen. Wichtige Faktoren dabei sind das zur Verfügung stehende Geld, wie auch die investierte Zeit. Während der Risikoabschätzung wird jede Entscheidung aufgrund der Kosten-Nutzen- Risiko Analyse getroffen. Unter Kosten wird einerseits das zu investierende Geld verstanden, andererseits die aufgewendete Zeit für eine Ausbildung, wie auch der Verzicht auf das Einkommen während der Ausbildung. Der Erfolg einer Ausbildung ist dabei nicht per se garantiert, im Gegenteil, es besteht stets die Möglichkeit den angestrebten Abschluss nicht zu erreichen. Dieses Risiko gilt es aufgrund des individuellen Könnens abzuschätzen. Wie Leemann (2015) betont, schätzen die einen Familien diese Kosten-Nutzen-Risiko Abwägung höher ein, andere tiefer.

Interessant ist hier, dass sich die privilegierten Familien eher für den höheren und längeren Bildungsweg entscheiden, im Vergleich zu denjenigen Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Hintergrund (Becker und Schoch 2018, 45). Die logische Schlussfolgerung davon wäre, dass sich die Leistungen unterscheiden und sich die Familien deshalb für den einen oder anderen Bildungsweg entscheiden. Wie Becker und Schoch schreiben, fallen die Entscheide auch unterschiedlich aus, bei identischer Schulleistung (ebd.). Hier lassen sich Bildungsungleichheiten erkennen.

Die folgende Aussage von dem IP1 lässt eine bewusste Unterstützung eines längeren Bildungsweges erahnen: *«Er (Vater) würde es schön finden, würde ich das (Zahnarzt) machen aber sagte, ich soll machen, was ich will, aber es wäre mega schön, wenn ich das mache.».* Durch die

im Interview gestellten Fragen wird nicht klar, inwiefern die Familie eine Risikoabschätzung des längeren Bildungsweges vorgenommen hat. Eindeutig ist, dass der IP1 die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium zweimal nicht bestanden hat, die Eltern ihren Sohn in seiner Entscheidung, die Prüfung ein drittes Mal zu absolvieren, stets noch unterstützen. Die Kosten-Nutzen- Risiko-Abwägung scheint dabei ausgeglichen zu sein, da die anfallenden Kosten und das bestehende Risiko im Vergleich zum Nutzen geringer gewichtet werden. Besonders deutlich wird dies im nachstehenden Zitat:

«Also für mich ist es... Für mich spielt es keine Rolle, weil zu Hause bekomme ich ja auch kein Taschengeld. Ich kann einfach meine Eltern fragen: «So, darf ich mir das kaufen?» Dann besprechen wir das. Sagen sie ja oder nein, aber sie geben auch Gründe wieso nicht.» Wie in diesem Zitat zu erkennen ist, gibt es eine Abwesenheit finanzieller Sorgen beim Schüler. Daraus lassen sich jedoch keine Schlussfolgerungen der tatsächlichen finanziellen Lage der Familie ziehen.

Durch das Interview der IP2 lassen sich keine Rückschlüsse auf die Rational Choice Theorie ziehen, da keine direkten Erwähnungen bezüglich den Kosten, dem Nutzen oder des Risikos, welche mit einem höheren Bildungsweg verbunden sind, gemacht wurden.

Jedoch wurde der IP2 von ihrer Beiständin ans Herz gelegt, ins Gymnasium zu gehen, wie folgendes Zitat zeigt: *«she had found out that for me it's going to be better if I go to gymnasium not having a Lehre».* Somit wurde der Aspekt einer finanziellen Notwenigkeit des kürzeren Bildungswegs durch die Beiständin weggenommen. Diese Entlastung trägt dazu bei, dass eine sorglosere Entscheidung für den potenziellen höheren Nutzen des längeren Bildungswegs getroffen werden konnte.

5.1.3 Kapitaltheorie nach Bourdieu

Bourdieus Kapitaltheorie erfreut sich noch heute grosser Bekanntheit und hat an Aktualität nicht verloren. Die Theorie geht davon aus, dass sich Kapital in drei Teilbereiche einteilen lassen. Das kulturelle Kapital lässt sich nochmals in drei Unterbereiche gliedern und umfasst unter anderen die Erziehung, die zur Verfügung stehenden Bücher, Bilder oder auch Instrumente. Der institutionalisierte Zustand gehört ebenfalls zum kulturellen Kapital und beschreibt die Schul- und Universitätsabschlüsse (Jurt 2012, 25) der Familienmitglieder. Klar ist, je mehr kulturelles Kapital einer Familie zur Verfügung steht, je höher die Chancen auf schulischen Erfolg.

Die Zugehörigkeit und der daraus gezogene persönliche Nutzen zu einer Gruppe kann als soziales Kapital verstanden werden. Das ökonomische Kapital umfasst, wie der Name schon sagt, alle Besitzgüter einer Familie, wie etwa Geld, Grund und Boden.
Die ungleichen Bildungschancen aufgrund des sozioökonomischen Status innerhalb einer Gesellschaft führt Bourdieu auf die gesellschaftliche Ungleichverteilung der Güter zurück.
Aus dem Interview mit dem IP1 konnten keine direkten Rückschlüsse zum kulturellen Kapital gemacht werden, da weder die zur Verfügung stehenden Bücher oder Instrumente noch der berufliche Hintergrund der Eltern genau angesprochen wurden. Lediglich das Lesen des Korans ist bei der Familie präsent, allerdings wurden keine weiteren Gewohnheiten im Umgang mit literarischen Büchern genannt.
Beide Eltern arbeiten nicht, die Mutter war noch nie berufstätig, der Vater kann aufgrund gesundheitlicher Probleme nicht mehr arbeiten. Was der Vater in Syrien gearbeitet hat, wurde im Interview nicht thematisiert.
Das ökonomische Kapital der Familie wurde im Interview nicht angesprochen. Die Aufnahme ins ChagALL Programm bedingt allerdings den Nachweis von geringen finanziellen Ressourcen.
Das soziale Kapital konnte beim IP1 im Interview teilweise nachgewiesen werden, wie beispielsweise folgendes Zitat zeigt: *«Meine grosse, grösseren Schwestern, haben vieles schon gemacht, wo ich gemacht habe. Deswegen konnten sie mir auch oft helfen. Zum Beispiel das Beste ist, wenn man grössere Geschwister hat und dann kommen die Wahlfächer und dort hat man ja selbst keine Ahnung, was gut ist und was nicht gut ist.».* Die älteren Schwestern von dem IP1 scheinen ihm eine grosse Hilfe bei schulischen Entscheidungen zu sein.
Auch bei der IP2 ist es schwierig, anhand der Aussagen aus dem Interview Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Kapitalsorten zu ziehen.
Durch die frühe Flucht von Afghanistan nach Iran wird davon ausgegangen, dass die Familie von der IP2 nicht viel ökonomisches Kapital hatte. In Bezug auf das institutionalisierte kulturelle Kapital können keine definitiven Aussagen gemacht werden. Klar ist, dass der Vater die Familie durch Gelegenheitsjobs wie Fahrer oder der Arbeit auf einem Bauernhof über Wasser halten konnte. Unklar ist, ob die Schussverletzungen an seinem Bein die Ursache für die Gelegenheitsjobs waren oder ob er aus anderen Gründen keine langjährige Anstellung gefunden hat. Die Mutter ist, wie bei dem IP1 keinem Beruf nachgegangen.

Was das inkorporierte und objektivierte kulturelle Kapital betrifft, so lassen sich auch da keine aussagekräftigen Angaben finden. Weder die Erziehung noch das Vorhandensein von Besitzgüter wie Bücher oder Instrumente wurde im Interview genannt. Es ist allerdings auch hier davon auszugehen, dass diese Kapitalsorten nicht zu Grossen Anteilen vorhanden sein können, bedingt durch die Flucht der ganzen Familie.

Eine interessante Stellung nimmt dabei die Beiständin der IP2 ein. Wird das soziale Kapital in Bezug auf die Beiständin genauer betrachtet, so lässt sich eine konstante Unterstützung erkennen. Die Beziehung zwischen Beiständin und der IP2 scheint vertraut zu sein, wie folgendes Zitat zeigt: *«I don't see her a lot. But she is writing me a lot. She is calling me. Even so, she had from Friday off until Thursday. But she had called me today that how am I doing?».*

Bezogen auf das soziale Kapital der Familie wurden im Rahmen des Interviews keine vergleichbaren Aussagen gemacht.

Seit die IP2 in der Schweiz wohnhaft ist, veränderte sich ihr ökonomisches Kapital. Durch den Status als MNA erhält die IP2 Unterstützung des Kanton Zürich. Dies beinhaltet unter anderem die Förderung und der damit zugrundeliegenden Finanzierung der gewünschten schulischen Laufbahn nachzugehen („Mineurs non accompagnés (MNA)“ o. J.).

5.1.4 Bezug zur Fragestellung

In Anbetracht der Fragestellung: *«Welche Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen haben Schüler:innen mit wenig sozioökonomischen Ressourcen als relevant empfunden, um den Übertritt von der Sekundarstufe 1 in eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 zu schaffen?»* können folgende Faktoren genannt werden:

- Die Ermöglichung der Entscheidung (Kosten- Nutzen- Risiko Abwägung) eines längeren Bildungsweges, basiert auf dem Rational Choice Modell.
- Die Ermöglichung eine Kosten-Nutzen-Risiko Abwägung zu Gunsten eines längeren Bildungswegs zu machen.
- Das Vorhandensein von sozialem Kapital, durch die stetige Unterstützung der Schwestern des IP1.
- Das Vorkommnis von sozialem und ökonomischem Kapital bei der IP2 aufgrund der zu Verfügung gestellten Ressourcen mit dem Status als MNA.

Es lassen sich nicht viele Unterstützungsmassnahmen auf der systemischen Ebene erkennen, welche für die befragten Jugendlichen von Bedeutung wären, für einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe II. Dies bestätigen auch die Anzahl Nennungen der Interviews, welche sich auf der systemischen Ebene auf lediglich 13 beschränken. Dabei beziehen sich vier der Nennungen auf die IP2 und die restlichen neun auf die IP2 (Vgl. Tabelle 4).

5.2 Schulische Ebene

Die folgende Fragestellung: *«Welche Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen haben Schüler:innen mit wenig sozioökonomischen Ressourcen als relevant empfunden, um den Übertritt von der Sekundarstufe 1 in eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 zu schaffen?»* wird hier auf der schulischen Ebene beleuchtet und diskutiert. Dafür wird die bereits diskutierte Forschungsliteratur aus Kapitel 2.3 nochmals aufgegriffen und mit den gesammelten Daten verglichen. Am Ende des Kapitels 5.2 wird die Fragestellung auf der Grundlage der Diskussion zusammenfassend beantwortet.

5.2.1 Erwartungshaltung von Lehrpersonen

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Effekte von Lehrpersonenerwartungen bereits angesprochen. Christine Rubie-Davies hat sich in diesem Bereich vertieft und durch ihre Forschungsarbeiten aufgezeigt, wie sich diese Haltungen im Unterrichtsgeschehen zeigen. Die grundlegende Frage zu Beginn ist, inwiefern Lehrpersonen die Fähigkeiten ihrer Schüler:innen als veränderbar betrachten.

Rubie-Davies (2015) erkannte drei Ebenen, auf welchen sich die Erwartungshaltungen zeigten: die Interaktionsebene zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen; die Unterrichtsebene; und die Klassenebene. Erstere bezeichnet die mündliche Kommunikation im Klassengespräch oder die Art und Weise des Feedbacks. Auf der Unterrichtsebene ist das Anknüpfen an Vorwissen gemeint, wie auch die aufgewendete Zeit für eine Hilfestellung oder wie die Fragen im Klassengespräch gestellt werden. Letztere meint insbesondere das Klassenklima und die Relevanz von guten Beziehungen zwischen Lehrperson und Schüler:innen, aber auch zwischen den Mitschüler:innen untereinander (S. 90).

Rubie-Davies (2015) erläutert die Ergebnisse der experimentellen Studien von Babad. Dabei konnte gezeigt werden, dass die Schüler:innen die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen korrekt wahrnehmen. Wenn dies mit der selbsterfüllenden Prophezeiung in Verbindung gebracht, dann wird klar, dass die Erwartungshaltungen der Lehrpersonen den Lernerfolg von Schüler:innen mehr beeinflussen als sie sich teils bewusst sind.

Der IP 1 konnte in der Mittelstufe von positiver Lehrpersonenerwartung profitieren. So berichtete der Schüler von einem grossen Stellenwert auf das Klassenklima und eine Förderung für

alle Schüler:innen in der Klasse, wie folgendes Zitat zeigt: *«Ja, sie hat immer so auf den Klassengeist geschaut und geschaut, dass alle gut in der Schule sind. Ähm, nicht nur so! Es gibt Lehrerinnen, die konzentriert sich nur auf eine Person, die sehr gut ist und helfen halt nur die. Aber diese Lehrerin hat wirklich jedem geholfen und mir hat sie auch sehr geholfen.».*
Die obenstehende Aussage zeigt, dass der IP1 die positive Erwartungshaltung der Lehrperson wahrnehmen konnte. Mit dem Klassengeist ist höchst wahrscheinlich das Klassenklima gemeint, womit es sich auf der Klassenebene einordnen lässt.
Der Nutzen, welchen der IP1 aus dem positiven Klassenklima schöpfen kann, wird im Kapitel der selbsterfüllenden Prophezeiung weiter ausgeführt.

Bei der IP2 wurden die Lehrpersonenerwartungen in den besuchten Förderprogrammen als positiv wahrgenommen, wie diese Aussage vom Unterricht in ChagALL verdeutlicht: *«And then he was going to every student's, spending time and asking "do you have any question?". And then if you would say, yes, he would totally like give her his time to you to understand what is your question, how he can help you, and then next and then next. And if not, he would stay there until, like you, he's finished with all the students.».* Hier zeigen sich positive Erwartungshaltungen auf der Unterrichtsebene, da die Zeit für Hilfestellung als förderlich wahrgenommen wurde.
Die Unterstützungsmassnahme einer positiven Lehrpersonenerwartung konnte ausschliesslich im Rahmen der Förderprogrammen festgestellt werden. In Bezug auf die Regelschule wurden die Lehrpersonenhaltungen der IP2 als grosse Barriere beschrieben, was in der folgenden Aussage zu erkennen ist: «(…)*And she would go to them (other students) and answer the question. But when I was asking that, the question or I was saying that I have a question, she.. she was behaving like I'm not there.».* Dieses Zitat verdeutlich ein negatives Beispiel auf, da durch das Ignorieren der Lehrperson erst gar keine Kontaktaufnahme stattfinden kann.
Eine weitere Unterscheidung von Lehrpersonen mit hohen und tiefen Erwartungshaltungen kann, so Rubie-Davies (2015), im Umgang mit Störungen festgestellt werden. Lehrpersonen mit tiefen Erwartungshaltungen verwenden negative Techniken, wie beispielsweise Drohen. IP1 berichtet von ähnlichen Erfahrungen: *«Weil wir hatten Lehrer, da hast du einmal gelacht und sie haben dich direkt vor die Tür geschickt, was ich überhaupt nicht verstehe.».* Wie dieses Zitat verdeutlicht, wird die Unterrichtsstörung Lachen, mit der negativen Technik, direkter Ausschluss aus dem Klassenverband, quittiert.

Auch auf der Unterrichtsebene konnten bei der IP1 negative Erfahrungen verzeichnet werden, wie nachfolgende Aussage verdeutlicht: «*Der Lehrer, den wir jetzt haben, der gibt uns die Aufgabe. Und dann sagt er einfach nichts dazu. Er sagt, liest das durch und macht das. Und er zeigt es nie vor. Und darauf habe ich ihn auch schon dreimal angesprochen.».* Es wird deutlich, dass jegliches Anknüpfen auf Vorwissen und individuelles Interesse der Schüler:innen fehlt. Diese Schilderung vermittelt den starken Eindruck des Abarbeitens von Lerninhalten, was eine typische Verhaltensweise von Lehrpersonen mit tiefer Erwartungshaltung ist.
Im nachfolgenden Kapitel werden die Folgen von positiver oder auch negativer Lehrpersonenerwartung durch die selbsterfüllende Prophezeiung aufgezeigt.

5.2.2 Selbsterfüllende Prophezeiung

Wie im Kapitel 5.2.1 beschrieben, äussern sich die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen in ihrem Verhalten.
Die Motivation, das Lernen wie auch die Leistungen der Schüler:innen werden durch die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen beeinflusst. Dieser Effekt wird als selbsterfüllende Prophezeiung bezeichnet (Lorenz 2018, 38).
Harris und Rosenthal (vgl. Lorenz 2018) erschlossen vier Verhaltenskategorien, bei welchen sich die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen widerspiegeln, dies ist vergleichbar mit den drei Ebenen von Rubie-Davies (2015).
Lächeln, positive Aufmunterung, Lob, oder auch positive Reaktionen auf mündliche Beiträge, sind Verhaltensweisen, welche Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen mit hohen Erwartungen zeigen. Dabei sprechen Harris und Rosenthal vom sozio-emotionalen Klima (vgl. Lorenz 2018).
Nachfolgende Aussage der IP2 zeigt ein positives Beispiel im Rahmen der Förderprogramme auf der sozio- emotionalen Ebene. Die Aussage stütz sich auf eine Rückmeldung einer Mathematikprüfung: «*The teacher wrote for me that: «Oh, you are really amazing. Their, their language is really difficult for you to understand. And I understand that how you are amazingly doing it about language is not just mathematic, it's about language too. So I hope when you have questions about language too, you didn't understand some words you ask me.*».
Hier zeigt sich ein Paradebeispiel von positiver Aufmunterung, da die Sprache auch im Fach Mathematik von grosser Bedeutung ist. Mit dieser Formulierung impliziert er, dass die IP2 sich von den sprachlichen Schwierigkeiten im Fach Mathematik nicht entmutigen lassen soll.

Die zweite Verhaltenskategorie erfolgt durch das Feedback, Lob oder Kritik von Seiten der Lehrperson, wie auch unterschiedliche Reaktionen auf die mündlichen Beiträge. Nachfolgende Aussage unterstreicht die Relevanz von differenziertem Feedback aus Sicht von Schüler:innen. Auf die Frage, inwiefern differenziertes Feedback die Leistung der IP2 beeinflusst hat, antwortete sie: *«A lot.».*

Die dritte Verhaltenskategorie nach Harris und Rosenthal beinhaltet den Input der Lehrperson, die Aufgabestellung und der Umgang mit Zusatzaufgaben. Die Aufmerksamkeit ist eine wichtige Komponente dieser Verhaltenskategorie. Ein negatives Beispiel im Umgang mit Aufgabenstellungen und Aufmerksamkeit, nannte der IP1, diese Aussage stützt sich auf das zuvor genannte Beispiel (S. 70) der fehlenden Aufgabeneinbettung: «*Also wenn er uns die Aufgaben so gibt, habe ich das nicht sehr gut gefunden, weil die meisten haben dann einfach nichts gemacht. Ich habe auf dem iPad gespielt, die anderen haben miteinander geredet und der Lehrer hat einfach nichts gesagt.*». Dieses Zitat zeigt auf, dass die fehlende Instruktion und negative Erwartungshaltung der Lehrperson einen direkten Einfluss auf die Leistungsmotivation haben.

Als vierte Verhaltenskategorie ist der Output zu nennen. Dies beinhaltet die Möglichkeiten zur Beteiligung im mündlichen Unterricht und die zur Verfügung gestellte Zeit zur Beantwortung.

In den Interviews lassen sich keine Aussagen zu dieser Kategorie finden.

Im Kapitel 5.2.1 wurde schon angesprochen, dass der IP1 in der Mittelstufe eine Lehrperson mit einer hohen Erwartungshaltung hatte. Nachfolgendes Zitat zeigt die langfristigen Folgen von positiver Lehrpersonenerwartungen auf: *«Ähm ich habe dann in der vierten Klasse habe ich dann eine tolle Lehrerin gehabt. Frau XY heisst sie, die hat mir auch mega geholfen. Und dann hier wurde ich endlich wieder gut in der Schule. Und jetzt bin ich eigentlich immer noch sehr gut.».* Es wird deutlich, dass der IP1 die positive Erwartungshaltung seiner Lehrperson noch Jahre später präsent hatte. Dies ist durch die Herstellung einer Verbindung der damaligen Lehrpersonenerwartungen und seinem jetzigen schulischen Erfolg sichtbar.

Die Folgen von Lehrpersonenerwartungen können, wie oben beschrieben, langfristig sein oder auch besonders tiefgreifend, wie nachfolgendes Zitat zeigt:

«I didn't I was not interesting any longer to go to this school (Regelschule) or so then I have started to talk with myself.». Die Folgen von negative Erwartungshaltungen zeigt sich hier darin, dass die IP2 gar nicht mehr zur Schule gehen wollte.

5.2.3 Bezug zur Fragestellung

In Anbetracht der Fragestellung: *«Welche Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen haben Schüler:innen mit wenig sozioökonomischen Ressourcen als relevant empfunden, um den Übertritt von der Sekundarstufe 1 in eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 zu schaffen?»* können folgende Punkte genannt werden:

- Der Effekt der positiven Lehrpersonenerwartung in der Primarschule, in Bezug auf ein gutes Klassenklima.
- Der Effekt der positiven Lehrpersonenerwartung in den Förderprogrammen, in Bezug auf die positive Aufmunterung.
- Die zu Verfügung gestellte Zeit der Lehrperson in den Förderprogrammen für allfällige Fragen.
- Der Effekt von differenziertem Feedback in den Förderprogrammen für die Leistungssteigerung

Es lassen sich einige Unterstützungsmassnahmen auf schulischer Ebene in Bezug auf die Lehrpersonenerwartung mit dem Effekt der selbsterfüllenden Prophezeiung feststellen. Diese Nennungen beziehen sich (Vgl. Tabelle 4) jedoch ausschliesslich auf die Förderprogramme oder auf die Erfahrungen in der Mittelstufe. Im Bereich der Sekundarstufe 1 konnten keine dieser Ressourcen festgestellt werden. Die Effekte der oben aufgelisteten Unterstützungsmassnahmen, im Rahmen der Förderprogramme und der Primarschule, sind von den Schüler:innen als relevant empfunden worden.

5.3 individuelle Ebene

Die folgende Fragestellung: *«Welche Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen haben Schüler:innen mit wenig sozioökonomischen Ressourcen als relevant empfunden, um den Übertritt von der Sekundarstufe 1 in eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 zu schaffen?»* wird hier auf der individuellen Ebene beleuchtet und diskutiert. Dafür wird die bereits diskutierte Forschungsliteratur aus Kapitel 2.4 nochmals aufgegriffen und mit den gesammelten Daten verglichen. Am Ende des Kapitels 5.3 wird die Fragestellung auf der Grundlage der Diskussion zusammenfassend beantwortet.

5.3.1 Motivation

Grundsätzlich ist zwischen einer intrinsischen Motivation und einer extrinsischen Motivation zu unterscheiden. Von intrinsischer Motivation wird gesprochen, wenn die Handlungen von dem eigenen Interesse geleitet sind. So lernen intrinsisch motivierte Schüler:innen nicht für eine gute Note, die Anerkennung der Lehrperson oder der Eltern, vielmehr möchten sie den Lernstoff verstehen und mit dem eigenen Fachwissen verknüpfen. Die IP2 zeigt eine verstärkte intrinsische Motivation. Auf die Frage, weshalb sie ins Gymnasium möchte, antwortete sie: *«Because I love learning.».* Der Fokus liegt auf dem Aneignen von Fachwissen.

Die extrinsischen Lernenden suchen die Bestätigung von anderen Personen, die Äusseren Einflüsse spielen somit eine wesentliche Rolle (Deci und Ryan 1993, 225). Der IP1 zeigt Tendenzen einer extrinsische Motivation, wie nachfolgendes Zitat zeigt: «*Und mein Vater, er gibt mir immer noch so extra Motivation. So, wenn du das Gymi schaffst, dann gebe ich dir, was du willst und wenn du das schaffst, dann bekommst du das und das. Und das gibt noch zusätzliche Motivation.».* Allerdings ist auch eine intrinsische Motivation zu erkennen, wie diese Aussage zeigt: *«Ich hoffe, dass ich dann später einfach Zahnarzt bin und auch später noch sehr Freude an dem Job habe, in dem man auch am Morgen aufstehen kann und sagen kann ich freue mich auf den Tag, auf die Arbeit. Ja. Das ist das Wichtigste.».* Hier wird deutlich, wie wichtig es dem IP1 ist, einen Beruf auszuüben, der im Spass macht. Im Gegensatz zur extrinsischen Motivation muss beim intrinsisch motiviertem Handeln kein unmittelbares Bedürfnis gestillt werden und ist daher nicht zeitlich einzugrenzen. Die obige Aussage des IP1 ist weder zeitlich begrenzt noch von äusserlicher Bestätigung abhängig, was das Vorhandensein einer intrinsisch Motivation des IP1 zeigt.

Eine weitere wichtige Determinante bezüglich der Motivation ist der Umgang mit Erfolg und Misserfolg. Nach der Attributionstheorie von Weiner (vgl. Grassinger 2019) lassen sich verschiedene Ursachen ergründen, welche für den Erfolg beziehungsweise den Misserfolg verantwortlich sind. Für eine motivierende und lernförderliche Ursachenattribuierung ist es wichtig, auf die im individuellen Zusammenhang als richtig erscheinende Ursachen zu attribuieren (Woolfolk 2014, 402). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass eher auf internale und kontrollierbare Fähigkeiten attribuiert werden sollen.

Bei einem Erfolgserlebnis, wie beispielsweise einer guten Note, ist es lernförderlich auf Anstrengung und auf die Schwierigkeit des Faches zu attribuieren.

Bei einem Misserfolg hingegen, erwies sich die Attribuierung auf external instabile Ursachen, wie beispielsweise Pech oder erneut internal instabil, wie etwa ungenügende Vorbereitung als motivationsfördernd (Grassinger 2019, 129). Durch folgende Aussage der IP1 ist eine internale, kontrollierbare Ursachenattribuierung festzustellen: *«Aber in den Prüfungen war ich nicht so gut, weil ich nicht so viel gelernt habe. In der zweiten Sek habe ich es wieder probiert. Dort war ich sehr knapp dran.».* Anhand diese Zitates wird deutlich, dass der IP1 beim Misserfolg, Nichtbestehen der Aufnahmeprüfung, auf die internale Ursachenzuschreibung zurückgreift. Dies zeigt sich daran, dass er sich als alleiniger Akteur verantwortlich macht, aufgrund des wenigen Lernens. Die kontrollierbare Ursachenattribuierung ist zwar nicht direkt genannt, ist aber auf indirekten Weg erkennbar, da er die Aufnahmeprüfung das dritte Mal im März 2023 versuchen wird. Seine Motivation hat sich keineswegs verkleinert, im Gegenteil, wie folgendes Zitat zeigt: *«Oder bei einem Misserfolg, der oft passiert ist, zum Beispiel jetzt bei der Gymiprüfung, ist jetzt zweimal passiert, aber ich denke trotzdem, dass ich es jetzt in der dritten Sek schaffen werde».*

Abschliessend kann gesagt werden, dass es motivationsförderlich ist, wenn auf internal instabile Ursachen attribuiert wird. Bei Misserfolg ist die Vermittlung einer Strategie, wie es das nächste Mal besser gehen könnte, genauso relevant.

5.3.2 Selbstbild

Carol Dweck (2016) unterscheidet in ihren Untersuchungen zwischen dem statischen und dem dynamischen Selbstbild. Jugendliche mit einem statischen Selbstbild sehen ihre Intelligenz als feste Grösse an. Zudem müssen sie, ähnlich wie bei der extrinsischen Motivation, ihre Leistungen und ihr Können immer gegen aussen präsentieren. Die Bestätigung, welche sie von aussen

erhalten, wirkt sich positiv auf ihr Selbstbild aus. Lernende mit einem solchen Selbstbild suchen häufig den Weg des geringsten Aufwandes, um ihr eigenes Ego zu schützen (S. 59).

Schüler:innen mit einem dynamischen Selbstbild sehen die Intelligenz nicht als feste Grösse an, im Gegenteil, sie sind der Meinung, dass diese durch Anstrengung verändert werden kann (ebd. S. 12). Nachfolgendes Zitat zeigt, dass der IP1 Ansätze eines dynamischen Selbstbilds zeigt: *«Ja, ich habe leider nicht bestanden, weil ich fast nicht gelernt habe.».*

Auch die IP2 zeigt deutliche Anzeichen von einem dynamischen Selbstbild unter anderen basierend auf folgender Aussage: *«I understood that whatever comes, with like hard working and trying, like finding out this one and then next one, next one with doing different stuff, then you are good at it».*

Die Unterschiede zwischen den beiden Selbstbilder werden insbesondere beim Misserfolg sichtbar. So sehen sich Lernende mit einem statischen Selbstbild als Versager und tendieren dazu ihre Anstrengungen einzustellen, da sie es aus ihrer Sicht, nie können werden. Lernenden mit einem dynamischen Selbstbild denken nicht im Traum daran, ihre Anstrengungen einzustellen. Im Gegenteil, sie verstärken ihre Anstrengung, um sicherzustellen, dass sie ein nächstes Mal besser sein werden (Dweck 2016, 61). Wie Folgende Aussage zeigt, ist diese Anstrengungsbereitschaft von der IP2 durchaus zu finden: *«Because of this bullet journal that I have. So I write before this goal when I have that different, different ways that I have, when this one doesn't work, I try the next one. When the next one doesn't work, I try the third one.».* Die IP2 verfügt über Journal, in welchem sie Ziele und damit verbunden Strategien festhält. Insbesondere hervorzuheben ist, dass sie verschiedene Wege sucht, bis sie das selbstgesetzte Ziel erreicht hat.

Des Weiteren lassen sich Unterschiede bezüglich den Lernstrategien feststellen. Schüler:innen mit einem dynamischen Selbstbild lernen, um zu verstehen und nicht für eine gute Note. Daher wenden sie aufwändigere Lernstrategien an und versuchen das neu Gelernte mit dem Vorwissen zu verknüpfen.

Lernende mit einem statischen Selbstbild tendieren dazu, den Lernstoff auswendig zu lernen oder die Aufgaben abzuarbeiten (ebd. S. 62). Der IP1 hat im Interview eine interessante Antwort gegeben auf die Frage, was er macht, wenn er bei einer Hausaufgabe ansteht: *«(...) Dann frage ich aber speziell den Klassenbesten, sage ich jetzt mal, richte mich an ihn und frage ihn, ob er mir weiterhelfen kann. Und meistens antwortet er weil... die anderen, die geben dir einfach*

die Lösungen. Was nicht sehr hilfreich ist (...)». Hier sind gleich mehrere Ebenen des dynamischen Selbstbilds zu erkennen. Zum einen sieht der IP1 sein Können als veränderbare Grösse an und gibt nicht gleich auf, wenn er nicht weiterkommt. Er weiss sich zu helfen und schreibt einem guten Mitschüler. Zum anderen sucht er sich diesen Schüler aus, weil er ihm beim Verstehen des Lernstoffes weiterhilft, wohingegen andere Mitschüler:innen lediglich die korrekte Lösung schicken, ohne eine Erklärung des Lösungsweges.

5.3.3 Resilienz

Resiliente Kinder und Jugendliche können erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umgehen. Gemeint ist eine psychische Widerstandskraft trotz der schwierigen Verhältnisse und der Fähigkeit, mit dem verursachten Stress umzugehen (Wustmann 2005, 192). Der IP1 wurde nach Ankunft in der Schweiz, damals noch siebenjährig, mit Mobbing konfrontiert, was gewissermassen als Stressor bezeichnet werden kann: *«Einfach weil ich kein Deutsch konnte. Weil ich anders war als die anderen, wurde ich gemobbt».* Die dreijährige Mobbingerfahrung, aufgrund seines Migrationshintergrund kann als belastende Lebensumstand betrachtet werden.

Die IP2 besuchte neun Jahre die Schule im Iran, in diesem Zusammenhang berichtete sie über folgende Erfahrung: *«Und ist wirklich so von die afghanische, weil die sind so viel afghanische Leute dort und wenn die in Schule gehen, ähm, sie verhalten iranische Leute Lehrerin, das ist egal, das sind Lehrerin oder Direktor oder Schülerin. Sie ähm, die verhalten so wie du bist ein Abfall mit dir.».* Wie in diesem Zitat ersichtlich, wurde sie aufgrund ihrer afghanischen Herkunft im schulischen Umfeld diskriminiert. Diese mehrjährige diskriminierende Erfahrung könnte als Stressor identifiziert werden. Die dreijährige Flucht vom Iran in die Schweiz kann ebenso als (stark) belastende Lebensumstände bezeichnet werden. Die IP2 erzählt im Interview fast nichts über ihre Fluchterfahrung, allerdings erwähnt sie das Auftreten von Panikattacken: *«And now I have a lot of difficult moments like panic attacks, too.».*

Es konnte festgestellt werden, dass beide Jugendlichen Stressoren ausgesetzt waren. Der Bewältigungsprozess kann durch zahlreichen schützenden Faktoren unterstütz werden. Anhand der Kauai Längsschnittstudie (vgl. ebd.) konnten zahlreiche schützende Faktoren definiert werden, welche sich in personale und soziale Ressourcen aufteilen lassen. Diese Ressourcen erweisen sich als besonders prominent bei resilienten Kindern und Jugendlichen.

Im folgenden Abschnitt werden einige Ressourcen zusammengefasst, welche auch bei den Interviewpartner wiedergefunden wurden.

Die personalen Ressourcen umfassen die Problemlösefähigkeit, welche bei resilienten Kindern und Jugendliche als proaktiv beschrieben werden kann. Bei IP1 ist diese Problemlösefähigkeit durch folgendes Zitat erkennbar: *«Aber eigentlich, wenn ich etwas nicht schaffe, dann bleibe ich einfach immer dran, (...) Ähm, wenn ich es einfach überhaupt nicht schaffe, dann hole ich mir Hilfe. So lange, bis es klappt.».* Hier werden gleich zwei interessante Aspekte angesprochen.

Zum einen ist der IP1 der Auffassung, dass er nicht alle Probleme selbst lösen kann. Zum anderen hat er gelernt, Hilfe bei anderen Personen einzuholen, wenn er selbst nicht mehr weiterkommt.

Damit verbunden ist die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln, indem sie sich für eine Lösung des Problems bemühten (Wustmann 2005, 197). Resiliente Kinder und Jugendliche müssen oft Verantwortung im Haushalt übernehmen oder auf ihre Geschwister aufpassen (ebd.). Während ihres zweijährigen Aufenthaltes in Griechenland trug die IP2 die gesamte kommunikatorische Verantwortung für die Familie, da sie als einzige Englisch sprechen konnte. Folgendes Zitat verdeutlicht die Verantwortungsübernahme: *«Yeah, we arrived in Greece. So for two years that I have been living there, they could not be able to speak English or Griechisch. So I would be responsible to communicate with every person or every one that they wanted to communicate with them.».*

Des Weiteren zeigen resiliente Lernende eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung, was sich darin zeigt, dass sie an ihre Fähigkeiten glauben und sicher sind, dass diese durch ihre eigenen Handlungen und Kompetenzen verbessert werden können. Eine ähnliche Ressource ist die internale Kontrollüberzeugung, welche besagt, dass die eigene Situation als veränderbar betrachtet wird. In den obigen Kapiteln zur Motivation und Selbstbild wurden diverse Aussagen der Interviewpartner dafür gefunden.

Die hohe Sozialkompetenz ist eine weitere Ressource, welche bei resilienten Schüler:innen zu finden ist. Die Fähigkeit, Empathie zu zeigen, mit anderen zusammenzuarbeiten und auch den Kontakt mit Mitmenschen zu knüpfen zeigen sich vermehrt bei solchen Jugendlichen. Bei IP1 lässt sich eine hohe Sozialkompetenz feststellen, wie folgendes Zitat zeigt: *«Ich denke, meine Hilfsbereitschaft und mein Umgang mit den Menschen, finde ich, ist meine persönlich stärkste Stärke.».*

Was die sozialen Ressourcen von dem IP1 angeht, so ist das Vorhandensein von einer Bezugsperson, wie auch eine enge Geschwisterbindung zu nennen. Der IP1 äusserte sich zwar nicht direkt bezüglich der Beziehung zu seinen Geschwistern. Allerdings stellen seine Schwestern eine grosse Hilfe in schulischen Belangen dar. Zum einen kann er sie bei Unklarheiten, wie beispielsweise die Wahl des Freifaches fragen, zum anderen haben sie ihn für das Förderprogramm ChagALL angemeldet.

Die Beiständin der IP2 kann als eine engere Bezugsperson betrachtet werden, wie in Kapitel 5.1.3 erläutert wurde.

Doch nicht nur die Familie, auch die Klasse, beziehungsweise ein gutes Klassenklima wirkt sich positiv auf die Resilienz aus. Der IP1 spricht in diesem Zusammenhang von einem guten Klassengeist, wie in Kapitel 5.2.1 genauer ausgeführt wurde.

5.3.4 Bezug zur Fragestellung

In Anbetracht der Fragestellung: *«Welche Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen haben Schüler:innen mit wenig sozioökonomischen Ressourcen als relevant empfunden, um den Übertritt von der Sekundarstufe 1 in eine weiterführende Schule auf der Sekundarstufe 2 zu schaffen?»* können folgende Punkte genannt werden:

- Der positive Effekt der festzustellenden intrinsischer Motivation auf die Leistungssteigerung.
- Der Effekt von einer optimaler Ursachenattribuierung auf schulischen Erfolg und Misserfolg.
- Die Leistungssteigerung durch eine hohe Anstrengungsbereitschaft aufgrund der Anwendung von verschiedenen Lernstrategien.
- Die Verstärkung der Anstrengung bei Misserfolg.
- Die Leistungssteigerung durch proaktive Problemlösefähigkeiten.

Auf der individuellen Ebene wurden mit Abstand die meisten Nennungen von lernförderlichen Ressourcen gemacht (Vgl. Tabelle 4). Auf der individuellen Ebene wurden mehr Ressourcen erkannt als die systemische und schulische Ebene kombiniert.
Dies kann einerseits durch das Vorhandensein eines dynamischen Selbstbildes erklärt werden, anderseits durch die vielen Schutzfaktoren bei resilienten Jugendlichen. Insbesondere die personalen Ressourcen wurden bei den Interviewpartner: innen gefunden.
Es kann festgehalten werden, dass die individuelle Ebene von grosser Bedeutung für einen erfolgreichen Übertritt in die Sekundarstufe 2 ist.

5.4 Interpretation

In der Interpretation beleuchten wir die Ergebnisse aus der Diskussion in Bezug auf die drei Ebenen. Dabei fokussieren wir insbesondere auf das Zusammenspiel der Unterstützungsmassnahmen und Ressourcen von systemischer, schulischer und individueller Ebene.

Auf der systemischer Ebene wurden im Rahmen dieser Masterarbeit die primären und sekundären Herkunftseffekte besprochen. Erstere beschreiben die Leistungsdisparitäten aufgrund der sozialen Herkunft und der ungleich verteilten Ressourcen. Im Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates wurden im Jahr 2018, diverse Empfehlungen abgegeben, wie auf der Ebene der Frühförderung der sozialen Benachteiligung entgegengewirkt werden kann (Becker und Schoch 2018, 70). Die sekundären Herkunftseffekte, wie auch die Rational Choice beschreiben die ungleichen Bildungsentscheide der Kinder und Eltern, bei gleichen schulischen Leistungen. Die Ursachen der ungleichen Bildungsentscheide beruhen einerseits auf der Unwissenheit von verschiedenen Bildungsmöglichkeiten, andererseits auf den nicht zur Verfügung stehenden Ressourcen innerhalb der Familie. Die Aufklärung der Eltern von sozial benachteiligten Familien über das Schulsystem und die diversen Möglichkeiten von Hochschulabschlüssen kann im Rahmen von Elternabenden stattfinden. Besonders die Auskunft über mögliche finanzielle Unterstützung des Staates bei einer längeren Ausbildung des Kindes kann den Stellenwert eines höheren Bildungsabschlusses vergrössern.

Der objektivierte Zustand des kulturellen Kapitals beschreibt unter anderem die Verfügbarkeit von Büchern oder Instrumenten, welche sich direkt auf die schulischen Leistungen auswirken. Auch diese Ungleichverteilung lässt sich durch eine altersgerechte Betreuung und Förderung von Kleinkindern, beispielsweise durch die Verbilligung von Kita-Plätzen, entgegenwirken (ebd.).

Im Rahmen der Interviews wurden diese Ungleichverteilungen durch die Nichtnennungen bestätigt. Wie beispielsweise das Vorhandensein eines sozialen Kapitals oder die positive Auswirkung auf den schulischen Erfolg aufgrund eines hohen ökonomischen oder kulturellen Kapitals.

Auf der schulischen Ebene lag der Fokus in der vorliegenden Arbeit, in den Effekten von Lehrpersonenerwartungen, in Verbindung zu den schulischen Leistungen.

In Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten, welche Lehrpersonen im Schulunterricht haben, um Bildungsbenachteiligung entgegenzutreten, hat der Schweizerische Wissenschaftsrat (2018) Massnahmen vorgeschlagen. Darunter fällt eine Gewichtsverschiebung zu vermehrt formati-

ven Leistungsüberprüfungen, die verbesserte Beurteilung der Schüler:innen aus bildungsfernen Familien sowie eine positive Erwartungshaltung der Lehrperson gegenüber begabten Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien (Becker und Schoch 2018, 71).
Wie bereits mehrfach betont, besteht eine enge Korrelation zwischen den Erwartungshaltungen der Lehrpersonen und dem schulischen Erfolg der Lernenden. Im Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates (2018) wird auf die Relevanz der Lehrpersonenausbildung hingewiesen. Im Rahmen unseres Studiums wurden wir immer wieder mit dem Thema der Chancenungleichheit konfrontiert. Was jedoch aus unserer Sicht fehlte, waren die Handlungsmöglichkeiten als angehende Sekundarlehrpersonen, um dieser Chancenungleichheit entgegenzuwirken. Anhand der von uns geführten Interviews wurden die negativen Effekte von Erwartungshaltungen von Lehrpersonen deutlich, wie in Kapitel 5.2.1 beschrieben. Interessanterweise zeigten sich bei den zivilgesellschaftlich initiierten Förderprogrammen positiv erlebte Erwartungshaltungshaltungen der Lehrpersonen.

Im Rahmen dieser Masterarbeit haben wir Theorien zur Motivation, des Selbstbildes und der Resilienz betrachtet. Dabei stellte sich heraus, dass besonders eine intrinsische Motivation, ein dynamisches Selbstbild und eine hohe Resilienz als lernförderliche Ressourcen agieren. Hervorzuheben ist, dass beide Interviewpartner: innen Züge von intrinsischer Motivation, eher ein dynamisches Selbstbild und viele personalen Ressourcen im Bereich der Resilienz zeigten.
Im Vergleich zu den genannten Unterstützungsfaktoren der systemischen und schulischen Ebene waren die Nennungen der individuellen Ressourcen mit Abstand am meisten vertreten. Bildungsbenachteiligung beinhaltet Prozesse und Ursachen, welche zu ungleichen Bildungsbeteiligungen führen.
Die von uns interviewten Jugendlichen wurden von den fehlenden Unterstützungsmassnahem auf systemischer und schulischer Ebene betroffen. Aufgrund der von ihnen mitgebrachten Ressourcen auf individueller Ebene war es den Schüler:innen jedoch möglich, der Bildungsbenachteiligung auf systemischer und schulischer Ebene entgegenzuwirken.

6 Methodenkritik

In diesem Kapitel werden die angewendeten Methoden der Forschungsarbeit kritisch reflektiert.

Die Wahl des qualitativen Forschungsansatzes mit teilstrukturierten Interviews war für die Fragestellung und die dafür benötigten Daten geeignet. Durch die Interviews konnten wichtige Ressourcen und Unterstützungsmassnahmen der Jugendlichen für ihren Weg in die Sekundarstufe 2 herausgearbeitet werden. Es wurden zwei Interviews durchgeführt mit der Gesamtlänge von circa 95 Minuten. Die Datenmenge war genügend gross, um Erkenntnisse zu erschliessen und den Inhalt zu diskutieren. Jedoch muss angefügt werden, dass die Daten aus nur zwei Interviews stammen und keine triangularische Absicherung durch ein drittes Gespräch vorliegt. Die Gültigkeit aufgrund starker Subjektivität kann somit hinterfragt werden. Da es sich bei der Fragestellung um die Erfahrungen der Schüler:innen handelt und viele Aspekte der Theorie erwähnt wurden, können die Daten dennoch als valide und wertvoll betrachtet werden.

Die Vergleichbarkeit der Interviews ist durch den Interviewleitfaden gegeben. Jedoch befanden sich die Jugendlichen innerhalb dieses Interviews in einem offenen Erzählrahmen, daher hat der Ablauf und die Formulierung der Fragen variiert. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Interviewten schon implizit Fragen beantwortet haben. Zudem können bei einem teilstrukturierten Interview nicht vorhergesehene Exkurse entstehen, die trotzdem relevant sind und für den sicheren Erzählrahmen notwendig sind, was bei beiden Interviews der Fall war. Mit dem offenen Erzählrahmen des teilstrukturierten Interviews wurden jedoch auch gewisse Fragen nicht konkret beantwortet. Spezifische Angaben zur systemischen Ebene sind oft ausgefallen. Zum einem wollten suggestive Fragen vermieden werden, zum anderen wurde bei von uns wahrgenommenem Unwohlsein keine Nachfragen mehr gestellt. Ein Beispiel dafür ist die Geschichte der IP2 und ihre Lücke zum Beschrieb über die Familienverhältnisse.

Im Interview mit der IP2 wurde nach kurzer Zeit auf Englisch gewechselt, da die Sprachbarriere in der deutschen Standardsprache zu gross war. Hier soll berücksichtigt werden, dass die Interviewte und die Interviewende sich in einer Fremdsprache unterhalten haben. Wäre keine Sprachbarriere vorhanden gewesen, hätten auch weitere und genauere Erzählungen stattfinden können.

Daten, die auf Erfahrungen und subjektive Erzählungen beruhen, lassen eine grosse Interpretationsmöglichkeit offen. Durch das Kategoriensystems, in welchem viele Bereiche schon vordefiniert waren, wurde die breite Auslegungsmöglichkeit eine gewisse intersubjektive Validierung der Datenauslegung ermöglicht.

Natürlich ist mit dem Entscheid der Literatur der Rahmen für die ganze Arbeit gesetzt worden. Mit anderen theoretischen Grundlagen hätten andere Diskussionen geführt werden können.

Die Inhaltsanalyse, die Diskussion und die Interpretation fanden durch uns statt. Auch mit vier Augen kann noch eine gewisse Subjektivität attestiert werden. Es besteht die Möglichkeit anderer Erkenntnisse aus den gleichen Daten zu gewinnen, wären weitere Personen in der Analyse beteiligt gewesen.

7 Fazit

Mit grosser Vorfreude haben wir uns auf den Prozess der Masterarbeit gestürzt. Zum ersten Mal während unserer Ausbildung durften wir uns frei aufgrund der eigenen Interessen mit einem Thema vertieft auseinandersetzen. Basierend auf unseren Erfahrungen im schulischen Umfeld war schnell klar, dass wir uns mit der Chancenungleichheit im Bildungssystem beschäftigen möchten.

Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur wurde deutlich, dass die Bildungsbenachteiligung im Schulsystem bereits gründlich erforscht wurde. Da wir keinen weiteren Beitrag zur Forschung der aktuellen Chancenungleichheit leisten wollten, fokussierten wir uns auf die Handlungsmöglichkeiten als angehende Sekundarlehrpersonen. Je mehr wir uns mit dem Thema der Chancenungleichheit beschäftigten, desto sichtbarer wurde die Komplexität von Prozessen und Ursachen, welche zu Ungleichheiten im Bildungssystem führen. Durch das Literaturstudium stellten wir bei uns eine Wissenslücke fest, inwieweit wir als Lehrpersonen dieser Chancenungleichheit im Schulalltag entgegenwirken können. Deshalb war das Ziel dieser Masterarbeit konkrete Unterstützungsmassnahmen zu finden, wie wir Schüler:innen mit einem tiefen sozioökonomischen Status fördern können. Um die vielfältigen Komponenten für Bildungserfolg verstehen zu können, mussten wir uns auf eine breit ausgelegte theoretische Grundlage stützen. Als die geeignete Messung von Bildungserfolg sahen wir den Übertritt in eine weiterführende Schule. Zu erwähnen ist dabei, dass der IP1 hat dabei noch keinen Übertritt in eine weiterführende Schule geschafft, die IP2 lediglich einen provisorischen Übertritt.

Auf der Suche nach Unterstützungsmassnahmen fanden wir in der Literatur zahlreiche Handlungsmöglichkeiten. Nicht alle diese Ansätze sind von der Lehrperson beeinflussbar. Besonders die Texte von Bourdieu und Boudon liessen uns mit einer eher betrübten Stimmung zurück, da sie uns keinen Lichtblick zur Beantwortung unserer Fragestellung boten. Umso interessanter war die Vertiefung in das Thema von Lehrpersonenerwartungen. Mit Blick auf die mehrfach empirisch belegten Effekten der Erwartungshaltungen von Lehrpersonen, wurden diese im Rahmen unseres Studiums zu wenig diskutiert. Aus unserer Sicht wäre es spannend, die Erwartungshaltungen der Lehrpersonen in der Didaktik fächerspezifisch zu beleuchten und in den Praktika zu reflektieren. Insbesondere durch Videoaufnahmen kann das persönliche Verhalten der multidimensionalen Erwartungshaltungen aufgezeichnet werden. Diese kritische Reflexion kann zu einer Sensibilisierung der Thematik führen und im besten Fall zu einer höheren Erwartungshaltung gegenüber allen Schüler:innen führen.

Eine weitere Betrübnis waren die erfahrungsbasierten Aussagen der interviewten Schüler:innen. Mit den Interviews der zwei Jugendlichen, die trotz sozialer Benachteiligung den Übertritt in die Sekundarstufe 2 planen, erhofften wir uns exemplarische Beispiele für Handlungsansätze, welche wir als zukünftige Lehrpersonen brauchen können. Jedoch stellten wir fest, dass die Unterstützungsmassnahmen, die sich in der theoretischen Grundlage herauskristallisierten, im Rahmen der Regelschule nur schwer erkennbar waren. Die Schüler:innen mussten überwiegend auf ihre individuellen Ressourcen zurückgreifen, um den Übertritt in die Sekundarstufe 2 machen zu können. Lediglich die Unterstützung, welche den Jugendlichen im Rahmen des Förderprogrammes erlebten, kann auf der schulischen Ebene verortet werden.

Im Rahmen unserer Masterarbeit versuchten wir verschiedene Unterstützungsmassnahmen für sozial benachteiligte Schüler:innen herauszuarbeiten, welche wir auf verschiedenen Ebenen einordnen. Was wir insbesondere aus dieser Arbeit mitnehmen, sind die kleinen, aber feinen Handlungsmuster, auf welche wir als Lehrpersonen im Schulalltag zurückgreifen können, um die Bildungsbenachteiligung ein kleines bisschen einzudämmen.

Für die Zukunft wünschen wir uns, dass die Thematik der Bildungsbenachteiligung an allen pädagogischen Hochschulen nicht nur einen festen Platz findet, sondern auch in der Praxis umgesetzt wird. Dies bedingt eine Verschiebung des defizitären Blicks der Chancenungleichheit hin zu einem handlungs- und praxisorientierten Ansatz.

8 Literaturverzeichnis

„Amberscript: Audio & Video Transcription | Speech-to-Text“. 2020. Amberscript. 29. Juni 2020. https://www.amberscript.com/en/.

Angelone, Domenico, Florian Keller, und Urs Moser. 2013. „Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich“. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Universität Zürich. http://www.ibe.uzh.ch/projekte/lezh/Lernstandserhebung_9KlasseZH_Bericht.pdf.

Becker, Rolf, Hrsg. 2011. *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS.
Hrsg. 2011b. *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 2., Überarb. und erw. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Becker, Rolf, und Jürg Schoch. 2018. „Soziale Selektivität Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR“. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Bürgin, Dieter, und Barbara Steck. 2008. „Resilienz Im Kindes- Und Jugendalter“. *Schweizer Archiv Für Neurologie Und Psychiatrie*, Nr. 8 (Dezember): 480–89. https://doi.org/10.4414/sanp.2008.02002.

Deci, Edward, und Richard Ryan. 1993. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 223–38.

Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

„Duden | Bildung | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“. o. J. Zugegriffen 28. November 2022. https://www.duden.de/rechtschreibung/Bildung.

Dweck, Carol. 2016. *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Piper ebooks.

Gomolla, Mechtild, und Frank Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Grassinger, Robert. 2019. „Leistungsattribution und attributionales Feedback“. In *Feedback in der Unterrichtspraxis*, herausgegeben von Marie-Christine Vierbuchen und Frederike Bartels, 125–37. Kohlhammer.

Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Jurt, Joseph. 2012. „Bourdieus Kapital-Theorie“. In *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden*, herausgegeben von Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer, und Robin Samuel, 21–41. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6_2.

Leemann, Regula Julia, Moritz Rosenmund, Regina Scherrer, Ursula Streckeisen, und Beatrix Zumsteg. 2015. *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive: ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung*. 1. Auflage. Bern: hep der Bildungsverlag.

Lorenz, Georg. 2018. „Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund.“ Wiesbaden: Springer VS.

Maaz, Kai, Sascha Schroeder, und Cornelia Gresch. 2010. „Primäre und sekundäre soziale Herkunftseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe I : Neutralisation sozialer Herkunftseffekte und Konsequenzen auf das Übergangsverhalten“. In *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*, 285–310.

Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., Aktual. und Überarb. Aufl. Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz.

„Mineurs non accompagnés (MNA)“. o. J. Kanton Zürich. Zugegriffen 27. November 2022. https://www.zh.ch/de/familie/kindes-und-erwachsenenschutz/mineurs-non-accompagnes-mna.html.

Neuenschwander, Markus, und Edith Niederbacher. 2021. „Disparitäten in Anstrengungsbereitschaft und Leistung nach SES, Familiensprache und Geschlecht: Folgen von Sozialisation oder von Diskriminierung durch verzerrte Lehrpersonenerwartungen“. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 41 (4): 449–66.

Roos, Markus, und Bruno Leutwyler. 2011. *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen*. 1. Aufl. Programmbereich Psychologie. Bern: Huber.

Rother, Pia, und Jennifer Buchna. 2020. „Bildungsbenachteiligung“. In *Handbuch Ganztagsbildung*, herausgegeben von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen, und Hans-Uwe Otto, 379–89. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_29.

Rubie-Davies, Christine M. 2015. *Becoming a high expectation teacher: raising the bar*. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.

„Sich-selbst-erfüllende-Prophezeiung“. 2000. Spektrum der Wissenschaft. 2000. https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/sich-selbst-erfuellende-prophezeiung/14234.

„SR 101 - Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999“. o. J. Zugegriffen 27. November 2022. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de.

Stamm, Margrit, und Isabelle Halberkann. 2015. „Resilienz - Kritik eines populären Konzepts“. In *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherung*, herausgegeben von Sabine Andresen, Claus Koch, und Julia König, 10:61–76. Springer VS.

Stocké, Volker. 2008. „Herkunftsstatus und Sekundarschulwahl: die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte“. In *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2*, herausgegeben von Karl-Siegbert Rehberg, 5522–33. Frankfurt am Main: Campus Verl.

Werner, Emmy E. 2020. „Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz“. In *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, herausgegeben von Günther Opp, Michael Fingerle, und Gerhard Suess, 4. Aufl., 10–21. Ernst Reinhardt Verlag.

Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Übersetzt von Ute Schönpflug. 12., Aktualisierte Auflage. Always learning. Hallbergmoos: Pearson.

Wustmann, Corina. 2005. „Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen“. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2): 192–206. https://doi.org/10.25656/01:4748.

9 Anhang

a. Interviewleitfaden

Einstieg

- Begrüssung und Dank für die Teilnahme
- Einholen der Unterschriften
- Hinweis auf den vertraulichen Umgang mit den Daten
- Einholen des Einverständnisses zur Aufnahme des Gesprächs
- Aufbau des Interviews erklären und Thema erläutern

Hauptteil

Warm Up: Wie geht es dir? Das Wetter passt doch gerade super für ein Interview, nicht? Hast du heute noch was vor?

- In welcher Klasse bist du im Moment?
- Wann hast du gewusst, dass du ins Gymi möchtest?
- Von wem ist die Idee gekommen ins Gymi zu gehen?
- Wie lange bist du schon im Chagall-Programm?
- Von wem hast du von Chagall erfahren?
- Gehst du gerne zur Schule? Weshalb ja/nein?
- *Welchen Beruf üben deine Eltern aus?*

- Wie würdest du deine Leistungen in der Schule über die Jahre beschreiben?
- Welche Personen haben (ausser dir) geholfen, Fortschritte in der Schule zu erreichen?
- Was hilft dir persönlich das Ziel des Gymis zu erreichen?
- Was würdest du als zu deinen Stärken zählen?
- Was an deiner Einstellung hat dir geholfen Fortschritte in der Schule zu erreichen
- Was in deinem Umfeld hat dir geholfen Fortschritte in der Schule zu erreichen?
- Was denken deine Eltern/Sorgeberechtigten über dein Ziel ins Gymi zu gehen? Wie hat dich das beeinflusst?
- Verfolgst du ein bestimmtes berufliches Ziel?
- Wie hast du die Unterstützung deiner Lehrpersonen wahrgenommen?
- Auf was bist du am meisten stolz, was du erreicht hast?

Schlussteil

- Was war für dich die wichtigste Aussage, die du heute gemacht hast?
- Wenn du über dieses Interview nachdenkst, an was musst du besonders fest denken?
- Möchtest du noch etwas zu den Fragen ergänzen?
- Danke für die Teilnahme!

b. Interviewtranskription

Transkribiertes Interview IP1

00:00:00

JF: Und dann fange ich gleich an, nochmals ganz kurze Einnahme. Ist es für dich in Ordnung, dass wir das Aufnehmen?

00:00:07

IP 1: Ja.

00:00:08

JF: Super. Vielen Dank. Allgemein, vielen Dank, dass du da bist. Auch danke für die Unterschriften. Die habe ich jetzt bekommen. Das heisst, du und deine Eltern haben dort zugestimmt. Ihr wisst, absolut anonym. Nichts von dir kommt raus, das gut oder?

00:00:24

IP 1: Ja.

00:00:25

JF: Super. Das Wetter ist zwar wunderschön, aber da ist es ein bisschen laut. Das stört uns nicht.

00:00:29

IP 1: Nein

00:00:31

JF: Sehr gut. Ja. Dann möchte ich einfach mal anfangen damit. In welcher Klasse bist du gerade?

00:00:37

IP 1: Wir haben gerade Sommerferien und ich komme in die dritte Sek.

00:00:40

JF: In die dritte Sek. Und wo gehst du zur Schule?

00:00:43

IP 1: In XY (Ortschaft).

00:00:44

JF: Gibt es da mehrere Sekundarschulen?

00:00:46

IP 1: Nein, nur eine.

00:00:46

JF: Nur eine, ok, eingeteilt worden. Hast du Geschwister?

00:00:52

IP 1: Ja, ich habe vier Geschwister.

00:00:54

JF: Vier!

00:00:56

IP 1: Ja! Zwei ältere und zwei jüngere. Also einen Bruder und eine Schwester, die jünger sind. Sie sind Zwillinge und zwei ältere.

00:01:05

JF: Ja, und die Älteren? Die machen jetzt gerade was? Die älteren Geschwister.

00:01:08

IP 1: Meine grösste Schwester war in der MPA und hat jetzt also geht jetzt in die BMS. Oh ähm und die andere ist jetzt, aso kommt in den zweiten Lehrjahr als FaBe.

00:01:23

JF: Als FaBe, also medizinisch ausgerichtet oder ziemlich. Bist du auch interessiert an der Medizin?

00:01:29

IP 1: Ja!

00:01:29

JF: Ja? Einfluss von den Geschwistern oder von wo kommt das Interesse?

00:01:36

IP 1: Das kam seit der fünften Klasse. Da hat mein Vater Zahnarzt vorgeschlagen, weil wir hatten Zukunftstag und ich wusste nicht, wo ich hingehen soll. Dann habe ich mal unten bei unserer Zahnarztpraxis nachgefragt und Sie haben, Sie haben mich eingeladen. Sie haben gesagt, ich dürfte kommen und ich war dann dort und es war mega schön. Es hat mir gefallen. Ich habe auch dort mehrmals geschnuppert und das war mega schön.

00:02:00

JF: Cool. Als.. geschnuppert als?

00:02:03

IP 1: Als Dentalassistent. Aber ich habe beim Zahnarzt auch noch viel zugeschaut.

00:02:07

JF: Okay, das hat.. war sehr interessant. Und das gerade gesagt dein Vater hat gesagt, du sollst da schnuppern gehen. Hat dein Vater da auch grosses Interesse oder was ist da?

00:02:19

IP 1: Er würde es schön finden, würde ich das machen aber er sagte, ich soll machen, was ich will, aber es wäre mega schön, wenn ich das mache. Aber mein Vater hatte eigentlich für gar nichts damit zu tun.

00:02:29

JF: Okay, was machen deine Eltern dann beruflich?

00:02:33

IP 1: So, mein Vater darf nicht arbeiten, weil er hat Rückenprobleme.

00:02:36

JF: Okay.

00:02:38

IP 1: Und meine Mutter arbeitet einfach nicht.

00:02:40

JF: Okay, okay. Aber von da aus. Das Interesse in der Familie mit Medizin ist schon mal sehr hoch und die kleinen Geschwister sind da auch schon. Oder?

00:02:51

IP 1: Meine kleine Schwester weiss es noch nicht und mein kleiner Bruder will so Informatiker, Polizist oder so.

00:02:58

JF: Da gibt es noch ganz viel offen, oder? Ja, ja, genau. Er ist doch cool. Ähm, aber ganz kurz eine andere Sache. Also, du sprichst fliessend Deutsch, Schweizerdeutsch, alles. Oder gibt es noch andere Sprachen, die du sprichst ausser Deutsch, Schweizerdeutsch, Englisch?

00:03:13

IP 1: Also Englisch spreche ich eigentlich sehr gut wegen der Schulerfahrung und weil ich das auch manchmal im Alltag benutze. Und Arabisch spreche ich einfach zu Hause.

00:03:23

JF: Ah, cool, das heisst zu Hause untereinander sprecht ihr noch arabisch?

00:03:27

IP 1: Also mit den Geschwistern, manchmal arabisch, manchmal deutsch.

00:03:31

JF: Ja, je nachdem oder wie das halt manchmal so ist. Aber kannst du das auch schreiben?

00:03:38

IP 1: Nicht sehr gut, aber ich kann es schreiben und lesen.

00:03:40

JF: und lesen? Hast du dann früher auch Bücher auf Arabisch gelesen?

00:03:43

IP 1: Ja, ich war bis ich sieben Jahre alt wurde, war ich ja in Syrien, in der Kindheit und ja, deswegen kann ich schreiben und lesen einfach nicht sehr, sehr gut.

00:03:56

JF: Also nachdem du dann in der Schweiz warst, hat das noch weitergemacht?

00:04:01

IP 1: Nein.

00:04:01

JF: Okay, ähm. Also. Aber das ist schon mal eine grosse Bandbreite, oder? Genau. Hast du das Gefühl, es hat dir geholfen mit gewissen Sachen?

00:04:15

IP 1: Also was? Arabisch?

00:04:16

JF: Ja.

00:04:17

IP 1: Also da in der Schweiz nicht sehr. Aber ähm ja.

00:04:28

JF: Nein, eigentlich nicht. Okay. Du hast gesagt, du kannst lesen und schreiben. Habt ihr da zu Hause, als ihr klein gewesen sind, mal Büchlein gelesen?

00:04:36

IP 1: Ich komme eben aus dem Islam und ich habe früher, also ich und meine Eltern und meine grösseren Geschwister auch noch den Koran gelesen zu Hause.

00:04:44

JF: Okay, das heisst es war auch eine Regelmässigkeit mit dem Lesen?

00:04:47

IP 1: Das machen wir Heute immer noch aber nicht sehr oft.

00:04:50

JF: Okay, ja, aber es war mal lesen, oder? Genau den Koran, da hat man auch einige Sachen drin. Genau. Ich weiss ja, dass du im Chagall bist. Ich kenne das persönlich nicht so genau. Wie wurdest du dann auf das Chagall aufmerksam?

00:05:06

IP 1: Meine Schwester hat mich einfach angemolden, ohne dass ich davon wusste.

00:05:10

JF: Okay.

00:05:12

IP 1: Und dann, wo ich gelesen habe, was dort drinsteht und was man machen musste, hats mir nicht sehr gefallen. Aber dass ich dorthin gegangen bin. Das erste halbe Jahr hat es mir sehr gefallen. Ich habe vielleicht nicht sehr, sehr viel dazugelernt, aber ich habe dort halt Freunde und es macht schon Spass, dort seinen Mittwochnachmittag zu verbringen. So ist nicht das Beste, aber es ist nicht schlimm.

00:05:34

JF: Und du hast gesagt, dass dort Freunde. Das heisst, es wird ein anderes soziales Umfeld, oder? Wie unterscheidet sich damit das soziale Umfeld, wenn du jetzt sagst es ist eigentlich wie mit Freunden abhängen?

00:05:46

IP 1: Also es ist komplett anders, weil in der Schule die Schulfreunde, die sind so nicht alle so Ausländer und von anderen Nationen und so, weil dort im Chagall, dort fühle ich mich manchmal freier, weil man ist so untereinander, man hat manchmal das gleiche erlebt, ein paar reden

die gleiche Sprache, aber in der Schule, dort ist es einfach so normal, so sind alles gute Freunde, natürlich, aber ja.

00:06:13

JF: Aber das heisst eben, im Chagall hast du das Gefühl, du kannst ein bisschen freier sein. Habe ich das so richtig verstanden? Das heisst, im Chagall sprichst du auch manchmal Arabisch mit den anderen?

00:06:23

IP 1: Ja, manchmal, manchmal auch.

00:06:25

JF: Ja, es ist wie mit den Geschwistern, oder?

00:06:27

IP 1: Ja

00:06:28

JF: Genau. Aber das eben gesagt, es macht dir Spass. Wie lang bist du denn schon im Chagall?

00:06:33

IP 1: Nur ein halbes Jahr. Also seit März.

00:06:35

JF: Seit März. Okay. Und du bist im Chagall, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen?

00:06:40

IP 1: Ja. Ich will später ans Gymi in der dritten Sek. Also nach der dritten Sek und will dann irgendwann mal Zahnarzt werden.

00:06:51

JF: Und wann hast du gewusst? Ja, doch. Ich möchte ins Gymi gehen.

00:06:55

IP 1: Seit der sechsten Klasse. Ich habe es dort versucht.

00:06:58

JF: Das heißt, die Prüfung schon mal gemacht?

00:06:59

IP 1: Ja, ich habe leider nicht bestanden, weil ich fast nicht gelernt habe.

00:07:04

JF: Okay.

00:07:05

IP 1: Aber ich hatte sehr gute Vornoten, die gezählt haben und deswegen war ich auf einem Schnitt von 4,6 und man hat eigentlich eine fünf gebraucht. Aber in den Prüfungen war ich nicht so gut, weil ich nicht so viel gelernt habe. In der zweiten Sek habe ich es wieder probiert. Dort war ich sehr knapp dran. Ich war auch an der mündlichen Prüfung, hatte dort eine fünf in Deutsch und ich hatte eigentlich sehr gute Noten in den Prüfungen und dort haben die Vornoten nicht gezählt.

00:07:34

JF: Stimmt genau das wurde jetzt geändert. Hast du das Gefühl, dass die Noten, da die vor Vornoten jetzt wieder zählen, das Gefühl, das hat einen Einfluss?

00:07:44

IP 1: Also für mich hat es einen sehr grossen Einfluss, weil in der Schule bin ich eigentlich sehr gut. Vielleicht manchmal unkonzentriert, aber die Noten stimmen einfach immer, also bei den wichtigsten Fächer und das ist ja das Wichtigste.

00:07:57

JF: Wie würdest du denn deine Leistung über die Jahre beschreiben? Das heisst, fangen wir mal im Kindergarten und zum Beispiel.

00:08:05

IP 1: Ich war nicht im Kindergarten.

00:08:06

JF: Damals, aber du warst in Syrien im Kindergarten.

00:08:12

IP 1: Aha ja, Kindergarten hat man eigentlich nichts gelernt, hat man fast nur gespielt.

00:08:18

JF: Okay.

00:08:18

IP 1: Aber ich kann mich ja nicht so recht daran erinnern, weil es war schon mega lange her. Ähm, die erste Klasse habe ich dann da begonnen, im zweiten Semester und da. Es war richtig schwer von der ersten bis zur dritten Klasse. Ähm, man hatte auch keine Freunde und man musste so wie alles selber schaffen. Aber man hatte halt noch seine Geschwister die einem geholfen haben, aber für die war halt auch mega vieles schwierig. Ähm, dann ab der vierten Klasse, also von der ersten bis zur dritten, habe ich mich eigentlich noch sehr hoch gesteigert. Ich war dann im DaZ von der ersten bis zur dritten und ab der vierten war ich nicht mehr. Das im Gegensatz zu meinen anderen Geschwister anders, weil sie waren alle bis zur vierten oder bis zur fünften sogar noch im DaZ. Ähm ich habe dann in der vierten Klasse habe ich dann eine tolle Lehrerin gehabt. Frau XY heisst sie, die hat mir auch mega geholfen. Und dann hier wurde ich endlich wieder gut in der Schule. Und jetzt bin ich eigentlich immer noch sehr gut.

00:09:25

JF: Und wieso hast du das Gefühl, dass diese werfen? Was war dann so gut wie sie dir geholfen hat? Also kannst mir doch Beispiele nennen.

00:09:32

IP 1: Ja, sie hat immer so auf den Klassengeist geschaut und geschaut, dass alle gut in der Schule sind. Ähm, nicht nur so! Es gibt Lehrerinnen, die konzentriert sich nur auf eine Person, die sehr

gut ist Und helfen halt nur die. Aber diese Lehrerin hat hat wirklich jedem geholfen und mir hat sie auch sehr geholfen.

00:09:53

JF: Und das gesagt. Sie hat sich auf die ganze Klasse konzentriert, auf den Klassengeist. Wie hat denn so einen Unterricht bei ihr ausgesehen?

00:10:02

IP 1: Aso am Morgen da, da sind wir reingekommen. Aber da hat noch nicht der Unterricht gestartet. Da haben wir zuerst guten Morgen. Sie hat noch etwas erzählt, dann haben wir halt gestartet so den normalen Tag und zwischendurch haben wir mal gelacht. Sie hat jetzt sehr, sehr viel von ihrem Leben erzählt und so hatten wir eigentlich viel weniger Unterrichtsstunden. Also es ist nicht so schlimm, ich finde das eigentlich ganz gut.

00:10:28

JF: Das glaube ich dir gerne, ja.

00:10:31

IP 1: Und jeweils am Freitag war das. Immer hatten wir eine Klassenratsstunde und das war auch mega cool. Da mussten wir immer deinen Klassenbucheintrag schreiben über... Also dort hat sie immer zwei Leute ausgesucht, die über eine ganze Woche alles schreiben, was wir in der Schule gemacht haben.

00:10:48

JF: Das heisst, das ist dir jetzt ziemlich auch in Erinnerung geblieben. Und hast du das jetzt auch noch in der Sek?

00:10:56

IP 1: Nein. Also wenn wir reinkommen, wir sagen nicht mehr Guten Morgen. Wir sagen schon guten Morgen. Aber früher haben wir einfach so sind wir alle so, ähm, wenn alle da waren, die Lehrerin vorne gestanden ist, hat Guten Morgen gesagt. Wir haben alle so gleichzeitig in einem Rhythmus Guten Morgen gesagt. Das machen wir nicht mehr und es ist einfach vieles anders. Wir haben verschiedene Lehrer, Lehrerinnen. Und manchmal denken die, sie sind die einzigen Lehrerinnen und Lehrer und dann geben sie so viele Hausaufgaben und das machen wir auch schlecht. Ja, aber das hat sich viel geändert, denke ich.

00:11:38

JF: Es hat sich viel geändert. Du hast gesagt, die Hausaufgaben haben sich sicher geändert. Du hast auch angesprochen, es gibt viele Lehrpersonen, unterschiedliche. Früher war es hauptsächlich deine eine Klassenlehrerin, oder? Genau. Und wie hast du diese Veränderung wahrgenommen? Also was sind deine Eindrücke von diesen, von diesen Änderungen?

00:11:58

IP 1: Also am Anfang war ich nicht sehr fasziniert darüber, aber ich war ich habe trotzdem mein Bestes gegeben wäre. Jetzt habe ich mich einfach dran gewöhnt und normal auch. Trotzdem vermisse ich so die alten Zeiten.

00:12:14

JF: Wer ist schon nicht? Wir haben doch gesehen, du hast schön erzählt gehabt von der ersten bis dritten. Du hast eine grosse Entwicklung gemacht. Du warst auch im DaZ. Hat war das DaZ? Wie hast du das wahrgenommen?

00:12:27

IP 1: Das hat mir eigentlich auch sehr geholfen im Deutsch. Und das war einfach... Es war nicht nur DaZ, weil immer haben wir so DaZ gemacht und dann am Schluss von der Stunde haben wir noch Spiele gespielt, alle zusammen. Und das war auch mega schön.

00:12:42

JF: Und du hast gesagt, deine Geschwister, die waren noch länger im DaZ Ähm, du hast es schon früher aufgehört, das hatten deine Geschwister in anderer Form wie du im DaZ?

00:12:54

IP 1: Ich weiss es nicht, ich habe sie eigentlich nie gefragt.

00:12:58

JF: Das war noch so eine Frage interessiert hat. Und dann hast du gesagt, dass mega coole Lehrerin gehabt, dass du mehr Freude gehabt und dann bist du in die Sek gekommen. Und wie ist da deine Entwicklung von den Leistungen?

00:13:11

IP 1: Also in der fünften, fünften Klasse, im zweiten Semester oder, nein in der.. Ich habe gerade einen Blackout, weil wir hatten einmal eben Corona dort, da haben wir keine Zeugnisse bekommen.

00:13:28

JF: Stimmt, ja.

00:13:30

IP 1: Glaube, das war in der sechsten Klasse im ersten Semester. Ja, in der fünften Klasse. Im zweiten Semester hatte ich mein bestes Zeugnis von der Mittelstufe. In der sechsten Klasse im ersten Semester, was auch eigentlich recht, recht gut. Und dann war ich in die erste Sek gekommen bin der erste Semester, war eigentlich auch super, dann die zweite Sek wurde schlechter. Also der zweite Semester. Nein, die erste zweite Semester wurde schlechter und dann wieder in der zweiten Sek ging es wieder bergauf. Und jetzt habe ich richtig ein gutes Zeugnis wieder.

00:14:05

JF: Super. Was hast du gedacht im Sinn von, an was liegen diese Unterschiede? Du hast gesagt, es gibt Unterschiede. Hast du da gemerkt? Gab es einen Einfluss, dass es da diese diese kurze Kurve gab?

00:14:18

IP 1: Mhm. Also wir haben sehr viel Lehrerin, also eine eine Lehrerin hat gewechselt, die Deutschlehrerin. Dort hat sich dann eine andere Note, eine schlechtere mit der neuen Lehrerin. Dann haben wir noch sehr, sehr viel viele verschiedene Natur und Techniker gehabt, weil unser Lehrer wurde gekündigt.

00:14:40

JF: Wurde gekündigt?

00:14:42

IP 1: Ich darf glaube ich jetzt nicht sagen wieso.

00:14:46

JF: Du darfst du schon, aber musst du nicht. Also. Wie du möchtest, absolut.

00:14:55

IP 1: Ähm, und dann hatten wir sehr, sehr viele verschiedene. Und dort haben dann die Noten nicht immer gestimmt, weil jeder Lehrer hat es anders gesehen. Der Lehrer hat etwas mehr Spass verstanden als der andere. Aber jetzt haben wir seit dem zweiten Semester einen festen Lehrer gehabt, also den ganzen halben Jahr. Jetzt weiss ich nicht obs in der dritten Sek es immer noch er ist. Aber dort hat die Note dann schon Recht gestimmt.

00:15:21

JF: Ja okay, das heisst, die dieses ganze Wechsel und so, das war ein bisschen dann auch viel oder?

00:15:26

IP 1: Mhm.

00:15:26

JF: Genau. Ähm, aber das heißt, du hast es nachvollziehen können. Du hast gesagt, ein paar haben dann ein bisschen mehr Spass verstanden als die anderen. Wie dann der Umgang mit den Lehrpersonen? Also untereinander, das heißt, sie mit ihnen, ihr mit ihnen?

00:15:44

IP 1: Ähm, das war manchmal recht schwierig. Weil wir hatten Lehrer, da hast du einmal gelacht und sie haben dich direkt vor die Tür geschickt, was ich überhaupt nicht verstehe. Dann hatten wir Lehrer, mit denen konntest du lachen, Sachen fragen, die gar nicht zum Unterricht gehören. Sie haben sie dir beantwortet. Sie haben dir auch geholfen bei vielem. Der Lehrer, den wir jetzt haben, der gibt uns die Aufgabe. Und dann sagt er einfach nichts dazu. Er sagt, liest das durch

und macht das. Und er zeigt es nie vor. Und darauf habe ich ihn auch schon dreimal angesprochen. Ja...

00:16:17

JF: Von dir aus bist auf ihn zugekommen?

00:16:20

IP 1: Ja

00:16:20

JF: Haben das die anderen auch so wahrgenommen?

00:16:22

IP 1: Ja also ähm, in der Jungs Garderobe vor dem Sport. Dort haben wir dann immer noch viel über die Lehrer geredet. Manchmal waren es auch andere Sachen, aber er macht nur bei uns hauptsächlich die NT-Lehrer und dort waren wir uns auch meistens sehr, sehr einig. Im Klassenchat waren auch alle so einverstanden mit den Meinungen von den anderen. Manchmal haben es auch andere anders gesehen, aber eigentlich waren wir immer gleicher Meinung.

00:16:53

JF: Okay, also das Gefühle.. Also welche Art von Unterricht dir am meisten hilft oder was macht den zum Unterricht aus? Wenn jetzt, wie du gesagt, dass diese Lehrer die Aufgaben gibt und liest durch und ihr arbeitet, was hast du das Gefühl, was das mit ähm mit deinen Leistung oder mit dem Verständnis oder dem Fortschritt macht?

00:17:14

IP 1: Also wenn er uns die Aufgaben so gibt, habe ich das nicht sehr gut gefunden, weil die meisten haben dann einfach nichts gemacht. Ich habe auf dem iPad gespielt, die anderen haben miteinander geredet und der Lehrer hat einfach nichts gesagt. Aber ich finde es besser, wenn der Lehrer einem etwas gibt. Erklärt, also sehr gut erklärt. Ähm und dann lässt er uns schon die Arbeit selber machen. Einfach er hilft uns noch dabei bei den anderen... Also manchmal haben welche aufgestreckt und er hat sie ignoriert. Und darauf haben wir ihn auch mehrmals angesprochen.

00:17:48

JF: Okay, spannend. Vielen Dank für das Ausführen. Jetzt habe ich einfach noch ein paar persönliche Fragen oder einfach so manche Fragen zum Nachdenken. Zum Beispiel Ähm, was hilft dir persönlich? Also was denkst du, was dir hilft, das Ziel des Gymis zu erreichen?

00:18:09

IP 1: Ähm, also ich bekomme immer so Unterstützung von meinen Eltern. Ich habe zum Beispiel letztes Mal die ganzen Ferien nur gelernt. Also, ähm, ich habe wenig Freizeit gehabt. Aber ich wollte es auch so und ich habe sehr, sehr viel gelernt, meine Eltern und mir dabei natürlich

geholfen und so Unterstützung gegeben. Und mein Vater, er gibt mir immer noch so extra Motivation. So, wenn du das Gymi schaffst, dann gebe ich dir, was du willst und wenn du das schaffst, dann bekommst du das und das. Und das gibt noch zusätzliche Motivation.

00:18:46

JF: Das heisst, von zu Hause aus ist immer so ein guter Push und von dir aus gesagt, zum Beispiel, du lernst und die Ferien durch vielleicht weniger Freizeit, aber das macht dir nichts aus. Und was hast du das Gefühl ist dann von deiner Einstellung her etwas, das dir geholfen hat?

00:19:04

IP 1: Also zu Hause war ich recht konzentriert, immer bei den Hausaufgaben. Das ist jetzt bei meinen Geschwistern, bei den Kleineren anders. Ich komme... Ich bin früher immer nach Hause gekommen. Habe mich immer zuerst hingesezt und erst die Hausaufgaben gemacht, dann habe ich durfte ich machen was ich wollte nach dem ich die Hausaufgaben fertig hatte. Mein Bruder kommt jetzt manchmal nach Hause, geht dann raus mit seinem Kollegen, Basketball spielen und kommt dann erst spät in den Abend. Also nein, er kommt eigentlich noch nach Hause, aber macht dann spät noch die Hausaufgaben. Und ich, ich mache es manchmal immer noch so, ich komme einfach nach Hause, mach die Hausaufgaben, dann mach ich eigentlich was ich will.

00:19:45

JF: Das heisst du hast so wie eine Routine, ein... Also eingespielt sozusagen. Und hast du das Gefühl, das ist wichtig oder so? Oder hast du das Gefühl, das habe ich jetzt einfach mal so gemacht?

00:19:59

IP 1: Also für mich war das natürlich sehr wichtig, weil ich konnte dann immer... weil wenn ich es spät in den Abend mache und dann kann ich es gar nicht wieder nachkontrollieren ausser am morgen. Und wenn ich dann realisiere, dass ich etwas vergessen habe, habe ich einfach keine Zeit, das zu machen. Nach der Schule habe ich es ja dann immer gemacht und am Abend noch einmal kontrolliert, ob ich alles hatte. Wenn ich etwas vergessen habe, einfach noch schnell, schnell gemacht vor dem Schlafengehen. Und ich finde, deswegen war das auch für mich sehr wichtig.

00:20:30

JF: Super. Jetzt wollte ich noch fragen, also... Über was freust du dich am meisten, wenn du jetzt aufs Gymi schaust.

00:20:42

IP 1: Also da kommt mir eher weniger Freude hervor, weil ich hab ja dann mehr Schule und ich denke, das Gymi wird einfach generell schwieriger, weil ich habe dann Hausaufgaben immer noch und Schule und muss noch da was machen. Und der spätere Weg wird ja auch noch sehr

schwierig. Aber wenn ich wieder an mein Ziel denke und dass ich das schaffen kann, dann kommt wieder die Freude hervor.

00:21:09

JF: Das heisst, du hast ein Ziel, du denkst an das und da kommt die Freude hervor. Aber du sagst jetzt im Gymi selbst, da freust du dich nicht so ganz und das ist wegen der Schule, also wegen den vielen, also des vielen Arbeitens?

00:21:22

IP 1: Mhm

00:21:23

JF: okay, aber sonst mit den Leuten?

00:21:29

IP 1: Also ich weiss, dass ich noch dann so Freunde habe im gleichen Alter. Das ist auch sehr schön, dass ich dann einfach noch viereinhalb Jahre Schule habe, anstatt jeden Tag zur Arbeit zu gehen. Also eine Lehre zu machen, finde ich schon besser.

00:21:50

JF: Das ist doch sehr spannend, wirklich. Das finde ich, finde ich super. Auf was bist du am meisten stolz, was du bis jetzt erreicht hast?

00:22:00

IP 1: Nach meine ich meine schulischen Leistungen bin ich sehr stolz, auch selber. Und so in der Freizeit habe ich... gehe ich manchmal ins Fussball und dort habe ich mich auch sehr gesteigert und darüber bin ich auch stolz. Also nicht nur in der Schule, in meinen schulischen Leistungen nicht nur stolz, es ist dann auch auf andere Dinge.

00:22:21

JF: Es gibt auch noch andere Dinge. Aber spannend. Was sind das? Andere Dinge? Fußball, hast du gesagt. Gibt es sonst noch was?

00:22:30

IP 1: Hm, eigentlich… (lange Pause)

00:22:31

JF: Okay, wenn nichts kommt. Also weisst du alles in Ordnung. Ich wollte noch fragen, was an deinem Umfeld; du jetzt erwähnt deine Eltern auf jeden Fall und die eine Lehrerin? Gibt es noch was anderes? Kannst du mir da noch was anderes sagen, was in deinem Umfeld vielleicht am Fortschritt geholfen hat?

00:22:54

IP 1: Meine. Meine grosse, grösseren Schwestern haben vieles schon gemacht, wo ich gemacht habe. Deswegen konnten sie mir auch oft helfen. Zum Beispiel das Beste ist, wenn man grössere Geschwister hat und dann kommen die Wahlfächer und dort hat man ja selbst keine Ahnung,

was gut ist und was nicht gut ist. Und dann können die Geschwister sagen Ja, macht das das mega cool oder das ist finde ich hier nicht so cool und so!

00:23:22

JF: Das heißt, Sie haben Ihre Erfahrungen schon mal mitgebracht, konkret bei den Wahlfächer. Und beim schulischen Umfeld? Also wenn du an die Schule denkst. was hat dich da beeinflusst zum Beispiel in der Sek vorallem? Vorallem wenn man jetzt mitbekommen hat, in der Primar gab es zum Glückes eine tolle Lehrerin und in der Sek gibt es da etwas was dich beeinflusst hat, was dein ein Erlebnis gab?

00:23:47

IP 1: Nein, eigentlich nicht. Ich habe einfach, ähm, ich denke einfach immer selber daran, dass ich jetzt noch weitermachen muss, noch diese Aufgabe lösen muss, noch das machen muss. In Mathe zum Beispiel, da haben wir einfach eine, eine... Also der Lehrer schafft einfach immer an die Tafel, was man machen muss, ein Stundenplan, und dann er sagt noch nicht, was Hausaufgaben ist. Und deswegen macht man einfach so viel wie möglich, damit man einfach keine Hausaufgaben hat, weil am Schluss von der Stunde sagt er bis da ist Hausaufgaben, also bis da müsst ihr machen. Und dann, wenn man dann schon drüber ist, dann hat man keine Hausaufgaben. Und wenn man dann etwas weniger gearbeitet hat in der Schule, da muss man noch viel zu Hause nachholen.

00:24:36

JF: Und wie sieht es mit Prüfungen aus in der Sek?

00:24:43

IP 1: Also ich lerne. Einfach nicht so viel, weil wenn man im Unterricht manchmal aufpasst, dann hat man vieles schon mitgenommen. Also ich lerne ein Tag vor der Prüfung. Weil ich finde, wenn ich zum Beispiel eine Woche vor der Prüfung lerne, dann vergesse ich alles wieder. Auch wenn ich es dann einen Tag vor der Prüfung repetiere, dann habe ich wieder keine Ahnung, was ich gelernt habe. Deswegen lerne ich immer einen Tag vor der Prüfung und das finde ich eigentlich auch recht gut.

00:25:17

JF: Also das klappt ziemlich gut. Habt ihr denn viele Prüfungen?

00:25:21

IP 1: Ähm, manchmal haben wir zum Beispiel zwei Wochen oder drei Wochen gar keine Prüfungen und dann haben wir einfach plötzlich fünf Prüfungen in einer Woche und das finde ich, das sollte man etwas mehr verteilen, wird besser.

00:25:36

JF: Aber es gibt ja Prüfungen, da bekommt man eine Note und dann gibt es auch Prüfungen,

da bekommt man eine Rückmeldung. Wie ist das aufgebaut bei euch? Habt ihr auch was anderes als Noten?

00:25:50

IP 1: Nein, aso wir bekommen, wir machen eine Prüfung und dann... wir haben einen Online Programm und dort kann man dann die Noten sehen. Wenn es dann die Lehrer freigeschaltet haben, kann man das dann sehen und die Prüfung bekommt man dann im Unterricht zurück. Wenn man also dann kann man die noch im Unterricht anschauen, Fotos machen von der weil wir dürfen die Prüfung nicht mehr nach Hause nehmen.

00:26:13

JF: Okay.

00:26:14

IP 1: Ja

00:26:15

JF: Und das Online Programm, das habt ihr auf einem Tablet?

00:26:19

IP 1: Ja, von der Schule.

00:26:19

JF: Von der Schule. Das Tablet, dürft ihr das nachher mitnehmen.

00:26:23

IP 1: Ähm wir dürfen.. also ich habe es jetzt auch in den Ferien zu Hause. Wir dürfen das immer mitnehmen oder in der Schule lassen, aber ich weiss es nicht, ob es so ist, dass man es nach der Schule behalten darf, weil bei meinen Geschwistern war es so, aber ich glaube bei uns ist es nicht mehr so und ich weiss es noch nicht.

00:26:43

JF: Okay, das weisst du noch nicht. Wieso soll es denn bei dir anders sein wie bei deinen Geschwistern?

00:26:48

IP 1: Ich glaube, das hat man irgendwie geändert. Ich weiss nicht, wieso. Weil meine Schwester, also meine grösste Schwester ist jetzt etwa sechs Jahre voraus und die Zweite ist 2 bis 3 Jahre voraus und deswegen kann es ja in dieser Zeit noch Änderungen geben.

00:27:11

JF: Ja, das ist gut möglich, das weiss ich auch nicht. Ja. Was würdest du persönlich als deine grösste Stärke zählen? Was denkst du, ist seine grösste Stärke?

00:27:24

IP 1: Ich denke, meine Hilfsbereitschaft und mein Umgang mit den Menschen, finde ich, ist meine persönlich stärkste Stärke? (Schaut mich fragend an) Wenn man das so sagen kann, ja.

Beim Elterngespräch hat das auch mein Lehrer erwähnt, dass ich darin sehr gut bin, mit Menschen umzugehen. Auch bei neuen Personen, zum Beispiel wenn jemand Neues in die Klasse kommt, dann empfange ich die Person sehr gut. Oder manchmal bei fremden Leuten. Wenn man zum Beispiel mit der Klasse in ein Park geht und dort sind auch andere Leute, freunde ich mich mit denen auch meistens schnell an.

00:28:07

JF: Was sagt dann soziales Umfeld? Du sagst, du bist ein sehr sozialer Mensch, das kannst du gut den Umgang. Was hat denn dein soziales Umfeld für einen Einfluss mit dem Ziel ins Gymi zu gehen? Was denken sie davon?

00:28:21

IP 1: Ich finde einfach, für mich ist es sehr wichtig, mit den Menschen umzugehen. Auch wenn es manchmal nervig ist, finde ich das einfach sehr wichtig im Leben und sehr gut. Weil früher wurde ich gemobbt, aber nicht so sehr stark wie andere. Einfach weil ich kein Deutsch konnte. Weil ich anders war als die anderen, wurde ich gemobbt und deswegen finde ich es jetzt auch sehr wichtig, gut mit Menschen umzugehen.

00:28:46

JF: Darf ich fragen, in welcher Zeitspanne das war? Als du das erlebt hast?

00:28:51

IP 1: Das war von der ersten bis zur dritten Klasse

00:28:54

JF: Ersten bis zur dritten Klasse. Hat sich das dann geändert?

00:28:59

IP 1: Ja, weil in der ersten bis zur dritten Klasse dort hat, also dort war die Parallelklasse. Wir haben einander gehasst, also unsere Klasse und die andere Klasse. Und dann in der vierten Klasse wurden ja die Klassen gemischt und dort war ich dann mit den anderen. Und welche davon sind jetzt immer noch meine besten Freunde, also von der Parallelklasse also, mit denen ich früher gestritten habe.

00:29:25

JF: Okay. Aber das gesagt du wurdest, also du sagst, wenn das viele sind, wie hat er das gesagt? Du wirst gemobbt wegen Deutsch und weil du ein bisschen anders bist als die anderen. Würdest du das jetzt noch so unterschreiben? Würdest du sagen. Also was, was hältst du davon?

00:29:47

IP 1: Also nein, überhaupt nicht. Jetzt sind alle so recht gut mit mir befreundet. Von der Klasse habe ich keine Feinde, sag ich jetzt mal ja. Von den anderen Klassen kenne ich auch sehr viele Leute, die mich gerne haben und die ich auch gerne habe. Und jetzt, wenn manchmal Witze

kommen, dann lache ich einfach darüber. Wenn sie von meinen Freunden kommen, dann sind sie manchmal lustig. Manchmal, wenn sie... Wenn die Witze einfach überflüssig sind, dann sage ich ihnen das auch so, es ist unnötig jetzt dieser Witz ja, aber sonst habe ich eigentlich noch recht gut.

00:30:27

JF: Und was halten deine Freunde von deinem Ziel, das du ins Gymi gehst und mit dem beruflichen Ziel und so weiter?

00:30:33

IP 1: Die meisten finden das gut. Sie sagen auch nicht, dass ich das nicht machen soll. Aber so.. ja, sie unterstützen mich.

00:30:47

JF: Sie unterstützen dich auch. Ja. Okay. Das ist schön. Die. Hat dich das beeinflusst, dass sie sich dich da unterstützen?

00:30:53

IP 1: Also, manchmal in der Schule kommt es manchmal vor, dass wenn ich etwas unkonzentriert bin und wir eine Aufgabe lösen müssen, dann sagt zum Beispiel der eine "du sollst dich etwas mehr konzentrieren und du willst ja ans Gymi" und so und das finde ich auch sehr wichtig in einer Freundschaft.

00:31:11

JF: Sehr schön. Super. Ja, danke für das. Jetzt habe ich noch ein paar Abschlussfrage und zum einen würde ich gerne etwas wissen. Frau Roempp und ich werden beide zukünftige Lehrperson. Wir sind bald fertig. Was würdest du uns mitgeben als zukünftige Lehrerinnen? Was denkst, was wichtig für uns als Lehrpersonen? Was ist deine ideale Lehrperson? Beschreib mal.

00:31:37

IP 1: Das Wichtigste ist, dass die Lehrperson einfach an Klassengeist in der Klasse arbeitet, dass niemand innerhalb der Klasse gemobbt wird oder ausgeschlossen wird. Das finde ich sehr, sehr wichtig. Erklären, erklären, erklären, viel erklären finde ich auch sehr, sehr, sehr wichtig.

00:31:58

JF: Okay, ja.

00:32:00

IP 1: Ja. Und das, mann... Das finde ich jetzt auch richtig, dass wenn jetzt zum Beispiel eine Person etwas Schlechtes gemacht hat, dass man auf die Person eingeht und fragt, wieso und nicht direkt... Also bei uns gibt es ja die Einträge und nicht direkt einen Eintrag machen. Vielleicht zum Beispiel so fragen, wieso das jetzt so schiefgelaufen ist. Das finde ich noch wichtig.

00:32:26

JF: Okay, sehr gut. Es ist sehr spannend. Auch eben. Eigentlich bist ja du der Experte, oder was

das anbelangt. Und wenn du jetzt an deine Zukunft denkst, sag mir mal, wie sieht deine Zukunft aus? Also wie du denkst, es wird so funktionieren.

00:32:41

IP 1: Ich hoffe, dass ich dann später einfach Zahnarzt bin und auch später noch sehr Freude an dem Job habe, in dem man auch am Morgen aufstehen kann und sagen kann ich freue mich auf den Tag, auf die Arbeit. Ja. Das ist das Wichtigste.

00:32:57

JF: Das ist das Wichtigste für dich? Jetzt habe ich gerade noch... Ist mir noch etwas aufgefallen, was ich noch nicht gefragt habe. Ähm, aber du hast ja diese Einstellung, dass das Wichtigste "Ich muss aufstehen können, ich muss noch Freude daran haben". Du hast dieses Ziel. Du bist dann Gymi. Das ist doch der erste Schritt von diesem Programm, sozusagen, um dann auch an die Uni zu kommen. Und so weiter. Was machst du oder wie gehst du dann mit damit um, wenn du mal Misserfolg hast? Oder was hilft dir dabei, wenn jetzt mal etwas nicht beim ersten Mal geklappt hat?

00:33:37

IP 1: Also ich habe noch meine Familie, die mich unterstützt. Freunde, die ich anrufen kann, um, wenn es mir mal schlecht geht. Aber eigentlich, wenn ich etwas nicht schaffe, dann bleibe ich einfach immer dran, bis ich weiss, dass es... Also bis ich weiss, dass es unmöglich ist. Nicht bis ich denke, dass es unmöglich ist. Ähm, wenn ich es einfach überhaupt nicht schaffe, dann hole ich mir Hilfe. So lange, bis es klappt.

00:34:05

JF: Gerade zwei Sachen. Wie weisst du dann so, dass du weisst, dass es klappt? Kannst du mir da ein Beispiel nennen?

00:34:12

IP 1: Also, es ist noch nie vorgekommen, dass ich jetzt mal das Gefühl hatte, dass es jetzt wirklich nicht klappt. Oder bei einem Misserfolg, der oft passiert ist, zum Beispiel jetzt bei der Gymiprüfung, ist jetzt zweimal passiert, aber ich denke trotzdem, dass ich es jetzt in der dritten Sek schaffen werde. Hoffentlich. Ähm, aber manchmal bei, zum Beispiel Mathe Hausaufgaben dort versuche ich es dann immer. Ich bleibe sehr lange drann, bis ich merke, das ist einfach zu hoch für mein Niveau ist. Dann hole ich mir noch Hilfe von meinen Geschwistern.

00:34:46

JF: Also genau das war die zweite Frage. Also du hast. Du hast gesagt Ja, und dann hole ich mir Hilfe. Das heißt, das waren die Geschwister, oder gibt es da noch jemand anderes?

00:34:54

IP 1: Also meistens sind es die Geschwister, die ich dann frage, aber die kommen erst spät nach

Hause. Deswegen macht man wenn keine Möglichkeit besteht, dann frage ich im Klassenchat, ist manchmal auch sehr nervig, weil die anderen lange brauchen zum antworten. Ja und wenn die das auch nicht wissen, dann frage ich aber speziell den Klassenbesten, sage ich jetzt mal, richte mich an ihn und frage ihn, ob er mir weiterhelfen kann. Und meistens antwortet er weil... die anderen, die geben dir einfach die Lösungen. Was nicht sehr hilfreich ist, manchmal auch wenn es ja...

00:35:35

JF: Wenn schon erledigt ist.

00:35:36

IP 1: Ja, aber ist dann einfach nicht sehr hilfreich. Aber der andere, der erklärt es einfach sehr gut und er wird später auch Lehrer werden. Und ich glaube.

00:35:44

JF: Auch tatsächlich?

00:35:46

IP 1: Glaube ich auch super, wenn ihn macht mal jemand fragt "Kannst du mir helfen?"

00:35:51

JF: Und was hat er denn für ein Ziel? Beruflich oder nach der Sek?

00:35:55

IP 1: Ähm, also er will nicht ans Gymnasium, obwohl ich nicht verstehe, wieso nicht. Weil er hat das Potenzial dazu. Er könnte es. Ich glaube, er könnte es machen, ohne zu lernen. Weil in Französisch ist er sehr gut, in Mathe ist er sehr gut, in Deutsch ist er auch gut. Super, ja. Und ich denke er könnte es schaffen, aber ich weiss nicht, wieso er es nicht macht.

00:36:16

JF: Was denkst du denn? Also wieso sollte man dann nicht ins Gymi gehen, wenn man schulische Leistungen hätte?

00:36:21

IP 1: Ich, also manche sagen auch, man verdient dann sein eigenes Geld in der Lehre, auch wenn es nicht so viel ist, verdient man in der Zeit, in dem der andere ins Gymi ist. In der Zeit, in der der andere im Gym ist, verdient man einfach sein eigenes Geld und er noch nicht. Ja, also das sagen die meisten, aber bei ihm weiss ich nicht genau bei... Aber ich... Ich weiss ganz sicher, dass er Lehrer werden will. Merkt sie noch an, er war... Wir hatten eine Schnupper Woche und haben die meisten verschiedene Sachen gemacht. Aber er hat fünf Tage lang nur Lehrer gemacht.

00:37:00

JF: Fünf Tage nur zur Lehrperson. Okay, aber das gerade gesagt. Die anderen sagen ja, man verdient ja gar kein Geld wenn man dann, also ins Gymi geht. Ist das für dich ein Argument?

00:37:12

IP 1: Also für mich ist es... Für mich spielt es keine Rolle, weil zu Hause bekomme ich ja auch kein Taschengeld. Ich kann einfach meine Eltern fragen: "So, darf ich mir das kaufen?" Dann besprechen wir das. Sagen sie ja oder nein, aber sie geben auch Gründe wieso nicht. Sie sagen nicht einfach nein, einfach so. Ähm, ja. Und deswegen finde ich auch, ich brauche kein Taschengeld. Das eigene Geld, was ich verdiene. Die Hälfte davon muss ich sowieso Rechnungen zahlen. Das wird am Schluss sowieso nicht sehr viel sein.

00:37:49

JF: Aber eben, du hast gesagt, wenn es einen Grund gibt, dann kommen ja Anfragen oder du gehst auch schon arbeiten. Was arbeitest du dann oder wo gehst du dann jobben?

00:38:01

IP 1: Ich weiss nicht, ich weiss noch nicht. Also, zwischen MPA und Dentalassistent stehe ich. Aber ich will auch nicht sehr, sehr gerne Dentalassistent machen, auch wenn's zum Job von einem Zahnarzt gehört. Hier gefällt mir einfach die ganze Arbeit nicht. Als Dentalassistent, man muss, dort wo ich war, musste man einfach so die Sachen. Also man musste sehr viel aufräumen, die Sachen putzen. Das habe ich auch sehr gut gemacht. Aber ich habe auch eigentlich nicht sehr viel Lust, später aufzustehen und das dann zu machen, weil dort, also in den zwei Tagen, wo ich dort war, hatte ich sehr viel Rückenschmerzen, weil man dort so lange stehen musste und ich mir das nicht gewohnt bin von der Schule.

00:38:50

JF: Das glaube ich dir sofort. Das kennt man wirklich, auch wenn man immer so am Schreiben ist, oder? Habe ich manchmal auch, muss ich manchmal Rückenübungen machen. Ähm, ja, nein. Aber so als einfach als Schlusswort, wenn du an die Zukunft denkst. Wie ist deine Einstellung? Einfach die Einstellung. Ganz ehrlich.

00:39:14

IP 1: Ich freue mich natürlich so, aber ich will auch später Kinder haben, die, also ich habe mir schon oft vorgestellt, dass, also ich hatte mal ein Traum, Fussballer zu werden, was ich jetzt denke, dass ich das sowieso nicht mehr schaffen kann und deswegen hoffe ich das eines meiner Kinder diesen Traum für mich dann in Erfüllung bringt. Aber ich bin natürlich dafür, dass meine Kinder machen was sie wollen und ich werde gar keines von denen dazu zwingen, überhaupt irgendetwas zu machen. Es ist sehr wichtig, dass sie selber Verantwortung lernen und selber wissen, was sie machen.

00:39:50

JF: Aber der Traum stirbt zuletzt, oder? Das heisst, vielleicht passiert es ja dann trotzdem. Oder?

00:39:57

IP 1: Hoffentlich.

00:39:58

JF: Das heisst, die Kinder sind auch schon in der Planung, sozusagen für die Zukunft. Und das denkst du auch schon. Das ist super. Gibt es noch etwas, was du ergänzen möchtest oder eine Frage an mich? Oder ist etwas noch nicht gefragt worden

00:40:14

IP 1: Nein. Also ich finde das... Das ist recht gut gelaufen. Ich habe mich auch sehr wohlgefühlt. Ich fühle mich jetzt nicht nervös. Ich zittere auch nicht.

00:40:27

JF: Da bin ich sehr erleichtert. Das freut mich auch.

00:40:30

IP 1: Ja, also das war vom ersten Moment an so.

00:40:33

JF: Sehr schön.

00:40:34

IP 1: Ja, also ich finde es nicht gut. Und die Fragen waren auch sehr gut.

00:40:40

JF: Also da gibt es nicht zu den Fragen, was dir eingefallen ist? Das ist mir übrigens zu meiner schulischen Laufbahn oder Gymi, Sek, Primar, sonst irgendetwas, oder? nichts?

00:40:51

IP 1: Wichtigste wurde schon gesagt.

00:40:59

JF: Ja, dann vielen herzlichen Dank!

Transkribiertes Interview IP2

00:00:02

JF: Ich nehme es auf zwei Geräten auf. Zur Sicherheit. Gut. Du hast die Unterschriften abgegeben, deine sowie die von deiner Beiständin und vielen Dank fürs Teilnehmen. Wir freuen uns sehr, dass du das machst. Das ist sehr lieb. Ähm… mit deinen Daten wird vertraulich umgegangen, das heisst absolut anonym. Nichts über dich kommt irgendwo raus. Das weisst du? (nicken) Gut. Und das Gespräch wird so ablaufen, dass ich Einstiegsfragen stelle und dann geht es darum, dass ich dich frage über die Schule und was hat dir geholfen, wie das auch schon Frau Roempp erzählt hat, das interessiert uns. Und am Schluss hast du vielleicht noch Ergänzungen und so weiter. Dann gibt es einen kurzen Abschluss. Ähm es gibt keine falsche Antworten. Du darfst sagen, wenn du etwas nicht sagen möchtest oder du kannst auch mega ausholen und sagen "das ist mir aber wichtig". (nicken). Genau. Du darfst mir sagen, falls wir in einer anderen Sprache sprechen sollen und die Sprache ist sowiso egal. das heisst ich mache sprachliche Fehler ab und zu du machst es vielleicht, also keine Sorge. Guet Super. Ja, dann möchte ich doch gleich anfangen und zwar: Mega cool du sprichst gerade Deutsch, Schweizerdeutsch ein bisschen?

00:01:23

IP 2: Ich chume nid druus.

00:01:34

JF: (beide lachen). Sehr gut, ich chume nid druus. Ähm genau, Englisch, oder? (nickt). Was sonst noch für Sprachen?

00:01:43

IP 2: Persisch und Dari.

00:01:44

JF: Wo spricht man diese Sprachen?

00:01:50

IP 2: Persisch ist von Iran und Dari ist von Afghanistan.

00:02:03

JF: Okay. Wo bist du dann geboren?

00:02:11

IP 2: In Iran. Also Afghanistan aber war nur ein Monat deswegen sind meine Eltern sind wir nach Iran.

00:02:20

JF: Iran sehr guet. Wie hat deine schulische Laufbahn ausgesehen? Also Ähm, du bist jetzt wie lange in der Schweiz?

00:02:25

IP 2: Ähm ein Jahr, seit einem Jahr einem Monate und zwei Tage.

00:02:27

JF: Wow ganz präzise. Und vorher warst du auch schon in anderen Ländern dann in der Schule, oder?

00:02:44

IP 2: Eigentlich ich war zuerst in Iran, dann ich war in Türki?

00:02:48

JF: Türkei, ja.

00:02:48

IP 2: Türkei, dann in Griechenland. Aber in Türkei wir waren nur einem Monate und dann wir konnten dann nicht zur Schule gehen. Aber in Griechenland wir waren mir meine Geschwistier, Geschwister, zwei Jahre und wir konnten nicht zur Schule gehen.

00:03:05

JF: Okay also und Griechenland während zwei Jahren keine Schule.

00:03:08

IP 2: Nein, wir hatten angefangen mit Schule aber dann, ähm, Corona ist gekommen, dann die hatten Online-Unterricht, aber wir konnten nicht mit Online verbinden.

00:03:21

JF: Ah mit dem Internet verbinden? Ja. Wieso konntet ihr nicht? Also...

00:03:35

IP 2: Weil unsere Haus war ähm in ein Keller. Dann wir hatten kein ähm W-Lan und Handy es funktioniert nicht. Und es war Winter auch.

00:03:37

JF: Oh auch noch.

00:03:42

IP 2: Es war so kalt, wir haben versucht mit mein Geschwister zwei Mal oder drei Mal draussen Unterricht verbinden aber so wars ein bisschen kalt. Also wir konnten nicht mehr machen.

00:03:43

JF: Oh ok. Ähm. Und Iran bist du dort in die Schule gegangen?

00:03:51

IP 2: Mhm.

00:03:55

JF: Wie lange?

00:03:57

IP 2: Fast neun Jahre.

00:04:07

JF: Fast neun Jahre? Okay. Wie hast du die Schule dort empfunden? Also was hast du da für Erlebnisse gehabt in der Schule in Iran?

00:04:08

IP 2: Ähm, ist so verschieden mit hier. Wirklich ganz verschieden

00:04:30

JF: Erzähl, ich bin gespannt.

00:04:37

IP 2: Die Leute dort sind nicht ganz alles, aber 90%, 95% sind rassistmu?

00:04:52

JF: Rassisten.

00:04:52

IP 2: Und ist wirklich so von die afghanische, weil die sind so viel afghanische Leute dort und wenn die in Schule gehen, ähm, sie verhalten iranische Leute Lehrerin, das ist egal, das sind Lehrerin oder Direktor oder Schülerin. Sie ähm, die verhalten so wie du bist ein Abfall mit dir.

00:04:52

JF: Okay. Hast du dann das Gefühl gehabt, du konntest lernen in dieser Schule?

00:05:01

IP 2: Hm, ich habe immer versucht, dass etwas nicht nur mit mein Zeit verpassen. Mein Zeit, mein Zeit geht. Ich wurde gerne benutzen von was ich hab.

00:05:01

JF: Jetzt konnte ich das leider nicht ganz, ähm, verstehen. Kannst du das nochmals ausführen? Oder irgendwie in andere Worte, du darfst das auch gern…

00:05:01

IP 2: In Englisch!

00:05:01

JF: Gerne in Englisch, natürlich.

00:05:01

IP 2: So I just didn't want to to see that how my time is passing with the things that the, the people tells me about my nationality. So I just used up the time that I had there. I was going from morning to noon in the in the school, but I had a lot of time back home too, so I didn't have any friends. I had some friends from Afghanistan. But because we have been our house was a little bit far away from each other, so we would not be able to meet. But in a school in the school, too, we I didn't have friends really.

00:05:40

JF: Okay didn't have friends. But. Did that impact you? (nodding) Yes, it did. That impacted you and how did it impact you, your learning, you as a person.

00:05:52

IP 2: About learning, I think it had a positive effect because I was more concentrate on what I was doing, but I had the feelings at the same time, so depressed or something like that.

00:06:07

JF: Okay, so it brought you down at some times. But you would say that you kind of had this motivation. Did you have a goal in mind that kept you motivated?

00:06:17

IP 2: Of course (laughs).

00:06:17

JF: What was your goal then?

00:06:20

IP 2: To be a doctor.

00:06:21

JF: To be a doctor. That's an amazing goal. Do you still have that goal?

00:06:24

IP 2: Of course.

00:06:25

JF: Of course. You're going through with that. Very nice.

00:06:28

IP 2: I hope I get it, but I try my best.

00:06:31

JF: You try your best. Okay. You said you have two siblings?

00:06:35

IP 2: No, we are four. Yes, two brothers and we are two sisters. So I have to brother and one sister.

00:06:42

JF: Okay. And are they here with you?

00:06:46

IP 2: We don't live together.

00:06:47

JF: You don't live together. Okay. Can you describe and tell me where you go to school now? Till this. Until this summer.

00:06:57

IP 2: So I have been going to a to XY (Ortschaft). It's called XY (Regelschule).

00:07:04

JF: XY (repeating the name of the school)?

00:07:05

IP 2: Yeah. Yes, it's a Deutsch course and it's ähm in reality it's a good school. They from every

nationality they have some people there and their teachers are really like open, but some of them not really. And I was in Deutsch course. Yeah. From, from last winter until this summer.

00:07:31

JF: So for one half a year from winter to the summer you went to the Deutsch course. Did you do anything else except for German / Deutsch?

00:07:40

IP 2: I was. I have. I have, yeah. From to Chagall yes. My director, my social or social with my social worker had found out that there is a way that I can go to gymnasium because she had found out that for me it's going to be better if I go to gymnasium not having a Lehre. And then so she tried to contact to the director of Chagall from Frau XY. Then she had accepted to meet me. We had like a small meeting about why do I want to go to gymnasium, something like that. Then with after that interview, she have accepted me and then I have started to go to Chagall too.

00:08:31

JF: And what did you tell Ms. XY? Why did you want to go to gymnasium?

00:08:36

IP 2: Because. Because I love learning.

00:08:39

JF: You love learning. I love that you love learning. Yes. And you said before that your social worker that that it is better for you to go to the gymnasium instead of doing a Lehre. Do you know why she thought that?

00:08:57

IP 2: Because I was like most of the time in learning and I was not getting bored of learning. Learning. And every time when she was coming to my room or see me, I had a book. And then she had started to ask me," Why do you study a lot?". Then I explained that how like because I guess the the reason is because I didn't have a lot of friends when I was a child. So I from that time I found out that the books or learning something is it can be the best friend for me.

00:09:32

JF: So you still think that?

00:09:35

IP 2: Yes. Not everything. Now I've understood that everything had the place in your life. So learning has a place. Friends has a place in your life, too.

00:09:45

JF: Yes. But you... You found that out here in Switzerland? (nods) Yes. Here in Switzerland. You said that you don't live with your siblings. Do you live with your parents? What is your living situation? Just for the background if that's okay.

00:10:01

IP 2: Yeah that is okay. I live alone. My parents now, they are just four months and one week in Switzerland. They... they came because I was here. And then my my sister... my sister and my brother, they don't go to school, too. They they are in a refugee camp in XY and they live with my parents. I just didn't want or...The situation for me was better if I just don't live with them.

00:10:31

JF: Okay, that's good. And do you... what are your experience living alone?

00:10:38

IP 2: A lots of things, of course. How to, be how to be responsible about every little things that happen in your life.

00:10:46

JF: So I think the responsibility of living alone that has helped you maybe. Have you had this responsibility before living alone?

00:10:57

IP 2: I had a lot of responsibility, I guess, before I live alone. But it was different. Now it's just for myself. But before it was for a family because I was the oldest child. So and my parents would not be able to speak in these years like I was 15 that we have been in.. in Greece. We came in Greece.

00:11:20

JF: You arrived?

00:11:20

IP 2: Yeah, we arrived in Greece. So for two years that I have been living there, they could not be able to speak English or Griechisch. So I would be responsible to communicate with every person or every one that they wanted to communicate with them.

00:11:38

JF: So did you learn English in Iran? (nods) Yes.

00:11:42

IP 2: Not a lot. Like three months. I was going to a course, English course, but after that, in the way to come here.

00:11:51

JF: Okay so through the experiences and talking to people, you learned English. Okay, that is amazing. So now I have another question. What do you... do not live with your parents but your parents in Iran or back in Afghanistan? What job did they have? Did they have one?

00:12:12

IP 2: My mother always was at home. She didn't work outside, but my father had different jobs

like he was for some years Driver for a car and some, some years he was he was doing the injection for the animals.

00:12:30

JF: Okay.

00:12:31

IP 2: And then he was working in a farm. For for a couple of years.

00:12:38

JF: So a lot of different directions. Okay. So you want to become a doctor. How did that passion or that inspiration starts?

00:12:51

IP 2: Because of my father.

00:12:52

JF: Because of your father?

00:12:54

IP 2: He had injured two times with a gun and he has a problem, health problems. So all the time when I was like seven years old or when I have, I remember when I have started my school, he was really happy and he was telling me every day when I was coming from a school, he was saying: "Oh, I know you are going to be a doctor and you're going to do the surgery for me. And again, I can walk like a normal man."

00:13:23

JF: So this has really inspired you, your father. Okay. That is very interesting. Thank you. So coming back to ähm, to the schooling here in Switzerland, what do you think? What were your experiences in school? What do you think has helped you kind of getting better or getting further in your schooling?

00:13:48

IP 2: Like, because I was going to this Deutsch course and this Chagall program is really two different things. Really two different like in Deutsch course is really, really easy. They just, they just like teach you how to use of mind-map out. Very easy stuff. But in Chagall they give you some difficult, more difficult tips that how you can improve or how you can learn when you are home. They don't teach you just to use of it. When you are in the class, they teach you when you are home, back home, what you have to do. And that's, I think, really, really helpful.

00:14:27

JF: So would you think that the school, the German course, as you said, it's really easy in the mind maps and so on. Do you think it has helped you improve in your schooling?

00:14:40

IP 2: I was going four days a week to Deutsch course and I was going just for one day in Chagall

program. And it was just like, in this one week when I was going to this Deutsch course, it was this Chagall program. I was learning more things, more different stuff than what I was learning here (Regelschule) (hand movements)

00:15:00

JF: Here in the whole week?

00:15:02

IP 2: Ja.

00:15:02

JF: Okay. Okay. That is very interesting. What... do you like going to regular school? Not to Chagall but to regular school? Do you like going there?

00:15:11

IP 2: Of course.

00:15:12

JF: Of course?

00:15:13

IP 2: Yeah. I really, really missed. Like, now is more than two years, almost two years that I didn't go to a normal school. So I'm really excited about.

00:15:23

JF: So you soak everything up that you get. Okay. And in Chagall, how how did you know from Chagall? You said your social worker and you were in right away. So that was something you really wanted to do or did your social worker had to..

00:15:44

IP 2: No she had asked me first that if I want to join to this program, and she explained me a little bit that how what they do, but in Chagall they didn't accept me professionally like they said, because you are just it was just five months that I have been in Switzerland. So they said, we want to see that how you're doing. And then after that we're going to tell you that can you, you can stay here or not.

00:16:11

JF: Okay. And that did happen.

00:16:13

IP 2: Of course.

00:16:14

JF: Of course it did. I just need to make sure that it did. Okay. Very nice. You mentioned your social worker a lot. How did she influence you?

00:16:24

IP 2: Very, very well. Like she was. I guess she was the first reason that I had that. I can go now to gymnasium.

00:16:33

JF: So would you say she's the reason or is there other reasons as well?

00:16:40

IP 2: Of course, a lot of reasons, can ähm, can be together that they have brought me to this way. But the most important ones, I guess, is just like how I would love to be in this place and how I tried hard and she to like these two things. I guess they have been together the time that I can go now to school.

00:17:06

JF: Okay, so I'm just getting back. So I'm trying to get a resume on that. Just make sure that you understood correctly. So you think... you just said that she, of course, is an influence, then also it is an influence that you worked hard and that you believe that you can do it. Those are the three reasons. Did I miss one? (shakes head) Okay. No, perfect. Just to clarify everything, to make sure that I don't miss anything.

00:17:35

IP 2: But of course, like the Chagall program or the teachers that I had, they had helped me a lot.

00:17:41

JF: And what experience it made with the teachers, every teacher can... say in any program. What were your experiences with the teachers?

00:17:49

IP 2: Like with Frau XY (Trainerin aus Chagall), she is really, like when you are in her class, you don't have any stress, you know that she's going to like, she she's not a strict one. But she explained to you that the thing that you do is important for you to do. It's not for me that you don't do it for me for Ms XY (Trainerin aus Chagall). So when you are at home, you are not forcing yourself to do the homework for her. You're saying, okay, if I do it, I going to learn and I'm going to be better in the class for next time.

00:18:19

JF: And do you really do it? Is it something you say, yeah, okay I don't care about Frau XY (Trainerin aus Chagall), I do this for me.

00:18:28

JF: Mhm, yeah.

00:18:28

JF: Okay.

00:18:28

IP 2: But with other teachers like most of the time because they give you homework and they

don't explain that, what is it for. They say that next time I need them. You have to bring them back.

00:18:40

JF: So do you sometimes wonder or I'm trying to phrase that correctly. So if you get a sheet with homework or with exercises you need to do. And do you always understand why you do it? Except for I'm trying to learn as much as I can?

00:19:04

IP 2: It's so amazing, like the behaviours that teachers do with you because like some teachers they behave or they tell you something, of course it's easy things, you know that you can do it, but you just don't don't want to do it. But with some other teachers you do it because, because you want at least to do the responsibility that you have.

00:19:30

JF: Okay that is very interesting how you say how the different teachers are. I'm really interested in that. Can you elaborate on that? Do you have examples, you know, concrete examples.

00:19:42

IP 2: Like.

00:19:43

JF: Yeah.

00:19:43

IP 2: Of course. Like we have two different teachers. Should I say them or not?

00:19:49

JF: You can say the name. We won't write it down, so you don't have to worry about that.

00:19:53

IP 2: Okay. So we had like two different teachers. One of them, ähm, was not we. I had. Two different teachers. One teacher was in Chagall and he was mathematics teacher and one another was in XY (Regelschule). And then they have been like totally different teachers. And this one when she wanted to, she was the mathematics teacher too. And when she was giving us some homework to do with what here in Chagall we had to do, it was very different. Like the level of them was all right. It was like similar almost. But then the thing that I was always doing the Chagall things, but not this one (Regelschule). I found out that in the end of the year when I saw that she was like mad of me, that why I didn't do the homework, but here, why did I do it really perfectly? And I was scared in the weekend that do I have any homework from this teacher or not? The behavior of them was the reason, I guess. Because she was not, she was focusing in the class to some students and she was not care about other ones.

00:21:11

JF: Okay. Do you know what she made it of? So why she cared about some and not about the others? Do you have some... Did you make some logic of that?

00:21:22

IP 2: Yeah, of course. Like because in that class too, I was the only refugee there. So it had effect too, I guess. And in the middle of the year I had joined to her class. So I, she would, she would not believe me that I can make it so about the belief that how teacher believes you. I think it has a big effect to.

00:21:46

JF: And how was that effect on you?

00:21:49

IP 2: I just was not interesting to go to her.

00:21:52

JF: You were not interested going to her class at all. Did that affect your performance or the, ähm, your progress in school that you did not care?

00:22:03

IP 2: And of course, and then like after three times four, times when she had behaved like that after that, I didn't want to go to this, to that school any longer, but because I didn't have any other opportunities. So I just didn't go to her class any longer. I just went to school and every time when I had her class, I was saying, I'm sick or I have headache or something.

00:22:26

JF: Okay, now you said that she didn't care for you. Do you have exact examples, something she might have said or something she has done that has given you this experience?

00:22:39

IP 2: Like other students, we haven't been a lot of students. We have been just seven or eight students with me. And then when other students had questions, they would say from me or "here I have a question", or "How should I do this?" or "How should I do that?" And she would go to them and answer the question. But when I was asking that, the question or I was saying that I have a question, she.. she was behaving like I'm not there.

00:23:13

JF: So she ignored you. So there was another priority on the people that she thought she would focus. (nods). Okay. And now you said there is a math teacher in.. in Chagall, right? And this behavior of the math teacher in Chagall, how is that? so what experience...

00:23:36

IP 2: It's really totally different. You can't believe, really! Like..

00:23:40

JF: Tell me about it. I'm excited.

00:23:41

IP 2: He was like coming a lot of... Here (Regelschule) we have been just eight students and here (Chagall) we have been 14, 15, 18 students. And then he was going to every student's, spending time and asking "do you have any question?". And then if you would say, yes, he would totally like give her his time to you to understand what is your question, how he can help you, and then next and then next. And if not, he would stay there until, like you, he's finished with all the students.

00:24:16

JF: Okay, so you're a class of almost double than uhm.. (Nods) Do you... And still they made time. Is it one teacher that is in this class?

00:24:27

IP 2: Here in Chagall?

00:24:28

JF: In Chagall, Yes. One teacher?

00:24:30

IP 2: Last year it was one, but this year it was two.

00:24:32

JF: Do you have exams in ähm XY (Regelschule)?

00:24:39

IP 2: Mhm, I had some exam.

00:24:40

JF: And what did the exams look like?

00:24:44

IP 2: I got like five, five-half, six.

00:24:47

JF: So it's only marks. Did you have exams or maybe when you had to write something where you got a feedback sometimes?

00:24:58

IP 2: In XY (Regelschule)?.

00:25:00

JF: XY, yes.

00:25:00

IP 2: I had it. And the different things is that like the feedback was focusing on how I didn't try more to get the six, the perfect mark.

00:25:12

JF: So sorry, can you say that again. So that was the remark, said that why?

00:25:19

IP 2: Yeah. “I've been saying that you didn't focus. You haven't been last time in the class so you didn't, you lost the class. So because of that you cannot get one... You didn't understand this question, so I cannot give you. You have been..” I have solved the question with another way that I have learned it in Iran. So she would not give me the more.

00:25:43

JF: So she said, because you have missed it, you have not achieved the six that you? (nods). Okay.

00:25:48

IP 2: But here, like Chagall, like they have been their level was higher than me then I have started the the first. Exactly. I remember the first exam that I had done there. The teacher wrote for me that: "Oh, you are really amazing. Their, their language is really difficult for you to understand. And I understand that how you are amazingly doing it about language is not just mathematic, it's about language too. So I hope when you have questions about language too, you didn't understand some words you ask me."

00:26:31

JF: Yeah. So they said: "Well, we're in math. Even in math, we use German and it's the language that we use". Right? (nods). Okay. But do you get marks too in Chagall? I don't know the proto-coll.

00:26:45

IP 2: mhm

00:26:45

JF: Yes, you get marks in Chagall?

00:26:47

IP 2: Not always yes. For like German sometimes. Yes, sometimes, no.

00:26:52

JF: And what are the marks used for?

00:26:57

IP 2: That these questions, how important it is not to compare the students.

00:27:00

JF: Okay. Okay. So now you said you got these feedbacks in Chagall. Like that, you're doing well and that if you have a question about the language and about the math. How has this is one feedback that is common or are these feedbacks normal in Chagall?

00:27:22

IP 2: No

00:27:23

JF: No. Okay?

00:27:25

IP 2: Like they have different feedbacks. They don't just focus on the positive things. They say, like, I mean, here (Regelschule) they have focused just on negative things. Like they say they don't see how you like, how you try hard to get better. But here (Chagall) they see the the both sides.

00:27:44

JF: Okay. So you would say this is.. they look at your improvement. Okay. How has that influenced you in your improvement in school?

00:27:55

IP 2: A lot.

00:27:56

JF: How?

00:27:58

IP 2: I was. Like after these things that happened. I didn't I was not interesting any longer to go to this school (Regelschule) or so then I have started to talk with myself. I have a bullet journal.

00:28:11

JF: Okay.

00:28:12

IP 2: And then I have started to find the reason that why I'm not interesting any longer in math. I loved math before, but I have seen that I'm interesting really. But I'm just interesting here in Chagall when I have homework or when I have something to do, but not here (Regelschule). So from then I have understood that what is the reason.

00:28:35

JF: Can you elaborate the reason again, so we..

00:28:38

IP 2: ..we yeah, I had like some reasons. The first reason was the teacher.

00:28:42

JF: Yeah.

00:28:43

IP 2: That how she behaved. She like I can't say that the teacher was the reason, but how did I, how did I got it. That how she behaves with me. That was one of the reasons. And the second reason was that there they would give me a lot of homework. Like for once, just once they would give me something, a lot of sheets of paper to do and they would not care any longer. "Did you do it or not?" Or they would ask you one month later that "did you do it?" And then you have been totally forgotten about it because it was a lot of.

00:29:23

JF: So there was a whole stack of papers of homework that you got and it was asked later. Okay, anything else to those bullet points? Because that's very interesting.

00:29:37

IP 2: It was about that it was a lot of lessons too, and it was like, I had two year mathematic course and then I had here and then I had another one, private one, and it was, it would get a lot and a lot and it was a lot for him. So I decided to not go to this one (Regelschule), that one that I Learning more, I go to that.

00:30:01

JF: Okay. So you said to yourself, if I don't learn as much by the Chagall and the private so there's a private school that you goes?

00:30:09

IP 2: It's not a private school. It's a teacher who teach me math like freiwillig. Volunteer.

00:30:17

JF: Yeah, voluntarily. Exactly. And how did you know this person?

00:30:22

IP 2: Aha, so good. Here in Zürich is a, hmm, is a school, not a school is a course for refugees. That XY Schule? (Freiwilliger Nachhilfeunterricht).

00:30:37

JF: XY Schule? (Freiwilliger Nachhilfeunterricht).

00:30:37

IP 2: Yeah.

00:30:37

JF: Okay. Yeah, I've not heard of it, but it's interesting.

00:30:40

IP 2: Yeah. And then they had like some Deutsch course, but it was so easy for me and they didn't have more like high level. So I asked about mathematic and they introduced me, this lady for the first time. I went to her class and no one was there. She was like coming, sitting there waiting for a students and no one was there. I was there just for the first.

00:31:05

JF: So there was a private lesson for you. Do you enjoy those lessons?

00:31:09

IP 2: A lot, and I have. After that, I understood that with hard working. Like I had some questions. I didn't... I was like I said, I, I should give up. It's.. it's finished. I cannot learn this mathematic. I don't know how. Equation?

00:31:27

JF: Yes, yes. Equation. So there is…

00:31:28

IP 2: I had a lot of problems with it.

00:31:30

JF: Okay.

00:31:31

IP 2: And then with her, I understood that whatever comes, with like hard working and trying, like finding out this one and then next one, next one with doing different stuff, then you are good at it.

00:31:46

JF: So she taught you not only math, but also how to to keep on. To keep with one thing. And what languages are you speaking in the difference schools? So with your teacher at this, ähm, that taught you math.

00:32:08

IP 2: She can't speak good English, so she is speaking German.

00:32:13

JF: So do you think that's a good thing or..

00:32:17

IP 2: .. ja, of course be like, because that I didn't speak a lot in this one year English, so I just found that that I lost my accent and lost a lot of vocabulary.

00:32:29

JF: Yes.

00:32:31

IP 2: But that's fine. I live here. I don't mean need English.

00:32:34

JF: Okay. In general, what languages you speak the most during the day?

00:32:41

IP 2: German.

00:32:41

JF: German. Okay, good. So I'm just having a look again because we drifted apart and that's perfect. Just me. But sometimes I just need to look back and make sure that some important questions don't get lost. Yes. When you were a kid, did you read a lot or did your parents read to you?

00:33:06

IP 2: I have been reading a lot.

00:33:08

JF: You have been reading up, kid. This was just one. And now we're here in Chagall and you're at XY Schule (Regelschule). Do you have any.. How to say this in English... like devices? How, how does it look with a devices, like electronic devices?

00:33:30

IP 2: Aha. Of course, it's, it's different like in struggle too, we have we have been using of an iPad. Before that I haven't never, I haven't never used in a school of iPad or something but that was a really good idea. For the first time I have seen that whenever I want, I have a question I can from Teams I can write to my teachers and then they are there to answer me.

00:33:56

JF: Okay. And you have your own iPad.

00:33:58

IP 2: Mhm.

00:33:58

JF: Okay, very good. So how would you describe your journey in school? Meaning you're... Now I'm struggling with the English word. Yeah, you're not the marks, but the achievements that you had in school. How would you describe the over the years, the level or your improvements.

00:34:23

IP 2: About German or about any about anything?

00:34:27

JF: Just learning experiences? How would you describe it over the years in general.

00:34:32

IP 2: In general, about my German, I should say. Or I would say that I could be really better than this. Because for some reasons, like the depression or because of the panic attacks that sometimes I have, because of them I lost a lot of times. So if I would if I could be able to not have them or if I could be able to... to help myself to not have them, I could be better in German or other things.

00:35:08

JF: Okay. Do you mind me asking, how do you deal with that? What helps you with that?

00:35:16

IP 2: With that? Nothing.

00:35:19

JF: Nothing? No. Okay. We don't have to go into that. I was just interested, maybe. Do you think does it have in general, not only German, does it have an effect on you in studying and learning?

00:35:33

IP 2: A lot.

00:35:33

JF: A lot?

00:35:33

IP 2: A lot. After, like, after my panic attacks, I have I, I have for, 3 hours of 4 hours. Really, very stark, really very

00:35:44

JF: strong?

00:35:46

IP 2: Very a strong headache. And then I just need time. It just needs time to go away with medicine, with whatever I have tried to get away from it, but I can't.

00:35:58

JF: Okay. Do you have somebody to talk about this with?

00:36:01

IP 2: I have a psychologist. We do some therapies together to get away from this.

00:36:08

JF: Just do you think that has helped?

00:36:11

IP 2: Not yet.

00:36:12

JF: Not yet.

00:36:13

IP 2: It got worse.

00:36:13

JF: It got worse. Okay. How did you get in contact with the therapist?

00:36:19

IP 2: From my Beistand.

00:36:22

JF: Your Beiständin then said, okay. So we have that, but you have a lot of strength as well. What would you say is your biggest strength? your greatest strength to, for you to have achieved the goal. Because you're going to gymnasium after the summer. Right? And what do you think "That is my biggest strength", "This has helped me.", "This is why I got this goal done".

00:36:49

IP 2: You know, everyone has like the negative side and positive side, both of them together. Like for me, I guess, I don't know, sometimes it's for positive side, sometimes it's for negative side. Like when I like something, like when I like to drink water, I just do it, do it and don't see that, Is it bad now for me? Or is it not healthy any longer for me? And about studying this as well too. Like when I like to do sometimes questions or about equations, it was like that. I was doing it like hell every day until 11, 1:00 at night.

00:37:35

JF: Really. So she actually helped you liking equations? Wow, that's amazing.

00:37:41

IP 2: Like this ones, I guess sometimes it's about strengths, my strengths, and sometimes it's not really.

00:37:49

JF: So you say strength can also be sometimes... Your strengths can also be, sometimes be a weakness because you overdo it at points. But would you say it's a it's a weakness because you said it can become a weakness or a bad thing, as you said, that you learn too much. Would you say that is so?

00:38:08

IP 2: Yeah. Because after that then I get headache and then I lost I, I lose my motivation to learn again.

00:38:18

JF: Okay. Okay, so you overdo it. So there is no energy left for it the next day. Okay, that's interesting. So what else would you say helped you personally to achieve this goal? To go to give me what helped you? Your surrounding, your, you as a person?

00:38:39

IP 2: My father.

00:38:40

JF: Your father. Your father how come?

00:38:43

IP 2: Like he was, the first year because of the bad experience or very difficult experience that he had in his life. So first years he was telling me that you should become a... I exactly remember like I was just five years old or six years old, something like that. And he was telling me: "you have to become a soldier or a police. We have to go together back to Afghanistan. We have to kill our enemies. That ones that had killed my brother, they have been killed like this or like that." And explaining to me and I guess like that had effect on me. And now I have a lot of difficult moments like panic attacks, too. But then after that, like he was after two years or something like that, then he started to say, ” I don't think that's a good idea or something. You have to become someone helpful, not just to yourself, to other people.” And he was the person who had always... I don't know, who had showed me the way that, the better way that I can go can be helpful, not just for myself to people. (C9)

00:39:56

JF: So he has changed his mind from saying we need to revenge. To say, you know what, you can do good in life and you can help. So this has inspired you to say, I'm doing good. And how do you connect this to your goal with the Gymi?

00:40:16

IP 2: Hm with Gymi? That's a good question because Gymi, like from letter, I can go, of course, to university and from university I can be a doctor to study and be a doctor, get my goal. But

from me, I can go like it's going to be shorter and it's close to the close to the things that I like to do, like a study is the things that I like. And what was the question?

00:40:46

JF: How ähm... No, I have to think as well. How did this doing good influence you on wanting to pursue Gymi?

00:40:55

IP 2: Mhm about Gymi. About, Gymi. So, I thought like when I have letter and Gymi why should-n't I go to Gymi instead of going to Lehre. And here to from being a child and hearing these kind of things from my father after that.. that moments that he was saying some bad things too to me. So… I from that moment I was in Iran. Back in Iran I was in Gymi too.

00:41:24

JF: You were, Okay. The schooling system is different there, right? And how is schooling differ-ent? So do you have exams there or how do you get to Gymi in Iran?

00:41:35

IP 2: They have from first first class to fifth class, normal ones, like Sekundarschule. But from the sixth one.. in sixth one, you start like to.. you start like they give you some lessons that what you can choose as like a Lehre. They don't have a Lehre, but they just you have just the study way there.

00:42:03

JF: Okay

00:42:03

IP 2: Then, then the seventh grade, you choose that which way do you want to go?

00:42:09

JF: Okay, that's interesting. So much earlier than here. Not much, but a little earlier. Right.

00:42:17

IP 2: And then from there, like Gymi, they have three different things that you can study. One of them is math and one of them is about medical and but one of them is about history or something.

00:42:36

JF: Social?

00:42:37

IP 2: Social things. And then the other thing is just Kunst about arts.

00:42:43

JF: Okay. And you went to?

00:42:45

IP 2: Medical.

00:42:46

JF: Medical. I don't.. I guess it but you have to say. Okay. Now what in your surroundings has helped you to get to the Gymi? You can repeat yourself, you can say whatever you think. It doesn't have to be..

00:43:08

IP 2: Here in Switzerland?

00:43:09

JF: In Switzerland, yes.

00:43:10

IP 2: In Switzerland people. People who think very different here, really. It's really like amazing you see from different nationalities or very different people. And I see here really rarely that a person is racist. That helps a lot to that you don't see yourself a different person.

00:43:33

JF: So you would say that a lot of people that different mindset in Switzerland that was that that helped you a lot of people helped you. Okay. And to be concrete, can you just say one or two... You don't have to say the names. You can say things. We will blur it out. But just to be concrete, to have examples who those people were that helped you.

00:43:57

IP 2: Like everyday?

00:43:58

JF: Every position.

00:43:59

IP 2: Every day I meet some people, like.

00:44:01

JF: Everyday?

00:44:02

IP 2: Like now that you have your sitting in front of me, you are like an example for me that how you're trying to get your goal. Then in during the day when I'm like not seeing you or after saying goodbye to you, like my mind is thinking about you automatically. That how she was like trying to get why she's trying. She has a goal, so she's trying. And every time, like every day I meet a lot of other different people. And the good thing is that, I don't know why, but like the negative people or the people who doesn't have or they don't have a goal, they are not in my life. Everyone has some some goals.

00:44:47

JF: That is interesting. Yes. Wait I have to make a note. So, uhm, now you said before, you ask

me whether or not in Switzerland that has helped you and was there something that maybe in Greece or on your own has helped you personally?

00:45:18

IP 2: In Greece I personally didn't go to school, but it had helped me a lot to know the worth of going to school. Like if I would be able to go to school in these two years, I guess I would not know the worth of going to school now.

00:45:34

JF: So, yes, the value the worth of of not having it made it more valuable in Switzerland. Okay. That you have the opportunity to go. What are you most excited about and the Gymi?

00:45:48

IP 2: Yeah, lots of things again. Like what am I going to learn how I'm gonna do. First time that I'm going to be with, hm, in a normal school again after three years. How going to be my teachers? That's very important and the students and other things in Chagall that really was helpful. I guess it was like from the first days when you go to Chagall, they teach you that you is better if you like, talk together and be friends together and you are not allowed to sit alone. That's a rule there.

00:46:30

JF: You're not allowed to sit alone in Chagall. Yes. And what will it take from Chagall to the Gymi?

00:46:39

IP 2: That uhm, to be open?

00:46:40

JF: To be open. Okay. So you're very excited about the people, about the teachers. Finally in a regular school again. And what about studying? What about your goals? Is there something you're especially excited for in relation to...

00:46:57

IP 2: After.. After this. I'm so excited about like passing Matura from now. Like I'm thinking a lot that how I can manage this four years, that in the end of the years, how I can like make a folder or how can I have my important notes that in the fourth year, when I have my Matura exam, how can I have it like very ordinary?

00:47:27

JF: Organized?

00:47:28

IP 2: Organize.

00:47:29

JF: Organize. Yes. So you're already you already have the goals. So you're in Gymi now and you

already have the goal, the Matura will be done. (nods). Okay. So this is something you're excited about working towards this goal as I understood you. Okay, now how did you get into the Gymi, for the record? So did you make an exam for that?

00:47:53

IP 2: Not yet, no. So they have accepted me because Frau XY (Akteurin aus Chagall) had talked to them, that if it's possible, I go now and they see that how am I doing, and in one year I will do the exam.

00:48:09

JF: In one year you will do the exam.

00:48:13

IP 2: To stay there.

00:48:14

JF: To stay there. And that is an exam that the others have now. Or is it a special exam? How how can I understand that?

00:48:21

IP 2: Like with the next year students that they will do the exam for passing for going to Gymi. So I'm going to do with them.

00:48:34

JF: Okay. Okay. And uhm, how do you... what do you do when something doesn't work on the first try.

00:48:45

IP 2: And first try. Because of this bullet journal that I have. So I write before this goal when I have that different, different ways that I have, when this one doesn't work, I try the next one. When the next one doesn't work, I try the third one.

00:49:02

JF: And if there is such something that doesn't want to budge. So you're trying and trying and you have those bullets and now it don't come along. Who can you go to ask? Who can you go to, to ask for help?

00:49:18

IP 2: It's it's really a good question or interesting question, but for everything, it's depend on from whom can I get help.

00:49:27

JF: Okay. But who would those people be?

00:49:31

IP 2: Like teachers. If it's about a schooling or something like that, it's teachers. And most of the time it's my Beistand.

00:49:39

JF: So are you in a lot of contact with your Beistand?

00:49:42

IP 2: Mm hmm.

00:49:43

JF: How often do you see her?

00:49:45

IP 2: I don't see her a lot. But she is writing me a lot. She is calling me. Even so, she had from Friday off until Thursday. But she had called me today that how am I doing?

00:49:59

JF: Okay. So regular contact with her. Okay. What is the thing that you're most proud of?

00:50:07

IP 2: Mmh, my father.

00:50:09

JF: Your father? Your most proud of your father? And what is something that you're most proud of that you did?

00:50:16

IP 2: Aha. Good question. I have been, I have been in Greece, so I didn't go to a school. I have started to paint and to yeah, to paint and to write. So first, I have started to write a book, a small booklet that a story says about how we came with my family from Iran to here and then... Not here to Greece, because I was in Greece and then I started to paint some painting for this book.

00:50:50

JF: Okay.

00:50:50

IP 2: And then so after this thing that I "oh, I can paint good actually." Then I started to sell my painting and to, to do something positive. It was important for me. And then I thought, I don't need really the money. Like my parents has enough to eat or has enough like for me too. So I decided to help. Start to help to whom really is important for me. So who had the children who had cancer and their parents didn't have money. I have been collecting some money for them and a little bit of the money for myself to, to buy again, the stuff to paint something like that.

00:51:37

JF: Okay. And how do you sell those paintings?

00:51:41

IP 2: I, a volunteer from France, was there. So he was my English teacher, too. And then he helped me with translating this English book and he helped me with opening a website in Internet to sell my painting.

00:51:57

JF: Okay, so this is something that you still do regularly?

00:52:01

IP 2: (makes denying sound)

00:52:01

JF: No?

00:52:02

IP 2: When I came to Switzerland, I stopped.

00:52:04

JF: You stopped? Do you want to start again?

00:52:08

IP 2: Of course.

00:52:08

JF: Of course. Okay. Do you have any other goals when it comes to writing or painting?

00:52:14

IP 2: I have written a book. I am looking for a translator or a publisher that who can help me. So this small booklet that I wrote had inspired me that I can write a bigger book. So I, I have written this another book and... I don't I have feel I have some feelings that says that you can be a surgeon too. You can be a writer and you can be a painter. Why not three of them together?

00:52:47

JF: So why would you want to do... not to any one of those if you can do all of three?

00:52:54

JF: Mhm.

00:52:54

JF: Yes. So you will continue with all of three. That is your goal.

00:53:01

IP 2: Mhm.

00:53:01

JF: Yeah. I hope that comes to life when you think about Gymi. What are your, your thoughts on it? Kind of. What do you see in the future when you picture the future in Gymi. What do you think will happen?

00:53:21

IP 2: About just Gymi, when I think about it, it's really positive. It's really, really, I guess, positive things that happened to me and the people had helped me to get to this school. Because I have the Thema is music. So after four years, I guess I'm going to be able to play piano and that's very exciting things for me.

00:53:47

JF: So when you look into the future, very excited and yeah, after four years you're going to play piano. It's cool. I played piano as well and made the musische Gymi , so.

00:53:59

IP 2: Oh, okay.

00:54:00

JF: They will do a lot with you, I'm telling you. So I'm just having a look to make sure that the most important things are done. But I think I got a lot of information from you, which I'm very thankful for. First, I just want to say, you know what? What I think. What was that question? You know, those are more than done. Now, I have two last questions. And the one is, when you think about this interview, what is the thing that pops up in your head? What is the message that has stuck with you the most or the thing that you wanted to emphasize to me the most?

00:54:57

IP 2: About this thing?

00:54:58

JF: About the whole thing we talk about so much. But what do you think? Wow, this is something I really wanted to say again. Or this is something that stuck in my head and doesn't leave me now, this thought. It can be anything.

00:55:13

IP 2: Is the thing that, is again about my father that... All the time, like when I have difficult moments in my life, like about studying, about whatever comes in my life, like when I don't understand the question, when I cannot get.. if I cannot get to a school or if I cannot do something, I have a big problem. Then I say, Oh, if my father had been in a really bad, more worse situation than I am. So he did it. Why can I, I can't do it?

00:55:51

JF: Okay. Thank you very much. Now, is there anything that you want to ask me or something that you thought I have forgotten or you want to add to this? Personal questions would be later. But regarding this interview.

00:56:12

IP 2: No.

00:56:13

JF: I think the most important things that have been said. Well, then I want to thank you very, very much for this interview and for everything that you've said. I think we have more than enough, so. Okay, good. Hey, why is it not stopping?

c. Interviewkodierung

Hauptkategorie: Systemische Ebene	
Unterkategorie	
Rational Choice - nach Boudon	*(C1)*
Familiäre Unterstützung - Kapitaltheorie von Bourdieu	*(C2)*
Betreuung unbegleiteter Minderjähriger	*(C3)*
Hauptkategorie: Schulische Ebene	
Unterkategorie	
Lehrpersonenerwartung	*(C4)*
Förderprogramme	*(C5)*
Materialien	*(C6)*
Hauptkategorie: Individuelle Ebene	
Unterkategorie	
Motivation	*(C7)*
Dynamisches Selbstbild und Resilienz	*(C8)*
Prägungen	*(C9)*
Lernstrategien	*(C10)*

Tabelle 5: Übersicht Kategoriensystem farbkodiert

Kodiertes Transkript IP1

00:00:00
JF: Und dann fange ich gleich an, nochmals ganz kurze Einnahme. Ist es für dich in Ordnung, dass wir das aufnehmen?
00:00:07
IP 1: Ja.
00:00:08
JF: Super. Vielen Dank. Allgemein, vielen Dank, dass du da bist. Auch danke für die Unterschriften. Die habe ich jetzt bekommen. Das heisst, du und deine Eltern haben dort zugestimmt. Ihr wisst, absolut anonym. Nichts von dir kommt raus, das gut oder?
00:00:24
IP 1: Ja.
00:00:25
JF: Super. Das Wetter ist zwar wunderschön, aber da ist es ein bisschen laut. Das stört uns nicht.
00:00:29
IP 1: Nein
00:00:31
JF: Sehr gut. Ja. Dann möchte ich einfach mal anfangen damit. In welcher Klasse bist du gerade?
00:00:37
IP 1: Wir haben gerade Sommerferien und ich komme in die dritte Sek.

00:00:40
JF: In die dritte Sek. Und wo gehst du zur Schule?
00:00:43
IP 1: In XY (Ortschaft).
00:00:44
JF: Gibt es da mehrere Sekundarschulen?
00:00:46
IP 1: Nein, nur eine.
00:00:46
JF: Nur eine, ok, eingeteilt worden. Hast du Geschwister?
00:00:52
IP 1: Ja, ich habe vier Geschwister.
00:00:54
JF: Vier!
00:00:56
IP 1: Ja! Zwei ältere und zwei jüngere. Also einen Bruder und eine Schwester, die jünger sind. Sie sind Zwillinge und zwei ältere.
00:01:05
JF: Ja, und die Älteren? Die machen jetzt gerade was? Die älteren Geschwister.
00:01:08
IP 1: Meine grösste Schwester war in der MPA und hat jetzt also geht jetzt in die BMS. Oh ähm und die andere ist jetzt, aso kommt in den zweiten Lehrjahr als FaBe.
00:01:23
JF: Als FaBe, also medizinisch ausgerichtet oder ziemlich. Bist du auch interessiert an der Medizin?
00:01:29
IP 1: Ja!
00:01:29
JF: Ja? Einfluss von den Geschwistern oder von wo kommt das Interesse?
00:01:36
IP 1: Das kam seit der fünften Klasse. Da hat mein Vater Zahnarzt vorgeschlagen, weil wir hatten Zukunftstag und ich wusste nicht, wo ich hingehen soll. Dann habe ich mal unten bei unserer Zahnarztpraxis nachgefragt und Sie haben, Sie haben mich eingeladen. Sie haben gesagt, ich dürfte kommen und ich war dann dort und es war mega schön. Es hat mir gefallen. Ich habe auch dort mehrmals geschnuppert und das war mega schön.
00:02:00
JF: Cool. Als.. geschnuppert als?
00:02:03
IP 1: Als Dentalassistent. Aber ich habe beim Zahnarzt auch noch viel zugeschaut.
00:02:07
JF: Okay, das hat.. war sehr interessant. Und das gerade gesagt dein Vater hat gesagt, du sollst da schnuppern gehen. Hat dein Vater da auch grosses Interesse oder was ist da?
00:02:19
IP 1: Er würde es schön finden, würde ich das machen aber er sagte, ich soll machen, was ich will, aber es wäre mega schön, wenn ich das mache. Aber mein Vater hatte eigentlich für gar nichts damit zu tun. (C2)
00:02:29
JF: Okay, was machen deine Eltern dann beruflich?
00:02:33
IP 1: So, mein Vater darf nicht arbeiten, weil er hat Rückenprobleme.
00:02:36
JF: Okay.
00:02:38
IP 1: Und meine Mutter arbeitet einfach nicht.
00:02:40
JF: Okay, okay. Aber von da aus. Das Interesse in der Familie mit Medizin ist schon mal sehr hoch und die kleinen Geschwister sind da auch schon. Oder?

00:02:51
IP 1: Meine kleine Schwester weiss es noch nicht und mein kleiner Bruder will so Informatiker, Polizist oder so.
00:02:58
JF: Da gibt es noch ganz viel offen, oder? Ja, ja, genau. Er ist doch cool. Ähm, aber ganz kurz eine andere Sache. Also, du sprichst fliessend Deutsch, Schweizerdeutsch, alles. Oder gibt es noch andere Sprachen, die du sprichst ausser Deutsch, Schweizerdeutsch, Englisch?
00:03:13
IP 1: Also Englisch spreche ich eigentlich sehr gut wegen der Schulerfahrung und weil ich das auch manchmal im Alltag benutze. Und Arabisch spreche ich einfach zu Hause.
00:03:23
JF: Ah, cool, das heisst zu Hause untereinander sprecht ihr noch arabisch?
00:03:27
IP 1: Also mit den Geschwistern, manchmal arabisch, manchmal deutsch.
00:03:31
JF: Ja, je nachdem oder wie das halt manchmal so ist. Aber kannst du das auch schreiben?
00:03:38
IP 1: Nicht sehr gut, aber ich kann es schreiben und lesen.
00:03:40
JF: und lesen? Hast du dann früher auch Bücher auf Arabisch gelesen?
00:03:43
IP 1: Ja, ich war bis ich sieben Jahre alt wurde, war ich ja in Syrien, in der Kindheit und ja, deswegen kann ich schreiben und lesen einfach nicht sehr, sehr gut.
00:03:56
JF: Also nachdem du dann in der Schweiz warst, hat das noch weitergemacht?
00:04:01
IP 1: Nein.
00:04:01
JF: Okay, ähm. Also. Aber das ist schon mal eine grosse Bandbreite, oder? Genau. Hast du das Gefühl, es hat dir geholfen mit gewissen Sachen?
00:04:15
IP 1: Also was? Arabisch?
00:04:16
JF: Ja.
00:04:17
IP 1: Also da in der Schweiz nicht sehr. Aber ähm ja.
00:04:28
JF: Nein, eigentlich nicht. Okay. Du hast gesagt, du kannst lesen und schreiben. Habt ihr da zu Hause, als ihr klein gewesen sind, mal Büchlein gelesen?
00:04:36
IP 1: Ich komme eben aus dem Islam und ich habe früher, also ich und meine Eltern und meine grösseren Geschwister auch noch den Koran gelesen zu Hause.
00:04:44
JF: Okay, das heisst es war auch eine Regelmässigkeit mit dem Lesen?
00:04:47
IP 1: Das machen wir heute immer noch aber nicht sehr oft.
00:04:50
JF: Okay, ja, aber es war mal lesen, oder? Genau den Koran, da hat man auch einige Sachen drin. Genau. Ich weiss ja, dass du im Chagall bist. Ich kenne das persönlich nicht so genau. Wie wurdest du dann auf das Chagall aufmerksam?
00:05:06
IP 1: Meine Schwester hat mich einfach angemolden, ohne dass ich davon wusste. (C2)
00:05:10
JF: Okay.
00:05:12
IP 1: Und dann, wo ich gelesen habe, was dort drinsteht und was man machen musste, hats mir nicht sehr gefallen. Aber dass ich dorthin gegangen bin. Das erste halbe Jahr hat es mir

sehr gefallen. Ich habe vielleicht nicht sehr, sehr viel dazugelernt, aber ich habe dort halt Freunde und es macht schon Spass, dort seinen Mittwochnachmittag zu verbringen. So ist nicht das Beste, aber es ist nicht schlimm.
00:05:34
JF: Und du hast gesagt, dass dort Freunde. Das heisst, es wird ein anderes soziales Umfeld, oder? Wie unterscheidet sich damit das soziale Umfeld, wenn du jetzt sagst es ist eigentlich wie mit Freunden abhängen?
00:05:46
IP 1: Also es ist komplett anders, weil in der Schule die Schulfreunde, die sind so nicht alle so Ausländer und von anderen Nationen und so, weil dort im Chagall, dort fühle ich mich manchmal freier, weil man ist so untereinander, man hat manchmal das gleiche erlebt, ein paar reden die gleiche Sprache, aber in der Schule, dort ist es einfach so normal, so sind alles gute Freunde, natürlich, aber ja. (C5)
00:06:13
JF: Aber das heisst eben, im Chagall hast du das Gefühl, du kannst ein bisschen freier sein. Habe ich das so richtig verstanden? Das heisst, im Chagall sprichst du auch manchmal Arabisch mit den anderen?
00:06:23
IP 1: Ja, manchmal, manchmal auch.
00:06:25
JF: Ja, es ist wie mit den Geschwistern, oder?
00:06:27
IP 1: Ja
00:06:28
JF: Genau. Aber das eben gesagt, es macht dir Spass. Wie lang bist du denn schon im Chagall?
00:06:33
IP 1: Nur ein halbes Jahr. Also seit März.
00:06:35
JF: Seit März. Okay. Und du bist im Chagall, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen?
00:06:40
IP 1: Ja. Ich will später ans Gymi in der dritten Sek. Also nach der dritten Sek und will dann irgendwann mal Zahnarzt werden. (C7)
00:06:51
JF: Und wann hast du gewusst? Ja, doch. Ich möchte ins Gymi gehen.
00:06:55
IP 1: Seit der sechsten Klasse. Ich habe es dort versucht.
00:06:58
JF: Das heißt, die Prüfung schon mal gemacht?
00:06:59
IP 1: Ja, ich habe leider nicht bestanden, weil ich fast nicht gelernt habe. (C8)
00:07:04
JF: Okay.
00:07:05
IP 1: Aber ich hatte sehr gute Vornoten, die gezählt haben und deswegen war ich auf einem Schnitt von 4,6 und man hat eigentlich eine fünf gebraucht. Aber in den Prüfungen war ich nicht so gut, weil ich nicht so viel gelernt habe. In der zweiten Sek habe ich es wieder probiert. Dort war ich sehr knapp dran. Ich war auch an der mündlichen Prüfung, hatte dort eine fünf in Deutsch und ich hatte eigentlich sehr gute Noten in den Prüfungen und dort haben die Vornoten nicht gezählt. (C8)
00:07:34
JF: Stimmt genau das wurde jetzt geändert. Hast du das Gefühl, dass die Noten, da die vor Vornoten jetzt wieder zählen, das Gefühl, das hat einen Einfluss?
00:07:44
IP 1: Also für mich hat es einen sehr grossen Einfluss, weil in der Schule bin ich eigentlich sehr

gut. Vielleicht manchmal unkonzentriert, aber die Noten stimmen einfach immer, also bei den wichtigsten Fächer und das ist ja das Wichtigste.
00:07:57
JF: Wie würdest du denn deine Leistung über die Jahre beschreiben? Das heisst, fangen wir mal im Kindergarten und zum Beispiel.
00:08:05
IP 1: Ich war nicht im Kindergarten.
00:08:06
JF: Damals, aber du warst in Syrien im Kindergarten.
00:08:12
IP 1: Aha ja, Kindergarten hat man eigentlich nichts gelernt, hat man fast nur gespielt.
00:08:18
JF: Okay.
00:08:18
IP 1: Aber ich kann mich ja nicht so recht daran erinnern, weil es war schon mega lange her. Ähm, die erste Klasse habe ich dann da begonnen, im zweiten Semester und da. Es war richtig schwer von der ersten bis zur dritten Klasse. Ähm, man hatte auch keine Freunde und man musste so wie alles selber schaffen. Aber man hatte halt noch seine Geschwister die einem geholfen haben, aber für die war halt auch mega vieles schwierig. Ähm, dann ab der vierten Klasse, also von der ersten bis zur dritten, habe ich mich eigentlich noch sehr hoch gesteigert. Ich war dann im DaZ von der ersten bis zur dritten und ab der vierten war ich nicht mehr. Das im Gegensatz zu meinen anderen Geschwister anders, weil sie waren alle bis zur vierten oder bis zur fünften sogar noch im DaZ. Ähm ich habe dann in der vierten Klasse habe ich dann eine tolle Lehrerin gehabt. Frau XY heisst sie, die hat mir auch mega geholfen. Und dann hier wurde ich endlich wieder gut in der Schule. Und jetzt bin ich eigentlich immer noch sehr gut. (C2) (C4)
00:09:25
JF: Und wieso hast du das Gefühl, dass diese werfen? Was war dann so gut wie sie dir geholfen hat? Also kannst mir doch Beispiele nennen.
00:09:32
IP 1: Ja, sie hat immer so auf den Klassengeist geschaut und geschaut, dass alle gut in der Schule sind. Ähm, nicht nur so! Es gibt Lehrerinnen, die konzentriert sich nur auf eine Person, die sehr gut ist Und helfen halt nur die. Aber diese Lehrerin hat hat wirklich jedem geholfen und mir hat sie auch sehr geholfen. (C4)
00:09:53
JF: Und das gesagt. Sie hat sich auf die ganze Klasse konzentriert, auf den Klassengeist. Wie hat denn so einen Unterricht bei ihr ausgesehen?
00:10:02
IP 1: Aso am Morgen da, da sind wir reingekommen. Aber da hat noch nicht der Unterricht gestartet. Da haben wir zuerst guten Morgen. Sie hat noch etwas erzählt, dann haben wir halt gestartet so den normalen Tag und zwischendurch haben wir mal gelacht. Sie hat jetzt sehr, sehr viel von ihrem Leben erzählt und so hatten wir eigentlich viel weniger Unterrichtsstunden. Also es ist nicht so schlimm, ich finde das eigentlich ganz gut.
00:10:28
JF: Das glaube ich dir gerne, ja.
00:10:31
IP 1: Und jeweils am Freitag war das. Immer hatten wir eine Klassenratsstunde und das war auch mega cool. Da mussten wir immer deinen Klassenbucheintrag schreiben über... Also dort hat sie immer zwei Leute ausgesucht, die über eine ganze Woche alles schreiben, was wir in der Schule gemacht haben.
00:10:48
JF: Das heisst, das ist dir jetzt ziemlich auch in Erinnerung geblieben. Und hast du das jetzt auch noch in der Sek?

00:10:56
IP 1: Nein. Also wenn wir reinkommen, wir sagen nicht mehr Guten Morgen. Wir sagen schon guten Morgen. Aber früher haben wir einfach so sind wir alle so, ähm, wenn alle da waren, die Lehrerin vorne gestanden ist, hat Guten Morgen gesagt. Wir haben alle so gleichzeitig in einem Rhythmus Guten Morgen gesagt. Das machen wir nicht mehr und es ist einfach vieles anders. Wir haben verschiedene Lehrer, Lehrerinnen. Und manchmal denken die, sie sind die einzigen Lehrerinnen und Lehrer und dann geben sie so viele Hausaufgaben und das machen wir auch schlecht. Ja, aber das hat sich viel geändert, denke ich.
00:11:38
JF: Es hat sich viel geändert. Du hast gesagt, die Hausaufgaben haben sich sicher geändert. Du hast auch angesprochen, es gibt viele Lehrpersonen, unterschiedliche. Früher war es hauptsächlich deine eine Klassenlehrerin, oder? Genau. Und wie hast du diese Veränderung wahrgenommen? Also was sind deine Eindrücke von diesen, von diesen Änderungen?
00:11:58
IP 1: Also am Anfang war ich nicht sehr fasziniert darüber, aber ich war ich habe trotzdem mein Bestes gegeben wäre. Jetzt habe ich mich einfach dran gewöhnt und normal auch. Trotzdem vermisse ich so die alten Zeiten.
00:12:14
JF: Wer ist schon nicht? Wir haben doch gesehen, du hast schön erzählt gehabt von der ersten bis dritten. Du hast eine grosse Entwicklung gemacht. Du warst auch im DaZ. Hat war das DaZ? Wie hast du das wahrgenommen?
00:12:27
IP 1: Das hat mir eigentlich auch sehr geholfen im Deutsch. Und das war einfach... Es war nicht nur DaZ, weil immer haben wir so DaZ gemacht und dann am Schluss von der Stunde haben wir noch Spiele gespielt, alle zusammen. Und das war auch mega schön. (C5)
00:12:42
JF: Und du hast gesagt, deine Geschwister, die waren noch länger im DaZ Ähm, du hast es schon früher aufgehört, das hatten deine Geschwister in anderer Form wie du im DaZ?
00:12:54
IP 1: Ich weiss es nicht, ich habe sie eigentlich nie gefragt.
00:12:58
JF: Das war noch so eine Frage interessiert hat. Und dann hast du gesagt, dass mega coole Lehrerin gehabt, dass du mehr Freude gehabt und dann bist du in die Sek gekommen. Und wie ist da deine Entwicklung von den Leistungen?
00:13:11
IP 1: Also in der fünften, fünften Klasse, im zweiten Semester oder, nein in der.. Ich habe gerade einen Blackout, weil wir hatten einmal eben Corona dort, da haben wir keine Zeugnisse bekommen.
00:13:28
JF: Stimmt, ja.
00:13:30
IP 1: Glaube, das war in der sechsten Klasse im ersten Semester. Ja, in der fünften Klasse. Im zweiten Semester hatte ich mein bestes Zeugnis von der Mittelstufe. In der sechsten Klasse im ersten Semester, was auch eigentlich recht, recht gut. Und dann war ich in die erste Sek gekommen bin der erste Semester, war eigentlich auch super, dann die zweite Sek wurde schlechter. Also der zweite Semester. Nein, die erste zweite Semester wurde schlechter und dann wieder in der zweiten Sek ging es wieder bergauf. Und jetzt habe ich richtig ein gutes Zeugnis wieder. (C8)
00:14:05
JF: Super. Was hast du gedacht im Sinn von, an was liegen diese Unterschiede? Du hast gesagt, es gibt Unterschiede. Hast du da gemerkt? Gab es einen Einfluss, dass es da diese diese kurze Kurve gab?

00:14:18
IP 1: Mhm. Also wir haben sehr viel Lehrerin, also eine eine Lehrerin hat gewechselt, die Deutschlehrerin. Dort hat sich dann eine andere Note, eine schlechtere mit der neuen Lehrerin. Dann haben wir noch sehr, sehr viel viele verschiedene Natur und Techniker gehabt, weil unser Lehrer wurde gekündigt.
00:14:40
JF: Wurde gekündigt?
00:14:42
IP 1: Ich darf glaube ich jetzt nicht sagen wieso.
00:14:46
JF: Du darfst du schon, aber musst du nicht. Also. Wie du möchtest, absolut.
00:14:55
IP 1: Ähm, und dann hatten wir sehr, sehr viele verschiedene. Und dort haben dann die Noten nicht immer gestimmt, weil jeder Lehrer hat es anders gesehen. Der Lehrer hat etwas mehr Spass verstanden als der andere. Aber jetzt haben wir seit dem zweiten Semester einen festen Lehrer gehabt, also den ganzen halben Jahr. Jetzt weiss ich nicht obs in der dritten Sek es immer noch er ist. Aber dort hat die Note dann schon Recht gestimmt.
00:15:21
JF: Ja okay, das heisst, die dieses ganze Wechsel und so, das war ein bisschen dann auch viel oder?
00:15:26
IP 1: Mhm.
00:15:26
JF: Genau. Ähm, aber das heißt, du hast es nachvollziehen können. Du hast gesagt, ein paar haben dann ein bisschen mehr Spass verstanden als die anderen. Wie dann der Umgang mit den Lehrpersonen? Also untereinander, das heißt, sie mit ihnen, ihr mit ihnen?
00:15:44
IP 1: Ähm, das war manchmal recht schwierig. Weil wir hatten Lehrer, da hast du einmal gelacht und sie haben dich direkt vor die Tür geschickt, was ich überhaupt nicht verstehe. Dann hatten wir Lehrer, mit denen konntest du lachen, Sachen fragen, die gar nicht zum Unterricht gehören. Sie haben sie dir beantwortet. Sie haben dir auch geholfen bei vielem. Der Lehrer, den wir jetzt haben, der gibt uns die Aufgabe. Und dann sagt er einfach nichts dazu. Er sagt, liest das durch und macht das. Und er zeigt es nie vor. Und darauf habe ich ihn auch schon dreimal angesprochen. Ja...
00:16:17
JF: Von dir aus bist auf ihn zugekommen?
00:16:20
IP 1: Ja
00:16:20
JF: Haben das die anderen auch so wahrgenommen?
00:16:22
IP 1: Ja also ähm, in der Jungs Garderobe vor dem Sport. Dort haben wir dann immer noch viel über die Lehrer geredet. Manchmal waren es auch andere Sachen, aber er macht nur bei uns hauptsächlich die NT-Lehrer und dort waren wir uns auch meistens sehr, sehr einig. Im Klassenchat waren auch alle so einverstanden mit den Meinungen von den anderen. Manchmal haben es auch andere anders gesehen, aber eigentlich waren wir immer gleicher Meinung.
00:16:53
JF: Okay, also das Gefühle.. Also welche Art von Unterricht dir am meisten hilft oder was macht den zum Unterricht aus? Wenn jetzt, wie du gesagt, dass diese Lehrer die Aufgaben gibt und liest durch und ihr arbeitet, was hast du das Gefühl, was das mit ähm mit deinen Leistung oder mit dem Verständnis oder dem Fortschritt macht?
00:17:14
IP 1: Also wenn er uns die Aufgaben so gibt, habe ich das nicht sehr gut gefunden, weil die

meisten haben dann einfach nichts gemacht. Ich habe auf dem iPad gespielt, die anderen haben miteinander geredet und der Lehrer hat einfach nichts gesagt. Aber ich finde es besser, wenn der Lehrer einem etwas gibt. Erklärt, also sehr gut erklärt. Ähm und dann lässt er uns schon die Arbeit selber machen. Einfach er hilft uns noch dabei bei den anderen... Also manchmal haben welche aufgestreckt und er hat sie ignoriert. Und darauf haben wir ihn auch mehrmals angesprochen.

00:17:48

JF: Okay, spannend. Vielen Dank für das Ausführen. Jetzt habe ich einfach noch ein paar persönliche Fragen oder einfach so manche Fragen zum Nachdenken. Zum Beispiel Ähm, was hilft dir persönlich? Also was denkst du, was dir hilft, das Ziel des Gymis zu erreichen?

00:18:09

IP 1: Ähm, also ich bekomme immer so Unterstützung von meinen Eltern. Ich habe zum Beispiel letztes Mal die ganzen Ferien nur gelernt. Also, ähm, ich habe wenig Freizeit gehabt. Aber ich wollte es auch so und ich habe sehr, sehr viel gelernt, meine Eltern und mir dabei natürlich geholfen und so Unterstützung gegeben. Und mein Vater, er gibt mir immer noch so extra Motivation. So, wenn du das Gymi schaffst, dann gebe ich dir, was du willst und wenn du das schaffst, dann bekommst du das und das. Und das gibt noch zusätzliche Motivation. (C2) (C7) (C8)

00:18:46

JF: Das heisst, von zu Hause aus ist immer so ein guter Push und von dir aus gesagt, zum Beispiel, du lernst und die Ferien durch vielleicht weniger Freizeit, aber das macht dir nichts aus. Und was hast du das Gefühl ist dann von deiner Einstellung her etwas, das dir geholfen hat?

00:19:04

IP 1: Also zu Hause war ich recht konzentriert, immer bei den Hausaufgaben. Das ist jetzt bei meinen Geschwistern, bei den Kleineren anders. Ich komme... Ich bin früher immer nach Hause gekommen. Habe mich immer zuerst hingesezt und erst die Hausaufgaben gemacht, dann habe ich durfte ich machen was ich wollte nach dem ich die Hausaufgaben fertig hatte. Mein Bruder kommt jetzt manchmal nach Hause, geht dann raus mit seinem Kollegen, Basketball spielen und kommt dann erst spät in den Abend. Also nein, er kommt eigentlich noch nach Hause, aber macht dann spät noch die Hausaufgaben. Und ich, ich mache es manchmal immer noch so, ich komme einfach nach Hause, mach die Hausaufgaben, dann mach ich eigentlich was ich will. (C8)

00:19:45

JF: Das heisst du hast so wie eine Routine, ein... Also eingespielt sozusagen. Und hast du das Gefühl, das ist wichtig oder so? Oder hast du das Gefühl, das habe ich jetzt einfach mal so gemacht?

00:19:59

IP 1: Also für mich war das natürlich sehr wichtig, weil ich konnte dann immer... weil wenn ich es spät in den Abend mache und dann kann ich es gar nicht wieder nachkontrollieren ausser am morgen. Und wenn ich dann realisiere, dass ich etwas vergessen habe, habe ich einfach keine Zeit, das zu machen. Nach der Schule habe ich es ja dann immer gemacht und am Abend noch einmal kontrolliert, ob ich alles hatte. Wenn ich etwas vergessen habe, einfach noch schnell, schnell gemacht vor dem Schlafengehen. Und ich finde, deswegen war das auch für mich sehr wichtig. (C10)

00:20:30

JF: Super. Jetzt wollte ich noch fragen, also... Über was freust du dich am meisten, wenn du jetzt aufs Gymi schaust.

00:20:42

IP 1: Also da kommt mir eher weniger Freude hervor, weil ich hab ja dann mehr Schule und ich denke, das Gymi wird einfach generell schwieriger, weil ich habe dann Hausaufgaben immer noch und Schule und muss noch da was machen. Und der spätere Weg wird ja auch noch

sehr schwierig. Aber wenn ich wieder an mein Ziel denke und dass ich das schaffen kann, dann kommt wieder die Freude hervor. (C7)
00:21:09
JF: Das heisst, du hast ein Ziel, du denkst an das und da kommt die Freude hervor. Aber du sagst jetzt im Gymi selbst, da freust du dich nicht so ganz und das ist wegen der Schule, also wegen den vielen, also des vielen Arbeitens?
00:21:22
IP 1: Mhm
00:21:23
JF: okay, aber sonst mit den Leuten?
00:21:29
IP 1: Also ich weiss, dass ich noch dann so Freunde habe im gleichen Alter. Das ist auch sehr schön, dass ich dann einfach noch viereinhalb Jahre Schule habe, anstatt jeden Tag zur Arbeit zu gehen. Also eine Lehre zu machen, finde ich schon besser. (C1)
00:21:50
JF: Das ist doch sehr spannend, wirklich. Das finde ich, finde ich super. Auf was bist du am meisten stolz, was du bis jetzt erreicht hast?
00:22:00
IP 1: Nach meine ich meine schulischen Leistungen bin ich sehr stolz, auch selber. Und so in der Freizeit habe ich... gehe ich manchmal ins Fussball und dort habe ich mich auch sehr gesteigert und darüber bin ich auch stolz. Also nicht nur in der Schule, in meinen schulischen Leistungen nicht nur stolz, es ist dann auch auf andere Dinge. (C8)
00:22:21
JF: Es gibt auch noch andere Dinge. Aber spannend. Was sind das? Andere Dinge? Fußball, hast du gesagt. Gibt es sonst noch was?
00:22:30
IP 1: Hm, eigentlich… (lange Pause)
00:22:31
JF: Okay, wenn nichts kommt. Also weisst du alles in Ordnung. Ich wollte noch fragen, was an deinem Umfeld; du jetzt erwähnt deine Eltern auf jeden Fall und die eine Lehrerin? Gibt es noch was anderes? Kannst du mir da noch was anderes sagen, was in deinem Umfeld vielleicht am Fortschritt geholfen hat?
00:22:54
IP 1: Meine. Meine grosse, grösseren Schwestern haben vieles schon gemacht, wo ich gemacht habe. Deswegen konnten sie mir auch oft helfen. Zum Beispiel das Beste ist, wenn man grössere Geschwister hat und dann kommen die Wahlfächer und dort hat man ja selbst keine Ahnung, was gut ist und was nicht gut ist. Und dann können die Geschwister sagen Ja, macht das das mega cool oder das ist finde ich hier nicht so cool und so! (C2)
00:23:22
JF: Das heißt, Sie haben Ihre Erfahrungen schon mal mitgebracht, konkret bei den Wahlfächer. Und beim schulischen Umfeld? Also wenn du an die Schule denkst. was hat dich da beeinflusst zum Beispiel in der Sek vorallem? Vorallem wenn man jetzt mitbekommen hat, in der Primar gab es zum Glückes eine tolle Lehrerin und in der Sek gibt es da etwas was dich beeinflusst hat, was dein ein Erlebnis gab?
00:23:47
IP 1: Nein, eigentlich nicht. Ich habe einfach, ähm, ich denke einfach immer selber daran, dass ich jetzt noch weitermachen muss, noch diese Aufgabe lösen muss, noch das machen muss. In Mathe zum Beispiel, da haben wir einfach eine, eine... Also der Lehrer schafft einfach immer an die Tafel, was man machen muss, ein Stundenplan, und dann er sagt noch nicht, was Hausaufgaben ist. Und deswegen macht man einfach so viel wie möglich, damit man einfach keine Hausaufgaben hat, weil am Schluss von der Stunde sagt er bis da ist Hausaufgaben, also bis da müsst ihr machen. Und dann, wenn man dann schon drüber ist, dann hat man keine

Hausaufgaben. Und wenn man dann etwas weniger gearbeitet hat in der Schule, da muss man noch viel zu Hause nachholen. (C8)
00:24:36
JF: Und wie sieht es mit Prüfungen aus in der Sek?
00:24:43
IP 1: Also ich lerne. Einfach nicht so viel, weil wenn man im Unterricht manchmal aufpasst, dann hat man vieles schon mitgenommen. Also ich lerne ein Tag vor der Prüfung. Weil ich finde, wenn ich zum Beispiel eine Woche vor der Prüfung lerne, dann vergesse ich alles wieder. Auch wenn ich es dann einen Tag vor der Prüfung repetiere, dann habe ich wieder keine Ahnung, was ich gelernt habe. Deswegen lerne ich immer einen Tag vor der Prüfung und das finde ich eigentlich auch recht gut.(C10)
00:25:17
JF: Also das klappt ziemlich gut. Habt ihr denn viele Prüfungen?
00:25:21
IP 1: Ähm, manchmal haben wir zum Beispiel zwei Wochen oder drei Wochen gar keine Prüfungen und dann haben wir einfach plötzlich fünf Prüfungen in einer Woche und das finde ich, das sollte man etwas mehr verteilen, wird besser.
00:25:36
JF: Aber es gibt ja Prüfungen, da bekommt man eine Note und dann gibt es auch Prüfungen, da bekommt man eine Rückmeldung. Wie ist das aufgebaut bei euch? Habt ihr auch was anderes als Noten?
00:25:50
IP 1: Nein, aso wir bekommen, wir machen eine Prüfung und dann... wir haben einen Online Programm und dort kann man dann die Noten sehen. Wenn es dann die Lehrer freigeschaltet haben, kann man das dann sehen und die Prüfung bekommt man dann im Unterricht zurück. Wenn man also dann kann man die noch im Unterricht anschauen, Fotos machen von der weil wir dürfen die Prüfung nicht mehr nach Hause nehmen.
00:26:13
JF: Okay.
00:26:14
IP 1: Ja
00:26:15
JF: Und das Online Programm, das habt ihr auf einem Tablet?
00:26:19
IP 1: Ja, von der Schule.
00:26:19
JF: Von der Schule. Das Tablet, dürft ihr das nachher mitnehmen.
00:26:23
IP 1: Ähm wir dürfen.. also ich habe es jetzt auch in den Ferien zu Hause. Wir dürfen das immer mitnehmen oder in der Schule lassen, aber ich weiss es nicht, ob es so ist, dass man es nach der Schule behalten darf, weil bei meinen Geschwistern war es so, aber ich glaube bei uns ist es nicht mehr so und ich weiss es noch nicht.(C6)
00:26:43
JF: Okay, das weisst du noch nicht. Wieso soll es denn bei dir anders sein wie bei deinen Geschwistern?
00:26:48
IP 1: Ich glaube, das hat man irgendwie geändert. Ich weiss nicht, wieso. Weil meine Schwester, also meine grösste Schwester ist jetzt etwa sechs Jahre voraus und die Zweite ist 2 bis 3 Jahre voraus und deswegen kann es ja in dieser Zeit noch Änderungen geben.
00:27:11
JF: Ja, das ist gut möglich, das weiss ich auch nicht. Ja. Was würdest du persönlich als deine grösste Stärke zählen? Was denkst du, ist seine grösste Stärke?
00:27:24
IP 1: Ich denke, meine Hilfsbereitschaft und mein Umgang mit den Menschen, finde ich, ist

meine persönlich stärkste Stärke? (Schaut mich fragend an) Wenn man das so sagen kann, ja. Beim Elterngespräch hat das auch mein Lehrer erwähnt, dass ich darin sehr gut bin, mit Menschen umzugehen. Auch bei neuen Personen, zum Beispiel wenn jemand Neues in die Klasse kommt, dann empfange ich die Person sehr gut. Oder manchmal bei fremden Leuten. Wenn man zum Beispiel mit der Klasse in ein Park geht und dort sind auch andere Leute, freunde ich mich mit denen auch meistens schnell an. (C8)

00:28:07

JF: Was sagt dann soziales Umfeld? Du sagst, du bist ein sehr sozialer Mensch, das kannst du gut den Umgang. Was hat denn dein soziales Umfeld für einen Einfluss mit dem Ziel ins Gymi zu gehen? Was denken sie davon?

00:28:21

IP 1: Ich finde einfach, für mich ist es sehr wichtig, mit den Menschen umzugehen. Auch wenn es manchmal nervig ist, finde ich das einfach sehr wichtig im Leben und sehr gut. Weil früher wurde ich gemobbt, aber nicht so sehr stark wie andere. Einfach weil ich kein Deutsch konnte. Weil ich anders war als die anderen, wurde ich gemobbt und deswegen finde ich es jetzt auch sehr wichtig, gut mit Menschen umzugehen. (C9)

00:28:46

JF: Darf ich fragen, in welcher Zeitspanne das war? Als du das erlebt hast?

00:28:51

IP 1: Das war von der ersten bis zur dritten Klasse

00:28:54

JF: Ersten bis zur dritten Klasse. Hat sich das dann geändert?

00:28:59

IP 1: Ja, weil in der ersten bis zur dritten Klasse dort hat, also dort war die Parallelklasse. Wir haben einander gehasst, also unsere Klasse und die andere Klasse. Und dann in der vierten Klasse wurden ja die Klassen gemischt und dort war ich dann mit den anderen. Und welche davon sind jetzt immer noch meine besten Freunde, also von der Parallelklasse also, mit denen ich früher gestritten habe.

00:29:25

JF: Okay. Aber das gesagt du wurdest, also du sagst, wenn das viele sind, wie hat er das gesagt? Du wirst gemobbt wegen Deutsch und weil du ein bisschen anders bist als die anderen. Würdest du das jetzt noch so unterschreiben? Würdest du sagen. Also was, was hältst du davon?

00:29:47

IP 1: Also nein, überhaupt nicht. Jetzt sind alle so recht gut mit mir befreundet. Von der Klasse habe ich keine Feinde, sag ich jetzt mal ja. Von den anderen Klassen kenne ich auch sehr viele Leute, die mich gerne haben und die ich auch gerne habe. Und jetzt, wenn manchmal Witze kommen, dann lache ich einfach darüber. Wenn sie von meinen Freunden kommen, dann sind sie manchmal lustig. Manchmal, wenn sie... Wenn die Witze einfach überflüssig sind, dann sage ich ihnen das auch so, es ist unnötig jetzt dieser Witz ja, aber sonst habe ich eigentlich noch recht gut.

00:30:27

JF: Und was halten deine Freunde von deinem Ziel, das du ins Gymi gehst und mit dem beruflichen Ziel und so weiter?

00:30:33

IP 1: Die meisten finden das gut. Sie sagen auch nicht, dass ich das nicht machen soll. Aber so.. ja, sie unterstützen mich.

00:30:47

JF: Sie unterstützen dich auch. Ja. Okay. Das ist schön. Die. Hat dich das beeinflusst, dass sie sich dich da unterstützen?

00:30:53

IP 1: Also, manchmal in der Schule kommt es manchmal vor, dass wenn ich etwas unkonzentriert bin und wir eine Aufgabe lösen müssen, dann sagt zum Beispiel der eine "du sollst

dich etwas mehr konzentrieren und du willst ja ans Gymi" und so und das finde ich auch sehr wichtig in einer Freundschaft.
00:31:11
JF: Sehr schön. Super. Ja, danke für das. Jetzt habe ich noch ein paar Abschlussfrage und zum einen würde ich gerne etwas wissen. Frau Roempp und ich werden beide zukünftige Lehrperson. Wir sind bald fertig. Was würdest du uns mitgeben als zukünftige Lehrerinnen? Was denkst, was wichtig für uns als Lehrpersonen? Was ist deine ideale Lehrperson? Beschreib mal.
00:31:37
IP 1: Das Wichtigste ist, dass die Lehrperson einfach an Klassengeist in der Klasse arbeitet, dass niemand innerhalb der Klasse gemobbt wird oder ausgeschlossen wird. Das finde ich sehr, sehr wichtig. Erklären, erklären, erklären, viel erklären finde ich auch sehr, sehr, sehr wichtig. (C4)
00:31:58
JF: Okay, ja.
00:32:00
IP 1: Ja. Und das, mann... Das finde ich jetzt auch richtig, dass wenn jetzt zum Beispiel eine Person etwas Schlechtes gemacht hat, dass man auf die Person eingeht und fragt, wieso und nicht direkt... Also bei uns gibt es ja die Einträge und nicht direkt einen Eintrag machen. Vielleicht zum Beispiel so fragen, wieso das jetzt so schiefgelaufen ist. Das finde ich noch wichtig.
00:32:26
JF: Okay, sehr gut. Es ist sehr spannend. Auch eben. Eigentlich bist ja du der Experte, oder was das anbelangt. Und wenn du jetzt an deine Zukunft denkst, sag mir mal, wie sieht deine Zukunft aus? Also wie du denkst, es wird so funktionieren.
00:32:41
IP 1: Ich hoffe, dass ich dann später einfach Zahnarzt bin und auch später noch sehr Freude an dem Job habe, in dem man auch am Morgen aufstehen kann und sagen kann ich freue mich auf den Tag, auf die Arbeit. Ja. Das ist das Wichtigste. (C7)
00:32:57
JF: Das ist das Wichtigste für dich? Jetzt habe ich gerade noch... Ist mir noch etwas aufgefallen, was ich noch nicht gefragt habe. Ähm, aber du hast ja diese Einstellung, dass das Wichtigste "Ich muss aufstehen können, ich muss noch Freude daran haben". Du hast dieses Ziel. Du bist dann Gymi. Das ist doch der erste Schritt von diesem Programm, sozusagen, um dann auch an die Uni zu kommen. Und so weiter. Was machst du oder wie gehst du dann mit damit um, wenn du mal Misserfolg hast? Oder was hilft dir dabei, wenn jetzt mal etwas nicht beim ersten Mal geklappt hat?
00:33:37
IP 1: Also ich habe noch meine Familie, die mich unterstützt. Freunde, die ich anrufen kann, um, wenn es mir mal schlecht geht. Aber eigentlich, wenn ich etwas nicht schaffe, dann bleibe ich einfach immer dran, bis ich weiss, dass es... Also bis ich weiss, dass es unmöglich ist. Nicht bis ich denke, dass es unmöglich ist. Ähm, wenn ich es einfach überhaupt nicht schaffe, dann hole ich mir Hilfe. So lange, bis es klappt. (C2) (C8)
00:34:05
JF: Gerade zwei Sachen. Wie weisst du dann so, dass du weisst, dass es klappt? Kannst du mir da ein Beispiel nennen?
00:34:12
IP 1: Also, es ist noch nie vorgekommen, dass ich jetzt mal das Gefühl hatte, dass es jetzt wirklich nicht klappt. Oder bei einem Misserfolg, der oft passiert ist, zum Beispiel jetzt bei der Gymiprüfung, ist jetzt zweimal passiert, aber ich denke trotzdem, dass ich es jetzt in der dritten Sek schaffen werde. Hoffentlich. Ähm, aber manchmal bei, zum Beispiel Mathe Hausaufgaben dort versuche ich es dann immer. Ich bleibe sehr lange drann, bis ich merke, das ist einfach zu hoch für mein Niveau ist. Dann hole ich mir noch Hilfe von meinen Geschwistern. (C8)

00:34:46
JF: Also genau das war die zweite Frage. Also du hast. Du hast gesagt Ja, und dann hole ich mir Hilfe. Das heißt, das waren die Geschwister, oder gibt es da noch jemand anderes?
00:34:54
IP 1: Also meistens sind es die Geschwister, die ich dann frage, aber die kommen erst spät nach Hause. Deswegen macht man wenn keine Möglichkeit besteht, dann frage ich im Klassenchat, ist manchmal auch sehr nervig, weil die anderen lange brauchen zum antworten. Ja und wenn die das auch nicht wissen, dann frage ich aber speziell den Klassenbesten, sage ich jetzt mal, richte mich an ihn und frage ihn, ob er mir weiterhelfen kann. Und meistens antwortet er weil... die anderen, die geben dir einfach die Lösungen. Was nicht sehr hilfreich ist, manchmal auch wenn es ja... (C2) (C8)
00:35:35
JF: Wenn schon erledigt ist.
00:35:36
IP 1: Ja, aber ist dann einfach nicht sehr hilfreich. Aber der andere, der erklärt es einfach sehr gut und er wird später auch Lehrer werden. Und ich glaube.
00:35:44
JF: Auch tatsächlich?
00:35:46
IP 1: Glaube ich auch super, wenn ihn macht mal jemand fragt "Kannst du mir helfen?"
00:35:51
JF: Und was hat er denn für ein Ziel? Beruflich oder nach der Sek?
00:35:55
IP 1: Ähm, also er will nicht ans Gymnasium, obwohl ich nicht verstehe, wieso nicht. Weil er hat das Potenzial dazu. Er könnte es. Ich glaube, er könnte es machen, ohne zu lernen. Weil in Französisch ist er sehr gut, in Mathe ist er sehr gut, in Deutsch ist er auch gut. Super, ja. Und ich denke er könnte es schaffen, aber ich weiss nicht, wieso er es nicht macht.
00:36:16
JF: Was denkst du denn? Also wieso sollte man dann nicht ins Gymi gehen, wenn man schulische Leistungen hätte?
00:36:21
IP 1: Ich, also manche sagen auch, man verdient dann sein eigenes Geld in der Lehre, auch wenn es nicht so viel ist, verdient man in der Zeit, in dem der andere ins Gymi ist. In der Zeit, in der der andere im Gym ist, verdient man einfach sein eigenes Geld und er noch nicht. Ja, also das sagen die meisten, aber bei ihm weiss ich nicht genau bei... Aber ich... Ich weiss ganz sicher, dass er Lehrer werden will. Merkt sie noch an, er war... Wir hatten eine Schnupper Woche und haben die meisten verschiedene Sachen gemacht. Aber er hat fünf Tage lang nur Lehrer gemacht.
00:37:00
JF: Fünf Tage nur zur Lehrperson. Okay, aber das gerade gesagt. Die anderen sagen ja, man verdient ja gar kein Geld wenn man dann, also ins Gymi geht. Ist das für dich ein Argument?
00:37:12
IP 1: Also für mich ist es... Für mich spielt es keine Rolle, weil zu Hause bekomme ich ja auch kein Taschengeld. Ich kann einfach meine Eltern fragen: "So, darf ich mir das kaufen?" Dann besprechen wir das. Sagen sie ja oder nein, aber sie geben auch Gründe wieso nicht. Sie sagen nicht einfach nein, einfach so. Ähm, ja. Und deswegen finde ich auch, ich brauche kein Taschengeld. Das eigene Geld, was ich verdiene. Die Hälfte davon muss ich sowieso Rechnungen zahlen. Das wird am Schluss sowieso nicht sehr viel sein. (C1)
00:37:49
JF: Aber eben, du hast gesagt, wenn es einen Grund gibt, dann kommen ja Anfragen oder du gehst auch schon arbeiten. Was arbeitest du dann oder wo gehst du dann jobben?
00:38:01
IP 1: Ich weiss nicht, ich weiss noch nicht. Also, zwischen MPA und Dentalassistent stehe ich. Aber ich will auch nicht sehr, sehr gerne Dentalassistent machen, auch wenn's zum Job von

einem Zahnarzt gehört. Hier gefällt mir einfach die ganze Arbeit nicht. Als Dentalassistent, man muss, dort wo ich war, musste man einfach so die Sachen. Also man musste sehr viel aufräumen, die Sachen putzen. Das habe ich auch sehr gut gemacht. Aber ich habe auch eigentlich nicht sehr viel Lust, später aufzustehen und das dann zu machen, weil dort, also in den zwei Tagen, wo ich dort war, hatte ich sehr viel Rückenschmerzen, weil man dort so lange stehen musste und ich mir das nicht gewohnt bin von der Schule.
00:38:50
JF: Das glaube ich dir sofort. Das kennt man wirklich, auch wenn man immer so am Schreiben ist, oder? Habe ich manchmal auch, muss ich manchmal Rückenübungen machen. Ähm, ja, nein. Aber so als einfach als Schlusswort, wenn du an die Zukunft denkst. Wie ist deine Einstellung? Einfach die Einstellung. Ganz ehrlich.
00:39:14
IP 1: Ich freue mich natürlich so, aber ich will auch später Kinder haben, die, also ich habe mir schon oft vorgestellt, dass, also ich hatte mal ein Traum, Fussballer zu werden, was ich jetzt denke, dass ich das sowieso nicht mehr schaffen kann und deswegen hoffe ich das eines meiner Kinder diesen Traum für mich dann in Erfüllung bringt. Aber ich bin natürlich dafür, dass meine Kinder machen was sie wollen und ich werde gar keines von denen dazu zwingen, überhaupt irgendetwas zu machen. Es ist sehr wichtig, dass sie selber Verantwortung lernen und selber wissen, was sie machen. (C7)
00:39:50
JF: Aber der Traum stirbt zuletzt, oder? Das heisst, vielleicht passiert es ja dann trotzdem. Oder?
00:39:57
IP 1: Hoffentlich.
00:39:58
JF: Das heisst, die Kinder sind auch schon in der Planung, sozusagen für die Zukunft. Und das denkst du auch schon. Das ist super. Gibt es noch etwas, was du ergänzen möchtest oder eine Frage an mich? Oder ist etwas noch nicht gefragt worden
00:40:14
IP 1: Nein. Also ich finde das... Das ist recht gut gelaufen. Ich habe mich auch sehr wohlgefühlt. Ich fühle mich jetzt nicht nervös. Ich zittere auch nicht.
00:40:27
JF: Da bin ich sehr erleichtert. Das freut mich auch.
00:40:30
IP 1: Ja, also das war vom ersten Moment an so.
00:40:33
JF: Sehr schön.
00:40:34
IP 1: Ja, also ich finde es nicht gut. Und die Fragen waren auch sehr gut.
00:40:40
JF: Also da gibt es nicht zu den Fragen, was dir eingefallen ist? Das ist mir übrigens zu meiner schulischen Laufbahn oder Gymi, Sek, Primar, sonst irgendetwas, oder? nichts?
00:40:51
IP 1: Wichtigste wurde schon gesagt.
00:40:59
JF: Ja, dann vielen herzlichen Dank!

Kodiertes Transkript IP2

00:00:02
JF: Ich nehme es auf zwei Geräten auf. Zur Sicherheit. Gut. Du hast die Unterschriften abgegeben, deine sowie die von deiner Beiständin und vielen Dank fürs Teilnehmen. Wir freuen uns sehr, dass du das machst. Das ist sehr lieb. Ähm… mit deinen Daten wird vertraulich umgegangen, das heisst absolut anonym. Nichts über dich kommt irgendwo raus. Das weisst du? (nicken) Gut. Und das Gespräch wird so ablaufen, dass ich Einstiegsfragen stelle und dann geht es darum, dass ich dich frage über die Schule und was hat dir geholfen, wie das auch schon Frau Roempp erzählt hat, das interessiert uns. Und am Schluss hast du vielleicht noch Ergänzungen und so weiter. Dann gibt es einen kurzen Abschluss. Ähm es gibt keine falsche Antworten. Du darfst sagen, wenn du etwas nicht sagen möchtest oder du kannst auch mega ausholen und sagen "das ist mir aber wichtig". (nicken). Genau. Du darfst mir sagen, falls wir in einer anderen Sprache sprechen sollen und die Sprache ist sowiso egal. das heisst ich mache sprachliche Fehler ab und zu du machst es vielleicht, also keine Sorge. Guet Super. Ja, dann möchte ich doch gleich anfangen und zwar: Mega cool du sprichst gerade Deutsch, Schweizerdeutsch ein bisschen?
00:01:23
IP 2: Ich chume nid druus.
00:01:34
JF: (beide lachen). Sehr gut, ich chume nid druus. Ähm genau, Englisch, oder? (nickt). Was sonst noch für Sprachen?
00:01:43
IP 2: Persisch und Dari.
00:01:44
JF: Wo spricht man diese Sprachen?
00:01:50
IP 2: Persisch ist von Iran und Dari ist von Afghanistan.
00:02:03
JF: Okay. Wo bist du dann geboren?
00:02:11
IP 2: In Iran. Also Afghanistan aber war nur ein Monat deswegen sind meine Eltern sind wir nach Iran.
00:02:20
JF: Iran sehr guet. Wie hat deine schulische Laufbahn ausgesehen? Also Ähm, du bist jetzt wie lange in der Schweiz?
00:02:25
IP 2: Ähm ein Jahr, seit einem Jahr einem Monate und zwei Tage.
00:02:27
JF: Wow ganz präzise. Und vorher warst du auch schon in anderen Ländern dann in der Schule, oder?
00:02:44
IP 2: Eigentlich ich war zuerst in Iran, dann ich war in Türki?
00:02:48
JF: Türkei, ja.
00:02:48
IP 2: Türkei, dann in Griechenland. Aber in Türkei wir waren nur einem Monate und dann wir konnten dann nicht zur Schule gehen. Aber in Griechenland wir waren mir meine Geschwistier, Geschwister, zwei Jahre und wir konnten nicht zur Schule gehen.
00:03:05
JF: Okay also und Griechenland während zwei Jahren keine Schule.

00:03:08
IP 2: Nein, wir hatten angefangen mit Schule aber dann, ähm, Corona ist gekommen, dann die hatten Online-Unterricht, aber wir konnten nicht mit Online verbinden.
00:03:21
JF: Ah mit dem Internet verbinden? Ja. Wieso konntet ihr nicht? Also...
00:03:35
IP 2: Weil unsere Haus war ähm in ein Keller. Dann wir hatten kein ähm W-Lan und Handy es funktioniert nicht. Und es war Winter auch.
00:03:37
JF: Oh auch noch.
00:03:42
IP 2: Es war so kalt, wir haben versucht mit mein Geschwister zwei Mal oder drei Mal draussen Unterricht verbinden aber so wars ein bisschen kalt. Also wir konnten nicht mehr machen.
00:03:43
JF: Oh ok. Ähm. Und Iran bist du dort in die Schule gegangen?
00:03:51
IP 2: Mhm.
00:03:55
JF: Wie lange?
00:03:57
IP 2: Fast neun Jahre.
00:04:07
JF: Fast neun Jahre? Okay. Wie hast du die Schule dort empfunden? Also was hast du da für Erlebnisse gehabt in der Schule in Iran?
00:04:08
IP 2: Ähm, ist so verschieden mit hier. Wirklich ganz verschieden
00:04:30
JF: Erzähl, ich bin gespannt.
00:04:37
IP 2: Die Leute dort sind nicht ganz alles, aber 90%, 95% sind rassistmu?
00:04:52
JF: Rassisten.
00:04:52
IP 2: Und ist wirklich so von die afghanische, weil die sind so viel afghanische Leute dort und wenn die in Schule gehen, ähm, sie verhalten iranische Leute Lehrerin, das ist egal, das sind Lehrerin oder Direktor oder Schülerin. Sie ähm, die verhalten so wie du bist ein Abfall mit dir. (C9)
00:04:52
JF: Okay. Hast du dann das Gefühl gehabt, du konntest lernen in dieser Schule?
00:05:01
IP 2: Hm, ich habe immer versucht, dass etwas nicht nur mit mein Zeit verpassen. Mein Zeit, mein Zeit geht. Ich wurde gerne benutzen von was ich hab. (C8)
00:05:01
JF: Jetzt konnte ich das leider nicht ganz, ähm, verstehen. Kannst du das nochmals ausführen? Oder irgendwie in andere Worte, du darfst das auch gern...
00:05:01
IP 2: In Englisch!
00:05:01
JF: Gerne in Englisch, natürlich.
00:05:01
IP 2: So I just didn't want to to see that how my time is passing with the things that the, the people tells me about my nationality. So I just used up the time that I had there. I was going from morning to noon in the in the school, but I had a lot of time back home too, so I didn't have any friends. I had some friends from Afghanistan. But because we have been our house

was a little bit far away from each other, so we would not be able to meet. But in a school in the school, too, we I didn't have friends really. (C9)
00:05:40
JF: Okay didn't have friends. But. Did that impact you? (nodding) Yes, it did. That impacted you and how did it impact you, your learning, you as a person.
00:05:52
IP 2: About learning, I think it had a positive effect because I was more concentrate on what I was doing, but I had the feelings at the same time, so depressed or something like that.
00:06:07
JF: Okay, so it brought you down at some times. But you would say that you kind of had this motivation. Did you have a goal in mind that kept you motivated?
00:06:17
IP 2: Of course (laughs).
00:06:17
JF: What was your goal then?
00:06:20
IP 2: To be a doctor. (C7)
00:06:21
JF: To be a doctor. That's an amazing goal. Do you still have that goal?
00:06:24
IP 2: Of course.
00:06:25
JF: Of course. You're going through with that. Very nice.
00:06:28
IP 2: I hope I get it, but I try my best.
00:06:31
JF: You try your best. Okay. You said you have two siblings?
00:06:35
IP 2: No, we are four. Yes, two brothers and we are two sisters. So I have to brother and one sister.
00:06:42
JF: Okay. And are they here with you?
00:06:46
IP 2: We don't live together.
00:06:47
JF: You don't live together. Okay. Can you describe and tell me where you go to school now? Till this. Until this summer.
00:06:57
IP 2: So I have been going to a to XY (Ortschaft). It's called XY (Regelschule).
00:07:04
JF: XY (repeating the name of the school)?
00:07:05
IP 2: Yeah. Yes, it's a Deutsch course and it's ähm in reality it's a good school. They from every nationality they have some people there and their teachers are really like open, but some of them not really. And I was in Deutsch course. Yeah. From, from last winter until this summer.
00:07:31
JF: So for one half a year from winter to the summer you went to the Deutsch course. Did you do anything else except for German / Deutsch?
00:07:40
IP 2: I was. I have. I have, yeah. From to Chagall yes. My director, my social or social with my social worker had found out that there is a way that I can go to gymnasium because she had found out that for me it's going to be better if I go to gymnasium not having a Lehre. And then so she tried to contact to the director of Chagall from Frau XY. Then she had accepted to meet me. We had like a small meeting about why do I want to go to gymnasium, something like that. Then with after that interview, she have accepted me and then I have started to go to Chagall too. (C3)

00:08:31
JF: And what did you tell Ms. XY? Why did you want to go to gymnasium?
00:08:36
IP 2: Because. Because I love learning. (C7)
00:08:39
JF: You love learning. I love that you love learning. Yes. And you said before that your social worker that that it is better for you to go to the gymnasium instead of doing a Lehre. Do you know why she thought that?
00:08:57
IP 2: Because I was like most of the time in learning and I was not getting bored of learning. Learning. And every time when she was coming to my room or see me, I had a book. And then she had started to ask me," Why do you study a lot?". Then I explained that how like because I guess the the reason is because I didn't have a lot of friends when I was a child. So I from that time I found out that the books or learning something is it can be the best friend for me. (C7)
00:09:32
JF: So you still think that?
00:09:35
IP 2: Yes. Not everything. Now I've understood that everything had the place in your life. So learning has a place. Friends has a place in your life, too.
00:09:45
JF: Yes. But you... You found that out here in Switzerland? (nods) Yes. Here in Switzerland. You said that you don't live with your siblings. Do you live with your parents? What is your living situation? Just for the background if that's okay.
00:10:01
IP 2: Yeah that is okay. I live alone. My parents now, they are just four months and one week in Switzerland. They... they came because I was here. And then my my sister... my sister and my brother, they don't go to school, too. They they are in a refugee camp in XY and they live with my parents. I just didn't want or...The situation for me was better if I just don't live with them.
00:10:31
JF: Okay, that's good. And do you... what are your experience living alone?
00:10:38
IP 2: A lots of things, of course. How to, be how to be responsible about every little things that happen in your life. (C8)
00:10:46
JF: So I think the responsibility of living alone that has helped you maybe. Have you had this responsibility before living alone?
00:10:57
IP 2: I had a lot of responsibility, I guess, before I live alone. But it was different. Now it's just for myself. But before it was for a family because I was the oldest child. So and my parents would not be able to speak in these years like I was 15 that we have been in.. in Greece. We came in Greece.
00:11:20
JF: You arrived?
00:11:20
IP 2: Yeah, we arrived in Greece. So for two years that I have been living there, they could not be able to speak English or Griechisch. So I would be responsible to communicate with every person or every one that they wanted to communicate with them.(C8)
00:11:38
JF: So did you learn English in Iran? (nods) Yes.
00:11:42
IP 2: Not a lot. Like three months. I was going to a course, English course, but after that, in the way to come here.

00:11:51
JF: Okay so through the experiences and talking to people, you learned English. Okay, that is amazing. So now I have another question. What do you... do not live with your parents but your parents in Iran or back in Afghanistan? What job did they have? Did they have one?
00:12:12
IP 2: My mother always was at home. She didn't work outside, but my father had different jobs like he was for some years Driver for a car and some, some years he was he was doing the injection for the animals.
00:12:30
JF: Okay.
00:12:31
IP 2: And then he was working in a farm. For for a couple of years.
00:12:38
JF: So a lot of different directions. Okay. So you want to become a doctor. How did that passion or that inspiration starts?
00:12:51
IP 2: Because of my father.
00:12:52
JF: Because of your father?
00:12:54
IP 2: He had injured two times with a gun and he has a problem, health problems. So all the time when I was like seven years old or when I have, I remember when I have started my school, he was really happy and he was telling me every day when I was coming from a school, he was saying: "Oh, I know you are going to be a doctor and you're going to do the surgery for me. And again, I can walk like a normal man." (C9)
00:13:23
JF: So this has really inspired you, your father. Okay. That is very interesting. Thank you. So coming back to ähm, to the schooling here in Switzerland, what do you think? What were your experiences in school? What do you think has helped you kind of getting better or getting further in your schooling?
00:13:48
IP 2: Like, because I was going to this Deutsch course and this Chagall program is really two different things. Really two different like in Deutsch course is really, really easy. They just, they just like teach you how to use of mind-map out. Very easy stuff. But in Chagall they give you some difficult, more difficult tips that how you can improve or how you can learn when you are home. They don't teach you just to use of it. When you are in the class, they teach you when you are home, back home, what you have to do. And that's, I think, really, really helpful. (C5)
00:14:27
JF: So would you think that the school, the German course, as you said, it's really easy in the mind maps and so on. Do you think it has helped you improve in your schooling?
00:14:40
IP 2: I was going four days a week to Deutsch course and I was going just for one day in Chagall program. And it was just like, in this one week when I was going to this Deutsch course, it was this Chagall program. I was learning more things, more different stuff than what I was learning here (Regelschule) (hand movements) (C5)
00:15:00
JF: Here in the whole week?
00:15:02
IP 2: Ja.
00:15:02
JF: Okay. Okay. That is very interesting. What... do you like going to regular school? Not to Chagall but to regular school? Do you like going there?

00:15:11
IP 2: Of course.
00:15:12
JF: Of course?
00:15:13
IP 2: Yeah. I really, really missed. Like, now is more than two years, almost two years that I didn't go to a normal school. So I'm really excited about. (C9)
00:15:23
JF: So you soak everything up that you get. Okay. And in Chagall, how how did you know from Chagall? You said your social worker and you were in right away. So that was something you really wanted to do or did your social worker had to..
00:15:44
IP 2: No she had asked me first that if I want to join to this program, and she explained me a little bit that how what they do, but in Chagall they didn't accept me professionally like they said, because you are just it was just five months that I have been in Switzerland. So they said, we want to see that how you're doing. And then after that we're going to tell you that can you, you can stay here or not.
00:16:11
JF: Okay. And that did happen.
00:16:13
IP 2: Of course.
00:16:14
JF: Of course it did. I just need to make sure that it did. Okay. Very nice. You mentioned your social worker a lot. How did she influence you?
00:16:24
IP 2: Very, very well. Like she was. I guess she was the first reason that I had that. I can go now to gymnasium. (C3)
00:16:33
JF: So would you say she's the reason or is there other reasons as well?
00:16:40
IP 2: Of course, a lot of reasons, can ähm, can be together that they have brought me to this way. But the most important ones, I guess, is just like how I would love to be in this place and how I tried hard and she to like these two things. I guess they have been together the time that I can go now to school. (C9)
00:17:06
JF: Okay, so I'm just getting back. So I'm trying to get a resume on that. Just make sure that you understood correctly. So you think... you just said that she, of course, is an influence, then also it is an influence that you worked hard and that you believe that you can do it. Those are the three reasons. Did I miss one? (shakes head) Okay. No, perfect. Just to clarify everything, to make sure that I don't miss anything.
00:17:35
IP 2: But of course, like the Chagall program or the teachers that I had, they had helped me a lot. (C5)
00:17:41
JF: And what experience it made with the teachers, every teacher can... say in any program. What were your experiences with the teachers?
00:17:49
IP 2: Like with Frau XY (Trainerin aus Chagall), she is really, like when you are in her class, you don't have any stress, you know that she's going to like, she she's not a strict one. But she explained to you that the thing that you do is important for you to do. It's not for me that you don't do it for me for Ms XY (Trainerin aus Chagall). So when you are at home, you are not forcing yourself to do the homework for her. You're saying, okay, if I do it, I going to learn and I'm going to be better in the class for next time. (C4)

00:18:19
JF: And do you really do it? Is it something you say, yeah, okay I don't care about Frau XY (Trainerin aus Chagall), I do this for me.
00:18:28
JF: Mhm, yeah.
00:18:28
JF: Okay.
00:18:28
IP 2: But with other teachers like most of the time because they give you homework and they don't explain that, what is it for. They say that next time I need them. You have to bring them back.
00:18:40
JF: So do you sometimes wonder or I'm trying to phrase that correctly. So if you get a sheet with homework or with exercises you need to do. And do you always understand why you do it? Except for I'm trying to learn as much as I can?
00:19:04
IP 2: It's so amazing, like the behaviours that teachers do with you because like some teachers they behave or they tell you something, of course it's easy things, you know that you can do it, but you just don't don't want to do it. But with some other teachers you do it because, because you want at least to do the responsibility that you have.
00:19:30
JF: Okay that is very interesting how you say how the different teachers are. I'm really interested in that. Can you elaborate on that? Do you have examples, you know, concrete examples.
00:19:42
IP 2: Like.
00:19:43
JF: Yeah.
00:19:43
IP 2: Of course. Like we have two different teachers. Should I say them or not?
00:19:49
JF: You can say the name. We won't write it down, so you don't have to worry about that.
00:19:53
IP 2: Okay. So we had like two different teachers. One of them, ähm, was not we. I had. Two different teachers. One teacher was in Chagall and he was mathematics teacher and one another was in XY (Regelschule). And then they have been like totally different teachers. And this one when she wanted to, she was the mathematics teacher too. And when she was giving us some homework to do with what here in Chagall we had to do, it was very different. Like the level of them was all right. It was like similar almost. But then the thing that I was always doing the Chagall things, but not this one (Regelschule). I found out that in the end of the year when I saw that she was like mad of me, that why I didn't do the homework, but here, why did I do it really perfectly? And I was scared in the weekend that do I have any homework from this teacher or not? The behavior of them was the reason, I guess. Because she was not, she was focusing in the class to some students and she was not care about other ones.
00:21:11
JF: Okay. Do you know what she made it of? So why she cared about some and not about the others? Do you have some... Did you make some logic of that?
00:21:22
IP 2: Yeah, of course. Like because in that class too, I was the only refugee there. So it had effect too, I guess. And in the middle of the year I had joined to her class. So I, she would, she would not believe me that I can make it so about the belief that how teacher believes you. I think it has a big effect to.
00:21:46
JF: And how was that effect on you?

00:21:49
IP 2: I just was not interesting to go to her.
00:21:52
JF: You were not interested going to her class at all. Did that affect your performance or the, ähm, your progress in school that you did not care?
00:22:03
IP 2: And of course, and then like after three times four, times when she had behaved like that after that, I didn't want to go to this, to that school any longer, but because I didn't have any other opportunities. So I just didn't go to her class any longer. I just went to school and every time when I had her class, I was saying, I'm sick or I have headache or something.
00:22:26
JF: Okay, now you said that she didn't care for you. Do you have exact examples, something she might have said or something she has done that has given you this experience?
00:22:39
IP 2: Like other students, we haven't been a lot of students. We have been just seven or eight students with me. And then when other students had questions, they would say from me or "here I have a question", or "How should I do this?" or "How should I do that?" And she would go to them and answer the question. But when I was asking that, the question or I was saying that I have a question, she.. she was behaving like I'm not there.
00:23:13
JF: So she ignored you. So there was another priority on the people that she thought she would focus. (nods). Okay. And now you said there is a math teacher in.. in Chagall, right? And this behavior of the math teacher in Chagall, how is that? so what experience...
00:23:36
IP 2: It's really totally different. You can't believe, really! Like..
00:23:40
JF: Tell me about it. I'm excited.
00:23:41
IP 2: He was like coming a lot of... Here (Regelschule) we have been just eight students and here (Chagall) we have been 14, 15, 18 students. And then he was going to every student's, spending time and asking "do you have any question?". And then if you would say, yes, he would totally like give her his time to you to understand what is your question, how he can help you, and then next and then next. And if not, he would stay there until, like you, he's finished with all the students. (C4)
00:24:16
JF: Okay, so you're a class of almost double than uhm.. (Nods) Do you... And still they made time. Is it one teacher that is in this class?
00:24:27
IP 2: Here in Chagall?
00:24:28
JF: In Chagall, Yes. One teacher?
00:24:30
IP 2: Last year it was one, but this year it was two.
00:24:32
JF: Do you have exams in ähm XY (Regelschule)?
00:24:39
IP 2: Mhm, I had some exam.
00:24:40
JF: And what did the exams look like?
00:24:44
IP 2: I got like five, five-half, six.
00:24:47
JF: So it's only marks. Did you have exams or maybe when you had to write something where you got a feedback sometimes?

00:24:58
IP 2: In XY (Regelschule)?.
00:25:00
JF: XY, yes.
00:25:00
IP 2: I had it. And the different things is that like the feedback was focusing on how I didn't try more to get the six, the perfect mark.
00:25:12
JF: So sorry, can you say that again. So that was the remark, said that why?
00:25:19
IP 2: Yeah. “I've been saying that you didn't focus. You haven't been last time in the class so you didn't, you lost the class. So because of that you cannot get one... You didn't understand this question, so I cannot give you. You have been..” I have solved the question with another way that I have learned it in Iran. So she would not give me the more.
00:25:43
JF: So she said, because you have missed it, you have not achieved the six that you? (nods). Okay.
00:25:48
IP 2: But here, like Chagall, like they have been their level was higher than me then I have started the the first. Exactly. I remember the first exam that I had done there. The teacher wrote for me that: "Oh, you are really amazing. Their, their language is really difficult for you to understand. And I understand that how you are amazingly doing it about language is not just mathematic, it's about language too. So I hope when you have questions about language too, you didn't understand some words you ask me." (C4) (C5)
00:26:31
JF: Yeah. So they said: "Well, we're in math. Even in math, we use German and it's the language that we use". Right? (nods). Okay. But do you get marks too in Chagall? I don't know the protocoll.
00:26:45
IP 2: mhm
00:26:45
JF: Yes, you get marks in Chagall?
00:26:47
IP 2: Not always yes. For like German sometimes. Yes, sometimes, no.
00:26:52
JF: And what are the marks used for?
00:26:57
IP 2: That these questions, how important it is not to compare the students.
00:27:00
JF: Okay. Okay. So now you said you got these feedbacks in Chagall. Like that, you're doing well and that if you have a question about the language and about the math. How has this is one feedback that is common or are these feedbacks normal in Chagall?
00:27:22
IP 2: No
00:27:23
JF: No. Okay?
00:27:25
IP 2: Like they have different feedbacks. They don't just focus on the positive things. They say, like, I mean, here (Regelschule) they have focused just on negative things. Like they say they don't see how you like, how you try hard to get better. But here (Chagall) they see the the both sides.
00:27:44
JF: Okay. So you would say this is.. they look at your improvement. Okay. How has that influenced you in your improvement in school?

00:27:55
IP 2: A lot. (C4)
00:27:56
JF: How?
00:27:58
IP 2: I was. Like after these things that happened. I didn't I was not interesting any longer to go to this school (Regelschule) or so then I have started to talk with myself. I have a bullet journal.(C8)
00:28:11
JF: Okay.
00:28:12
IP 2: And then I have started to find the reason that why I'm not interesting any longer in math. I loved math before, but I have seen that I'm interesting really. But I'm just interesting here in Chagall when I have homework or when I have something to do, but not here (Regelschule). So from then I have understood that what is the reason. (C8)
00:28:35
JF: Can you elaborate the reason again, so we..
00:28:38
IP 2: ..we yeah, I had like some reasons. The first reason was the teacher.
00:28:42
JF: Yeah.
00:28:43
IP 2: That how she behaved. She like I can't say that the teacher was the reason, but how did I, how did I got it. That how she behaves with me. That was one of the reasons. And the second reason was that there they would give me a lot of homework. Like for once, just once they would give me something, a lot of sheets of paper to do and they would not care any longer. "Did you do it or not?" Or they would ask you one month later that "did you do it?" And then you have been totally forgotten about it because it was a lot of.
00:29:23
JF: So there was a whole stack of papers of homework that you got and it was asked later. Okay, anything else to those bullet points? Because that's very interesting.
00:29:37
IP 2: It was about that it was a lot of lessons too, and it was like, I had two year mathematic course and then I had here and then I had another one, private one, and it was, it would get a lot and a lot and it was a lot for him. So I decided to not go to this one (Regelschule), that one that I Learning more, I go to that.
00:30:01
JF: Okay. So you said to yourself, if I don't learn as much by the Chagall and the private so there's a private school that you goes?
00:30:09
IP 2: It's not a private school. It's a teacher who teach me math like freiwillig. Volunteer.
00:30:17
JF: Yeah, voluntarily. Exactly. And how did you know this person?
00:30:22
IP 2: Aha, so good. Here in Zürich is a, hmm, is a school, not a school is a course for refugees. That XY Schule? (Freiwilliger Nachhilfeunterricht).
00:30:37
JF: XY Schule? (Freiwilliger Nachhilfeunterricht).
00:30:37
IP 2: Yeah.
00:30:37
JF: Okay. Yeah, I've not heard of it, but it's interesting.
00:30:40
IP 2: Yeah. And then they had like some Deutsch course, but it was so easy for me and they didn't have more like high level. So I asked about mathematic and they introduced me, this

lady for the first time. I went to her class and no one was there. She was like coming, sitting there waiting for a students and no one was there. I was there just for the first.
00:31:05
JF: So there was a private lesson for you. Do you enjoy those lessons?
00:31:09
IP 2: A lot, and I have. After that, I understood that with hard working. Like I had some questions. I didn't... I was like I said, I, I should give up. It's.. it's finished. I cannot learn this mathematic. I don't know how. Equation? (C5)
00:31:27
JF: Yes, yes. Equation. So there is...
00:31:28
IP 2: I had a lot of problems with it.
00:31:30
JF: Okay.
00:31:31
IP 2: And then with her, I understood that whatever comes, with like hard working and trying, like finding out this one and then next one, next one with doing different stuff, then you are good at it. (C4) (C8)
00:31:46
JF: So she taught you not only math, but also how to to keep on. To keep with one thing. And what languages are you speaking in the difference schools? So with your teacher at this, ähm, that taught you math.
00:32:08
IP 2: She can't speak good English, so she is speaking German.
00:32:13
JF: So do you think that's a good thing or..
00:32:17
IP 2: .. ja, of course be like, because that I didn't speak a lot in this one year English, so I just found that that I lost my accent and lost a lot of vocabulary.
00:32:29
JF: Yes.
00:32:31
IP 2: But that's fine. I live here. I don't mean need English.
00:32:34
JF: Okay. In general, what languages you speak the most during the day?
00:32:41
IP 2: German.
00:32:41
JF: German. Okay, good. So I'm just having a look again because we drifted apart and that's perfect. Just me. But sometimes I just need to look back and make sure that some important questions don't get lost. Yes. When you were a kid, did you read a lot or did your parents read to you?
00:33:06
IP 2: I have been reading a lot.
00:33:08
JF: You have been reading up, kid. This was just one. And now we're here in Chagall and you're at XY Schule (Regelschule). Do you have any.. How to say this in English... like devices? How, how does it look with a devices, like electronic devices?
00:33:30
IP 2: Aha. Of course, it's, it's different like in struggle too, we have we have been using of an iPad. Before that I haven't never, I haven't never used in a school of iPad or something but that was a really good idea. For the first time I have seen that whenever I want, I have a question I can from Teams I can write to my teachers and then they are there to answer me. (C6)
00:33:56
JF: Okay. And you have your own iPad.

00:33:58
IP 2: Mhm.
00:33:58
JF: Okay, very good. So how would you describe your journey in school? Meaning you're... Now I'm struggling with the English word. Yeah, you're not the marks, but the achievements that you had in school. How would you describe the over the years, the level or your improvements.
00:34:23
IP 2: About German or about any about anything?
00:34:27
JF: Just learning experiences? How would you describe it over the years in general.
00:34:32
IP 2: In general, about my German, I should say. Or I would say that I could be really better than this. Because for some reasons, like the depression or because of the panic attacks that sometimes I have, because of them I lost a lot of times. So if I would if I could be able to not have them or if I could be able to... to help myself to not have them, I could be better in German or other things.
00:35:08
JF: Okay. Do you mind me asking, how do you deal with that? What helps you with that?
00:35:16
IP 2: With that? Nothing.
00:35:19
JF: Nothing? No. Okay. We don't have to go into that. I was just interested, maybe. Do you think does it have in general, not only German, does it have an effect on you in studying and learning?
00:35:33
IP 2: A lot.
00:35:33
JF: A lot?
00:35:33
IP 2: A lot. After, like, after my panic attacks, I have I, I have for, 3 hours of 4 hours. Really, very stark, really very
00:35:44
JF: strong?
00:35:46
IP 2: Very a strong headache. And then I just need time. It just needs time to go away with medicine, with whatever I have tried to get away from it, but I can't.
00:35:58
JF: Okay. Do you have somebody to talk about this with?
00:36:01
IP 2: I have a psychologist. We do some therapies together to get away from this.
00:36:08
JF: Just do you think that has helped?
00:36:11
IP 2: Not yet.
00:36:12
JF: Not yet.
00:36:13
IP 2: It got worse.
00:36:13
JF: It got worse. Okay. How did you get in contact with the therapist?
00:36:19
IP 2: From my Beistand.
00:36:22
JF: Your Beiständin then said, okay. So we have that, but you have a lot of strength as well. What would you say is your biggest strength? your greatest strength to, for you to have achieved the goal. Because you're going to gymnasium after the summer. Right? And what do

you think "That is my biggest strength", "This has helped me.", "This is why I got this goal done".
00:36:49
IP 2: You know, everyone has like the negative side and positive side, both of them together. Like for me, I guess, I don't know, sometimes it's for positive side, sometimes it's for negative side. Like when I like something, like when I like to drink water, I just do it, do it and don't see that, Is it bad now for me? Or is it not healthy any longer for me? And about studying this as well too. Like when I like to do sometimes questions or about equations, it was like that. I was doing it like hell every day until 11, 1:00 at night. (C8)
00:37:35
JF: Really. So she actually helped you liking equations? Wow, that's amazing.
00:37:41
IP 2: Like this ones, I guess sometimes it's about strengths, my strengths, and sometimes it's not really.
00:37:49
JF: So you say strength can also be sometimes... Your strengths can also be, sometimes be a weakness because you overdo it at points. But would you say it's a it's a weakness because you said it can become a weakness or a bad thing, as you said, that you learn too much. Would you say that is so?
00:38:08
IP 2: Yeah. Because after that then I get headache and then I lost I, I lose my motivation to learn again.
00:38:18
JF: Okay. Okay, so you overdo it. So there is no energy left for it the next day. Okay, that's interesting. So what else would you say helped you personally to achieve this goal? To go to give me what helped you? Your surrounding, your, you as a person?
00:38:39
IP 2: My father.
00:38:40
JF: Your father. Your father how come?
00:38:43
IP 2: Like he was, the first year because of the bad experience or very difficult experience that he had in his life. So first years he was telling me that you should become a... I exactly remember like I was just five years old or six years old, something like that. And he was telling me: "you have to become a soldier or a police. We have to go together back to Afghanistan. We have to kill our enemies. That ones that had killed my brother, they have been killed like this or like that." And explaining to me and I guess like that had effect on me. And now I have a lot of difficult moments like panic attacks, too. But then after that, like he was after two years or something like that, then he started to say, " I don't think that's a good idea or something. You have to become someone helpful, not just to yourself, to other people." And he was the person who had always... I don't know, who had showed me the way that, the better way that I can go can be helpful, not just for myself to people. (C9)
00:39:56
JF: So he has changed his mind from saying we need to revenge. To say, you know what, you can do good in life and you can help. So this has inspired you to say, I'm doing good. And how do you connect this to your goal with the Gymi?
00:40:16
IP 2: Hm with Gymi? That's a good question because Gymi, like from letter, I can go, of course, to university and from university I can be a doctor to study and be a doctor, get my goal. But from me, I can go like it's going to be shorter and it's close to the close to the things that I like to do, like a study is the things that I like. And what was the question? (C7)

00:40:46
JF: How ähm... No, I have to think as well. How did this doing good influence you on wanting to pursue Gymi?
00:40:55
IP 2: Mhm about Gymi. About, Gymi. So, I thought like when I have letter and Gymi why shouldn't I go to Gymi instead of going to Lehre. And here to from being a child and hearing these kind of things from my father after that.. that moments that he was saying some bad things too to me. So… I from that moment I was in Iran. Back in Iran I was in Gymi too.
00:41:24
JF: You were, Okay. The schooling system is different there, right? And how is schooling different? So do you have exams there or how do you get to Gymi in Iran?
00:41:35
IP 2: They have from first first class to fifth class, normal ones, like Sekundarschule. But from the sixth one.. in sixth one, you start like to.. you start like they give you some lessons that what you can choose as like a Lehre. They don't have a Lehre, but they just you have just the study way there.
00:42:03
JF: Okay
00:42:03
IP 2: Then, then the seventh grade, you choose that which way do you want to go?
00:42:09
JF: Okay, that's interesting. So much earlier than here. Not much, but a little earlier. Right.
00:42:17
IP 2: And then from there, like Gymi, they have three different things that you can study. One of them is math and one of them is about medical and but one of them is about history or something.
00:42:36
JF: Social?
00:42:37
IP 2: Social things. And then the other thing is just Kunst about arts.
00:42:43
JF: Okay. And you went to?
00:42:45
IP 2: Medical.
00:42:46
JF: Medical. I don't.. I guess it but you have to say. Okay. Now what in your surroundings has helped you to get to the Gymi? You can repeat yourself, you can say whatever you think. It doesn't have to be..
00:43:08
IP 2: Here in Switzerland?
00:43:09
JF: In Switzerland, yes.
00:43:10
IP 2: In Switzerland people. People who think very different here, really. It's really like amazing you see from different nationalities or very different people. And I see here really rarely that a person is racist. That helps a lot to that you don't see yourself a different person. (C9)
00:43:33
JF: So you would say that a lot of people that different mindset in Switzerland that was that that helped you a lot of people helped you. Okay. And to be concrete, can you just say one or two... You don't have to say the names. You can say things. We will blur it out. But just to be concrete, to have examples who those people were that helped you.
00:43:57
IP 2: Like everyday?
00:43:58
JF: Every position.

00:43:59
IP 2: Every day I meet some people, like.
00:44:01
JF: Everyday?
00:44:02
IP 2: Like now that you have your sitting in front of me, you are like an example for me that how you're trying to get your goal. Then in during the day when I'm like not seeing you or after saying goodbye to you, like my mind is thinking about you automatically. That how she was like trying to get why she's trying. She has a goal, so she's trying. And every time, like every day I meet a lot of other different people. And the good thing is that, I don't know why, but like the negative people or the people who doesn't have or they don't have a goal, they are not in my life. Everyone has some some goals.
00:44:47
JF: That is interesting. Yes. Wait I have to make a note. So, uhm, now you said before, you ask me whether or not in Switzerland that has helped you and was there something that maybe in Greece or on your own has helped you personally?
00:45:18
IP 2: In Greece I personally didn't go to school, but it had helped me a lot to know the worth of going to school. Like if I would be able to go to school in these two years, I guess I would not know the worth of going to school now. (C9)
00:45:34
JF: So, yes, the value the worth of of not having it made it more valuable in Switzerland. Okay. That you have the opportunity to go. What are you most excited about and the Gymi?
00:45:48
IP 2: Yeah, lots of things again. Like what am I going to learn how I'm gonna do. First time that I'm going to be with, hm, in a normal school again after three years. How going to be my teachers? That's very important and the students and other things in Chagall that really was helpful. I guess it was like from the first days when you go to Chagall, they teach you that you is better if you like, talk together and be friends together and you are not allowed to sit alone. That's a rule there (C5)
00:46:30
JF: You're not allowed to sit alone in Chagall. Yes. And what will it take from Chagall to the Gymi?
00:46:39
IP 2: That uhm, to be open?
00:46:40
JF: To be open. Okay. So you're very excited about the people, about the teachers. Finally in a regular school again. And what about studying? What about your goals? Is there something you're especially excited for in relation to...
00:46:57
IP 2: After.. After this. I'm so excited about like passing Matura from now. Like I'm thinking a lot that how I can manage this four years, that in the end of the years, how I can like make a folder or how can I have my important notes that in the fourth year, when I have my Matura exam, how can I have it like very ordinary? (C7)
00:47:27
JF: Organized?
00:47:28
IP 2: Organize.(C10)
00:47:29
JF: Organize. Yes. So you're already you already have the goals. So you're in Gymi now and you already have the goal, the Matura will be done. (nods). Okay. So this is something you're excited about working towards this goal as I understood you. Okay, now how did you get into the Gymi, for the record? So did you make an exam for that?

00:47:53
IP 2: Not yet, no. So they have accepted me because Frau XY (Akteurin aus Chagall) had talked to them, that if it's possible, I go now and they see that how am I doing, and in one year I will do the exam.
00:48:09
JF: In one year you will do the exam.
00:48:13
IP 2: To stay there.
00:48:14
JF: To stay there. And that is an exam that the others have now. Or is it a special exam? How how can I understand that?
00:48:21
IP 2: Like with the next year students that they will do the exam for passing for going to Gymi. So I'm going to do with them.
00:48:34
JF: Okay. Okay. And uhm, how do you... what do you do when something doesn't work on the first try.
00:48:45
IP 2: And first try. Because of this bullet journal that I have. So I write before this goal when I have that different, different ways that I have, when this one doesn't work, I try the next one. When the next one doesn't work, I try the third one.(C8) (C10)
00:49:02
JF: And if there is such something that doesn't want to budge. So you're trying and trying and you have those bullets and now it don't come along. Who can you go to ask? Who can you go to, to ask for help?
00:49:18
IP 2: It's it's really a good question or interesting question, but for everything, it's depend on from whom can I get help.
00:49:27
JF: Okay. But who would those people be?
00:49:31
IP 2: Like teachers. If it's about a schooling or something like that, it's teachers. And most of the time it's my Beistand. (C3)
00:49:39
JF: So are you in a lot of contact with your Beistand?
00:49:42
IP 2: Mm hmm.
00:49:43
JF: How often do you see her?
00:49:45
IP 2: I don't see her a lot. But she is writing me a lot. She is calling me. Even so, she had from Friday off until Thursday. But she had called me today that how am I doing? (C3)
00:49:59
JF: Okay. So regular contact with her. Okay. What is the thing that you're most proud of?
00:50:07
IP 2: Mmh, my father.
00:50:09
JF: Your father? Your most proud of your father? And what is something that you're most proud of that you did?
00:50:16
IP 2: Aha. Good question. I have been, I have been in Greece, so I didn't go to a school. I have started to paint and to yeah, to paint and to write. So first, I have started to write a book, a small booklet that a story says about how we came with my family from Iran to here and then... Not here to Greece, because I was in Greece and then I started to paint some painting for this book.

00:50:50
JF: Okay.
00:50:50
IP 2: And then so after this thing that I "oh, I can paint good actually." Then I started to sell my painting and to, to do something positive. It was important for me. And then I thought, I don't need really the money. Like my parents has enough to eat or has enough like for me too. So I decided to help. Start to help to whom really is important for me. So who had the children who had cancer and their parents didn't have money. I have been collecting some money for them and a little bit of the money for myself to, to buy again, the stuff to paint something like that. (C7)
00:51:37
JF: Okay. And how do you sell those paintings?
00:51:41
IP 2: I, a volunteer from France, was there. So he was my English teacher, too. And then he helped me with translating this English book and he helped me with opening a website in Internet to sell my painting.
00:51:57
JF: Okay, so this is something that you still do regularly?
00:52:01
IP 2: (makes denying sound)
00:52:01
JF: No?
00:52:02
IP 2: When I came to Switzerland, I stopped.
00:52:04
JF: You stopped? Do you want to start again?
00:52:08
IP 2: Of course.
00:52:08
JF: Of course. Okay. Do you have any other goals when it comes to writing or painting?
00:52:14
IP 2: I have written a book. I am looking for a translator or a publisher that who can help me. So this small booklet that I wrote had inspired me that I can write a bigger book. So I, I have written this another book and... I don't I have feel I have some feelings that says that you can be a surgeon too. You can be a writer and you can be a painter. Why not three of them together? (C8)
00:52:47
JF: So why would you want to do... not to any one of those if you can do all of three?
00:52:54
JF: Mhm.
00:52:54
JF: Yes. So you will continue with all of three. That is your goal.
00:53:01
IP 2: Mhm.
00:53:01
JF: Yeah. I hope that comes to life when you think about Gymi. What are your, your thoughts on it? Kind of. What do you see in the future when you picture the future in Gymi. What do you think will happen?
00:53:21
IP 2: About just Gymi, when I think about it, it's really positive. It's really, really, I guess, positive things that happened to me and the people had helped me to get to this school. Because I have the Thema is music. So after four years, I guess I'm going to be able to play piano and that's very exciting things for me. (C7)

00:53:47
JF: So when you look into the future, very excited and yeah, after four years you're going to play piano. It's cool. I played piano as well and made the musische Gymi , so.
00:53:59
IP 2: Oh, okay.
00:54:00
JF: They will do a lot with you, I'm telling you. So I'm just having a look to make sure that the most important things are done. But I think I got a lot of information from you, which I'm very thankful for. First, I just want to say, you know what? What I think. What was that question? You know, those are more than done. Now, I have two last questions. And the one is, when you think about this interview, what is the thing that pops up in your head? What is the message that has stuck with you the most or the thing that you wanted to emphasize to me the most?
00:54:57
IP 2: About this thing?
00:54:58
JF: About the whole thing we talk about so much. But what do you think? Wow, this is something I really wanted to say again. Or this is something that stuck in my head and doesn't leave me now, this thought. It can be anything.
00:55:13
IP 2: Is the thing that, is again about my father that... All the time, like when I have difficult moments in my life, like about studying, about whatever comes in my life, like when I don't understand the question, when I cannot get.. if I cannot get to a school or if I cannot do something, I have a big problem. Then I say, Oh, if my father had been in a really bad, more worse situation than I am. So he did it. Why can I, I can't do it? (C9)
00:55:51
JF: Okay. Thank you very much. Now, is there anything that you want to ask me or something that you thought I have forgotten or you want to add to this? Personal questions would be later. But regarding this interview.
00:56:12
IP 2: No.
00:56:13
JF: I think the most important things that have been said. Well, then I want to thank you very, very much for this interview and for everything that you've said. I think we have more than enough, so. Okay, good. Hey, why is it not stopping?

10 Urheberschaftsbestätigungen

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung
Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,
- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden" bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmassnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Hinweis: Die eingereichten Arbeiten werden mit einer Plagiatserkennungssoftware geprüft. Das Datenschutzrecht wird hierbei beachtet.

Roempp, Kerstin

Name, Vorname

Zürich, 30.11.2022

Ort, Datum, Unterschrift

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung
Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,
- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden" bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmassnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Hinweis: Die eingereichten Arbeiten werden mit einer Plagiatserkennungssoftware geprüft. Das Datenschutzrecht wird hierbei beachtet.

Fischer, Jeanne

Name, Vorname

Zürich, 30.11.2022

Ort, Datum, Unterschrift