



# **Einstufungen**

## **zugewanderter fremdsprachiger Jugendlicher**

### **in die Sekundarstufe A**

Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich  
Departement Sekundarstufe I

vorgelegt von  
Rifici Isabelle

eingereicht bei  
Helen Buss, Kai Felkendorff

Zürich, Dezember 2011

# Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	4
1. Einleitung .....	5
1.1 Zielsetzung der Studie .....	5
1.2 Beitrag der Studie im weiteren Sinn und Bezug zu den Standards der Pädagogischen Hochschule Zürich .....	6
1.3 Aufbau der Arbeit.....	7
2. Stand der Forschung.....	7
2.1 Chancengleichheit in der Schule – nur ein illusorischer sozialer Wunsch?.....	7
2.2 Variablen der Bildungsungleichheiten .....	9
2.3 Personeninterne Schutzfaktoren für den Schulerfolg .....	12
2.4 Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg in der Familie, Verwandtschaft und im Bekanntenkreis.....	14
2.4.1 Kulturell-defizitäre Erklärungen für den Schulerfolg.....	15
2.4.2 Sozioökonomische Erklärungen für den Schulerfolg .....	16
2.5 Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg in Bildungssystemen und Schulen .....	20
2.5.1 Theorien zur Entstehung von Schulentscheiden und Bestimmung des Begriffs <i>Institutionelle Diskriminierung</i> .....	21
2.5.2 Rahmenbedingungen schulischer Beurteilung und Selektion im Kanton Zürich .....	23
2.5.2.1 Strukturelle und formale Faktoren schulischer Beurteilung und Selektion .....	24
2.5.2.2 Zur problematischen Umsetzung der Anforderungen an die schulische Beurteilung und Selektion .....	26
2.5.3 Rechtfertigungsordnungen von Lehrpersonen.....	31
3. Erörterung der Forschungsfragen.....	36
4. Beschreibung des Forschungsdesigns .....	38
4.1 Bestimmung des Samples.....	38
4.2 Datenerhebungsmethoden und Interviewdurchführung .....	40
4.3 Techniken der Aufzeichnung und Protokollierung der Daten.....	43
4.4 Datenauswertungsmethoden.....	43
5. Beschreibung und erste Interpretation der Ergebnisse.....	46
5.1 Darlegungen und Begründungen der Arbeitsschritte bei Einstufungen.....	47
5.2 Darlegungen und Begründungen der Festlegung der Einstufungskriterien .....	52
5.2.1 <i>Kriterien im engeren Sinn</i> und <i>Begründungen Kriterien im engeren             Sinn</i> .....	52
5.2.2 <i>Kriterien im weiteren Sinn</i> und <i>Begründungen Kriterien im weiteren             Sinn</i> .....	58
6. Diskussion der Ergebnisse .....	67
6.1 Arbeitsschritte bei Einstufungen – die Relevanz des Entscheidungskontextes ....	67
6.2 Kriterien für Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in die Sekundarstufe A – Deutschkenntnisse, Lernpotenzial und was noch? .....	71
6.3 Zusammenfassende Beantwortung der Hauptfragestellung .....	77
7. Schlusswort .....	78
7.1 Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse .....	79
7.2 Reflexion des Arbeitsprozesses, pädagogische Konsequenzen und Ausblick .....	81
Literaturverzeichnis .....	84

Anhang A:	Codebuch .....	91
Anhang B:	Kontaktbriefe .....	101
Anhang C:	Transkriptionsregeln .....	103
Anhang D:	Transkript B1 .....	105
Anhang E:	Transkript B2 .....	118
Anhang F:	Transkript B3 .....	130
Anhang G:	Transkript B4 .....	143
Anhang H:	Elektronische Version der Masterarbeit und MAXQDA-Projekt .....	152

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Schweizerinnen und Schweizer und Ausländerinnen und Ausländer auf der Sekundarstufe I nach Schultyp 2009 .....	10
<i>Abbildung 2:</i> Lernende ohne Anschlusslösung 2011, Schweizer/innen und Ausländer/innen im Vergleich .....	11
<i>Abbildung 3:</i> Personeninterne Schutzfaktoren.....	14
<i>Abbildung 4:</i> Soziale Schutzfaktoren.....	15
<i>Abbildung 5:</i> Leitfragen zur Einstimmung in die Interviews .....	39
<i>Abbildung 6:</i> Erwartete Ergebnisse aus der Datenerhebung.....	40
<i>Abbildung 7:</i> Leitfragen der Einstiegsphase der Interviews .....	41
<i>Abbildung 8:</i> Leitfragen der Hauptphase der Interviews .....	42
<i>Abbildung 9:</i> Abschlussphase der Interviews – Lebenslaufformular .....	42

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Angaben zu den Interviewpartnerinnen und -partnern .....	39
<i>Tabelle 2:</i> Übersicht des Kategoriensystems .....	44

## Zusammenfassung

Es ist in der Forschung bekannt, dass die Bildungschancen in selektiven Bildungssystemen am Übergang in die Sekundarstufe I ungleich verteilt werden. Zu den Bildungsverliererinnen und -verlierern, die häufiger die leistungstiefen Sekundarschulstufen besuchen, gehören beispielweise ausländische fremdsprachige Jugendliche; insbesondere jene der ersten-Generation. Der theoretische Teil dieser Arbeit setzt sich mit Theorien und Befunden zur Entstehung von Bildungsnachteilen auseinander. Im empirischen Teil werden die Ergebnisse aus vier Interviews präsentiert und diskutiert, die mit Personen durchgeführt wurden, die im Kanton Zürich fremdsprachige Jugendliche, welche im Sekundarstufenalter einwandern, in die Sekundarstufe I einstufen. Dabei geht es um die Fragen, wie solche Einstufungen ablaufen und welche Anforderungen diese Schülerinnen und Schüler erfüllen müssen, um Schulempfehlungen für die anspruchsvollste Abteilung der Sekundarstufe I, die Sekundarstufe A, zu erhalten. Derartige Zuteilungsverfahren gestalten sich wegen des komplexen Zusammenspiels von verschiedenen Faktoren sehr unterschiedlich. Ausserdem existieren keine einheitlichen und eindeutigen Einstufungskriterien. Die Erwartungen an Sekundarstufe-A-Lernende sind hoch. Bei Zuteilungen werden scheinbar hauptsächlich personeninterne Faktoren gewichtet und nur am Rande familiäre und schulinterne Ressourcen berücksichtigt. In den Beschreibungen und Begründungen der Einstufungsverfahren dominieren entweder eher ressourcen- oder eher defizitorientierte Sichtweisen. Dies bestimmen massgeblich, wie gross die Wahrscheinlichkeit ist, dass zugewanderte fremdsprachige Jugendliche der Sekundarstufe A zugeteilt werden.

# 1. Einleitung

In der Volksschule des Kantons Zürich werden Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe<sup>1</sup> grundsätzlich entsprechend ihren Schulleistungen und ihren Lernmöglichkeiten bestimmten Abteilungen der Sekundarstufe I zugeteilt. Solche Einstufungen basieren in der Regel auf prognostischen Beurteilungen der Lehrpersonen, was auf deren Selektionsfunktion<sup>2</sup> zurückzuführen ist. Seit vielen Jahren ist in der Öffentlichkeit und in der Forschung bekannt, dass gewisse Schülerinnen und Schüler beim Übertritt in die Sekundarstufe I tendenziell häufiger leistungstieferen Sekundarschulstufen zugewiesen werden. Zur gefährdeten Gruppe gehören beispielweise ausländische fremdsprachige Jugendliche; angeblich insbesondere jene der ersten Generation (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 51). Die Forschung befasst sich seit vielen Jahren mit der Erklärung der Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Gründe für eine ungleiche Verteilung der Bildungschancen lassen sich auf verschiedenen Ebenen finden; beispielweise sowohl bei den individuellen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler als auch im Bildungssystem.

In der Forschungsliteratur werden ausländische fremdsprachige Lernende aufgrund der Datenbasis meist als Bildungsverliererinnen und -verlierer hingestellt. Die Bildungsgewinnerinnen und -gewinner unter ihnen werden kaum in Betracht gezogen. Beispielsweise trifft man in der anspruchsvollsten Abteilung der Sekundarstufe I, im Kanton Zürich in der Regel als Sekundarstufe A bezeichnet, erfahrungsgemäss auch fremdsprachige Jugendliche, die erst im Sekundarstufenalter aus dem Ausland eingewandert sind. Diese weisen häufig mangelnde Deutschkenntnisse und zum Teil Bildungslücken auf. Es stellt sich dabei die Frage, aus welchen Gründen diese Schülerinnen und Schüler bei vergleichbaren Lernvoraussetzungen in einigen Fällen in die Sekundarstufe A eingestuft werden und in anderen nicht. Relevant ist die Auseinandersetzung mit Einstufungen in die Sekundarstufe I, weil solche Schullaufbahnentscheide einschneidende Massnahmen für die Lernenden darstellen, wenn man bedenkt, dass der Besuch einer bestimmten Sekundarschulstufe weitreichende Konsequenzen für die weitere schulische und berufliche Laufbahn hat (Becker & Lauterbach, 2010, S. 16; Beer-Kern, 2000, S. 127, Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 7).

## 1.1 Zielsetzung der Studie

Den Forschungsgegenstand dieser Arbeit bilden somit Einstufungen von fremdsprachigen Jugendlichen in die Sekundarstufe A, die im Sekundarschulalter aus dem Ausland in den Kanton Zürich einwandern. Es handelt sich bei Zuweisungen von derart spät zuwandernden Schülerinnen und Schülern um eher aussergewöhnliche Einstufungsverfahren, weil diese Lernenden nicht die im Kanton Zürich traditionellen Bildungswege durchlaufen. Gerade deshalb stellen solche Zuteilungen eine besondere Herausforderung für einstufoende Personen und die betroffenen Jugendlichen dar.

Nach Flick (2007) können verschiedene Aspekte eines Forschungsgegenstandes analysiert werden, weswegen dieser gezielt eingegrenzt werden muss. Im Hinblick auf die Einstufungen der beschriebenen Schülerinnen- und Schülergruppe konzentriert sich diese Arbeit auf mittels Leitfadeninterviews erhobenen Beschreibungen und Begründungen dieser Zutei-

---

<sup>1</sup> analog der Grundschule in Deutschland

<sup>2</sup> Aufgrund dieser Funktion werden Personen, in deren Zuständigkeitsbereich Einstufungen in die Sekundarstufe I fallen, in dieser Arbeit auch als schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger bezeichnet.

lungsverfahren vonseiten einstufer Personen an ausgewählten Schulen. Das spezifische wissenschaftliche Ziel ist, nachzuvollziehen, wie diese Zuweisungsprozesse in die Sekundarstufe A im Kanton Zürich ablaufen können. Dabei interessieren insbesondere die Handlungsmotive der einstufer Personen und die Anforderungen, die an potenzielle Sekundarstufe-A-Lernende gestellt werden.

## **1.2 Beitrag der Studie im weiteren Sinn und Bezug zu den Standards der Pädagogischen Hochschule Zürich**

Der Beitrag dieser Studie im weiteren Sinn beruht auf der Tatsache, dass eine etwas andere Richtung eingeschlagen wird als diejenige, welche sich am häufigsten in der Forschungsliteratur abzeichnet. Es werden nämlich im Sinne eines Perspektivenwechsels weniger die Bildungsverliererinnen und -verlierer als vielmehr die Bildungsgewinnerinnen und -gewinner in den Vordergrund gerückt. Damit sollen zum einen allfälligen in der Öffentlichkeit verbreiteten defizitären Vorstellungen von den Lernmöglichkeiten ausländischer fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler eine eher ressourcenorientierte Sichtweise gegenüber gestellt werden. Zum anderen sollen Bestrebungen von schulischen Akteuren, Bildungschancen zu erhöhen, angemessen berücksichtigt werden. Damit soll jedoch nicht der Eindruck erweckt werden, dass die Sachlage im Bildungssystem einseitig ins Positive verzerrt und damit bestehende Probleme und Widersprüche ignoriert werden. Mittels wissenschaftlicher Befunde soll die Komplexität der Wechselwirkungen einzelner Faktoren im Bildungssystem differenziert und auch kritisch analysiert werden.

Diese Arbeit steht somit in einem engen Zusammenhang mit den Bildungsstandards 4 *Heterogenität*, 8 *Diagnose und Beurteilung*, 10 *Schule und Gesellschaft* und 11 *Schule als Organisation* der Pädagogischen Hochschule Zürich (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, o. S.). In Bezug auf Standard 4 findet eine differenzierte Auseinandersetzung mit zentralen theoretischen und konzeptionellen Aspekten von Gleichheit und Differenz statt. Dabei werden Kenntnisse des aktuellen Forschungsstandes betreffend Erklärungen für den Schulerfolg<sup>3</sup> und -misserfolg erworben, der Umgang mit Vorurteilen und Heterogenität reflektiert sowie ein vertieftes Verständnis für die Komplexität von Integrationsprozessen entwickelt. Auf der Grundlage dieses Wissens werden Konsequenzen für einen ressourcenorientierten Umgang mit Heterogenität gezogen, um die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen zu können. Hinsichtlich des Standards 8 nimmt diese Arbeit Bezug auf das Spannungsfeld zwischen Fördern und Auslesen und zeigt insbesondere, mit welchen methodischen Schwierigkeiten Beurteilungen verbunden sind und wie sich diese auf die Schullaufbahnentscheide auswirken können. Die Arbeit regt auch dazu an, das eigene Beurteilungsverhalten und die Erwartungen an die schulische Selektion zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren. Entsprechend den Anforderungen in den Standards 10 und 11 werden Einstufungsprozesse in ihrem Entstehungskontext, also in der Organisation Schule, im Bildungssystem und der Gesellschaft analysiert. Dahinter steht die Idee von Schule als Bestandteil eines grösseren Systems, in dem Elemente auf verschiedenen Ebenen auf komplexe Weise miteinander verknüpft sind.

---

<sup>3</sup> Unter *Schulerfolg* wird in dieser Arbeit der Schulbesuch und -abschluss in den anspruchsvollsten Abteilungen der Sekundarstufe I verstanden.

## 1.3 Aufbau der Arbeit

In den folgenden Kapiteln wird der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit zunächst auf wissenschaftstheoretischer Ebene behandelt. In Kapitel 2 *Stand der Forschung* werden ausgehend vom Widerspruch zwischen formaler und faktischer Chancengleichheit (vgl. Kap. 2.1) die aktuelle Lage auf der Sekundarstufe I im Bildungssystem des Kantons Zürich beleuchtet und die Variablen schulischer Bildungsungleichheit genauer beschrieben (vgl. Kap. 2.2). Anschliessend folgen drei Kapitel, in denen, insbesondere im Hinblick auf die gefährdete Gruppe der fremdsprachigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, eine kritische Auseinandersetzung mit möglichen Gründen für den schulischen Erfolg und Misserfolg auf der Sekundarstufe I stattfindet. Im ersten Kapitel werden dafür Befunde aus der Resilienzforschung zur Relevanz personenbezogener Schutzfaktoren (vgl. Kap. 2.3) präsentiert. Das darauf folgende Kapitel befasst sich eingehend mit sozialen Schutzfaktoren, wobei der Fokus hauptsächlich auf dem familiären Hintergrund liegt (vgl. Kap. 2.4). Das dritte und letzte Kapitel, das eigentliche Hauptkapitel, betrachtet das Bildungssystem, die Organisation Schule und die Handlungen der schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger als Faktoren schulischen Erfolgs respektive Misserfolgs und geht der Frage nach, wie über Beurteilungen und Selektionsverfahren Bildungsungleichheiten produziert werden können (vgl. Kap. 2.5). Kapitel 3 *Erörterung der Forschungsfragen* beinhaltet eine Zusammenfassung des präsentierten Forschungsstandes und die Herleitung der Forschungsfragen. Anschliessend wird das methodische Vorgehen erläutert (vgl. Kap. 4), um in den folgenden zwei Kapiteln (vgl. Kap. 5 und 6) die Ergebnisse dieser Studie darzulegen und mit dem Forschungsstand zu verknüpfen und zu diskutieren. Zum Schluss (vgl. Kap. 7) werden die zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse zusammenfassend festgehalten, daraus resultierende pädagogische Konsequenzen reflektiert, die Grenzen der Arbeit erläutert und einen Ausblick skizziert.

## 2. Stand der Forschung

Wenn in der Öffentlichkeit von Chancengleichheit im Bildungssystem die Rede ist, dann meist, weil diese scheinbar nicht in befriedigendem Masse zu Stande kommt. Mit Blick auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit geht das Kapitel 2 *Stand der Forschung* dieser Problematik auf den Grund. Begonnen wird quasi als übergeordnete Thematik mit dem Stellenwert der Chancengleichheit im Bildungswesen der Schweiz. Gleichzeitig geht es auch darum, der Frage nachzugehen, weshalb die Umsetzung der Idee der Chancengleichheit in der Bildung so schwierig ist.

### 2.1 Chancengleichheit in der Schule – nur ein illusorischer sozialer Wunsch?

Die Volksschule ist die Umsetzung der gesetzlich verankerten allgemeinen Schulpflicht. In dieser Arbeit interessiert aber vielmehr der Aspekt des Rechts auf Bildung (Verfassung des Kantons Zürich, 2011, S. 4; Volksschulgesetz, 2010, S. 2), der unweigerlich in enger Beziehung mit jenem der Pflicht schulischer Bildung steht. Denn mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der unentgeltlichen Grundausbildung in öffentlichen Schulen erhielt „der Zugang zu Bildung Grundrechtcharakter“ (Meyer, 2009, S. 62). Damit wurde



im Bildungsbereich per Gesetz mindestens eine „formale Chancengleichheit“ (Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 63) und Gleichbehandlung von allen Kindern und Jugendlichen festgeschrieben, die, was den Zugang zur Bildung betrifft, – zumindest theoretisch – jeglicher Art der schulischen Diskriminierung entgegensteht.

Um Missverständnissen vorzubeugen bedarf es an diesem Punkt aber noch einer genaueren Erläuterung der Grundidee der Chancengleichheit<sup>4</sup> im Bildungsbereich. Die Verteilung von Kultur- und Kapitalgütern geschieht in westlichen Gesellschaften vor dem normativen Grundsatz der Meritokratie, auch *Leistungsprinzip* genannt (Hillmert, 2010, S. 96; Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 60). Darunter kann Folgendes verstanden werden: „Soziale Positionen müssen zwar grundsätzlich allen Bürgern offenstehen, und alle müssen gleiche Chancen haben, in diese Positionen zu gelangen, allerdings nur insofern, als sie über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen und entsprechende Leistungen tatsächlich auch erbringen“ (Ditton, 2010, S. 247). Chancengleichheit im Bildungsbereich ist demzufolge so zu verstehen, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig individueller Merkmale ein Recht auf Bildung haben. Einmal ins Bildungssystem eingetreten, entwickeln sich Schullaufbahnen gemäss der Idee der Chancengleichheit im Bildungswesen jedoch individuell nach dem Leistungsprinzip. Wer die besseren schulischen Leistungen erbringt, öffnet sich den Zugang zu den anspruchsvolleren Bildungsgängen wie etwa zum Gymnasium oder zur Sekundarstufe A. Diese stehen grundsätzlich allen Lernenden offen, sofern diese über die nötigen Fähigkeiten verfügen. Zumindest formal manifestiert sich dieses Prinzip wohl am ausgeprägtesten in den selektiven Bildungssystemen, in denen die Schülerinnen und Schüler nach der Primarstufe unterschiedlichen Sekundarschulstufen zugeteilt werden, wie dies in der Volksschule des Kantons Zürich üblicherweise der Fall ist.

Was nicht nur in der Schweiz sondern beispielsweise auch in Deutschland seit vielen Jahren in der Öffentlichkeit zu hitzigen Diskussionen führt, ist, dass im Bildungsbereich die formalrechtlich festgelegte Chancengleichheit faktisch nicht zu existieren scheint (Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 63). Aus diesem Grund referiert der Titel dieses Kapitels auf diese Thematik und greift mit dem Adjektiv *illusorisch* auf, was – nach der Meinung von Autoren wie Sauer und Gamsjäger (1996) – eine treffende Beschreibung der momentanen Situation im Bildungssystem darstelle. Bei Sauer und Gamsjäger (1996) ist zu lesen, dass die faktische Chancengleichheit nur eine „prinzipielle (utopische) Forderung“ (Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 64) sei. Meyer (2009) ist der Meinung, „dass Bildungssysteme westlicher Gesellschaften ... die Aufrechterhaltung ungleicher Bildungschancen institutionalisieren und zugleich legitimieren“ (Meyer, 2009, S. 69) würden. Das Beharren in der Bildung auf dem meritokratischen Prinzip scheint ziemlich absurd zu sein, da nach Kronig „das Leistungsprinzip unabdingbar an die Konditionen gleicher Startchancen gebunden“ (Kronig, 2007, S. 12) sei. Dass die Chancengleichheit faktisch nicht umsetzbar ist, hätte in anderen Worten weitgehend damit zu tun, dass die Kinder wegen ihrer individuellen Lebensgeschichten nicht mit denselben Startbedingungen ins Bildungssystem eintreten. Das heisst wiederum, dass „die Leistungserbringung zu einem bestimmten Zeitpunkt ... nicht mehr ausschließlich in den Verantwortungsbereich des Individuums [fallen würde], was einer Verletzung des Leistungsprinzips“ (Kronig, 2007, S. 12) gleichkommen würde. Daher wird heute noch Nipkow zitiert, nach dem das Leistungsprinzip vor allem dazu diene, „sozial gerechte und funktional angemessene Zuordnungen und Verteilungen mehr ideologisch vorzutäuschen als tatsächlich zu gewährleisten“ (Nipkow, 1978, S. 10, zitiert nach

---

<sup>4</sup> Anstelle des Begriffs *Chancengleichheit* wird in der Literatur manchmal *Chancengerechtigkeit* synonym verwendet, wie beispielsweise bei Annen, Luzia, Cattaneo, Maria A., Denzler, Stefan, Diem, Andrea, Grossenbacher, Silvia, Hof, Stefanie, Kull, Miriam, Vögeli-Mantovani, Urs & Wolter, Stefan C. (2010). Auf wichtige Zitate, die *Chancengerechtigkeit* als Synonym von *Chancengleichheit* enthalten, wird in dieser Arbeit nicht verzichtet. Doch im Sinne eines korrekten Umgangs mit den Begriffen wird in dieser Arbeit wenn immer möglich nur von Chancengleichheit die Rede sein.

Sacher, 2009, S. 16). Diese Behauptung kann über die aktuelle Situation im Bildungsbereich zum Denken anregen. Gleichzeitig muss mit ihr vorsichtig umgegangen werden, zumal sie den Lehrberuf ziemlich pauschalisierend ins schlechte Licht rückt und Bemühungen in der Schulentwicklung und konkret von Lehrpersonen ungenügend würdigt.

Gravierende Folgen aufgrund einer mangelnden faktischen Chancengleichheit in selektiven Bildungssystemen werden wegen der Konsequenz von Schullaufbahnentscheiden vor allem an den Übergängen von einer Schulstufe in die nächste sichtbar (Moser & Lanfranchi, 2008, S. 15). Im Kanton Zürich stellt der Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und anschliessend in die Sekundarstufe II, wie das folgende Kapitel zeigt, angeblich eine solch kritische Stelle dar (Annen et al., 2010, S. 34). Studien und statistische Hochrechnungen zeigen, dass bestimmte Schülerinnen und Schüler aufgrund bestimmter Merkmale zu den Bildungsverliererinnen und -verlierern zählen, weil sie besonders stark von einer mangelnden oder sogar fehlenden faktischen Chancengleichheit betroffen sind. Besonders benachteiligt sind beispielsweise ausländische Kinder und Jugendliche. Das folgende Kapitel geht vertieft darauf ein und zeigt, dass auch innerhalb dieser Gruppe differenziert werden kann zwischen Bildungsgewinnerinnen und -gewinnern und Bildungsverliererinnen und -verlierern.

Annen et al. (2010) schreiben: „Die Gründe für die Verletzung der Chancengerechtigkeit sind auf verschiedenen Ebenen zu suchen“ (Annen et al., 2010, S. 35). In den folgenden Kapiteln wird im Hinblick auf die Forschungsfragen dieser Arbeit das Ziel verfolgt, mittels einer Untersuchung möglicher Gründe für mangelnde Chancengleichheit auch einige Faktoren zu erfassen, die den Bildungserfolg begünstigen und im Rahmen von schulischen Einstufungsverfahren den Zugang zu den anspruchsvollen Schultypen der Sekundarstufe I erleichtern. Ausserdem wird es darum gehen, das Thema der Einstufungsentscheidung aus entscheidungs- und rechtfertigungstheoretischer Perspektive näher zu betrachten.

## 2.2 Variablen der Bildungsungleichheiten

Wie die folgenden Ausführungen zeigen, können die Übertritte von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und der Übergang in die Sekundarstufe II unter anderem mit der sozialen Herkunft, der Nationalität, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang gebracht werden (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 50). Damit können zu einem bedeutenden Teil, wenn auch mit regionalen Unterschieden, ungleiche Bildungschancen auf der Sekundarstufe I sichtbar gemacht werden (Kronig, 2007, S. 19).

In Zusammenhang mit der Nationalität und dem Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern interessieren zunächst die Daten in Abbildung 1. Diese zeigt die im Kanton Zürich im Jahr 2009 erfasste Verteilung der Lernenden mit einer schweizerischen Nationalität und der ausländischen Schülerinnen und Schüler<sup>5</sup> auf der Sekundarstufe I<sup>6</sup>. Darin ist

---

<sup>5</sup> In dieser Arbeit wird zum einen zwischen ausländischen und ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen unterschieden. Letztere sind Jugendliche, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die ursprünglich nicht schweizerischer Nationalität sind. Wenn nur von ausländischen Schülerinnen und Schülern die Rede ist, dann spielt die Muttersprache keine Rolle. Zum anderen wird im Hinblick auf den Forschungsgegenstand entweder von zugewanderten Schülerinnen und Schülern, von Schülerinnen und Schülern der ersten Ausländergeneration oder von ausländischen Schülerinnen und Schülern der ersten Generation die Rede sein. Gemeint sind Jugendliche, die in der Schweiz leben, aber nicht hier geboren sind. Auch hier wird ihre Beschreibung mit dem Begriff *fremdsprachig* ergänzt, wenn die gemeinten Lernenden nicht Deutsch als Muttersprache haben.

<sup>6</sup> Im Kanton Zürich können mehrere Modelle der Sekundarstufe I geführt werden. Die meisten Sekundarschulen führen entweder zwei (Sekundarstufe A und B) oder drei Abteilungen (Sekundarstufe A, B und C), die sich aufgrund der Leistungsanforderungen voneinander unterscheiden. Die Sekundarstufe A stellt die anspruchsvollste Abteilung dar. Ausser-

einerseits eine Übervertretung der ausländischen Jugendlichen in den anforderungstiefen Schultypen der Sekundarstufe I zu erkennen. Nur etwa ein Drittel der Ausländerinnen und Ausländer – gegenüber zwei Dritteln der Schweizerinnen und Schweizer – ist in den höheren Bildungsgängen der Sekundarstufe I (Sekundarstufe A und Mittelschule) anzutreffen. Andererseits erhalten mehr ausländische Schülerinnen und Schüler als Schweizerinnen und Schweizer eine Schulung ausserhalb von Regelklassen; beispielsweise in besonderen Klassen. Besonders Jugendliche der ersten Ausländergeneration seien von der Negativselektion betroffen (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 51).

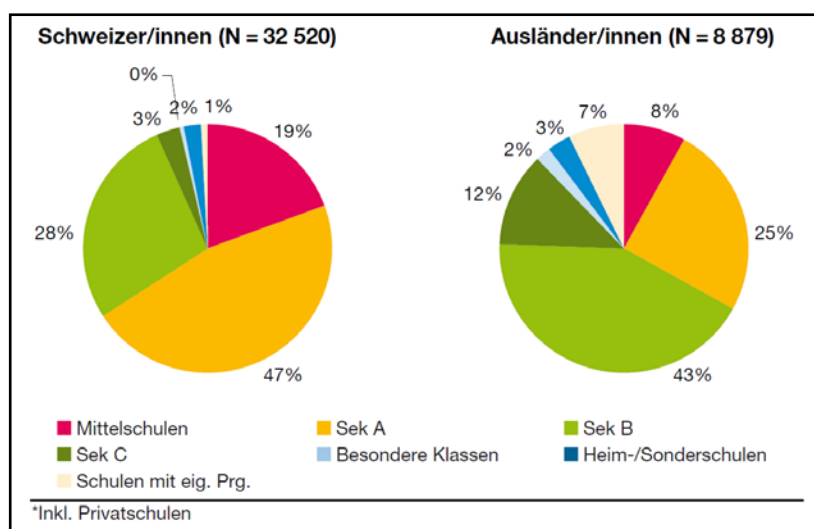


Abbildung 1: Schweizerinnen und Schweizer und Ausländerinnen und Ausländer auf der Sekundarstufe I nach Schultyp 2009. Aus: Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010b, S. 11.

Die Situation relativiert sich, wenn die Verteilung der einzelnen Nationalitäten in den Abteilungen der Sekundarstufe I betrachtet wird. Wie die neuesten Daten der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und der Bildungsplanung (2010b) zeigen, besuchen im Kanton Zürich Jugendliche aus Deutschland, Österreich, Nord- und Westeuropa und Nordamerika häufiger Schulstufen mit erweiterten Anforderungen. Hingegen ist ein grosser Teil der Jugendlichen aus Italien, Spanien, Asien und vor allem aus Portugal, Südost- und Osteuropa, Afrika und Mittel- und Südamerika in den anforderungstiefen Schultypen der Sekundarstufe I anzutreffen. Wenn die Umstände für die Gruppe der ausländischen Lernenden genauer betrachtet werden, stellt sich angeblich Folgendes heraus:

dass der auf der Sekundarstufe I besuchte Schultyp besonders für zugewanderte Schülerinnen und Schüler der ersten Generation (im Ausland geboren) entscheidend ist beim Finden einer Lehrstelle (Haebelin, Imdorf & Kronig 2004). Der Erfolg bei der Lehrstellensuche ist für die-

---

dem können bis zu drei Fächer aus Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch in drei Anforderungsstufen unterrichtet werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010a, S. 5). Schulen mit eigenem Programm sind „Privatschulen mit alternativem Lehrplan: z.B. Rudolf-Steiner-Schulen, Schulen mit ausländischem Programm“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010b, S. 2). Im Kanton Zürich werden im Rahmen der sonderpädagogischen Massnahmen auch sogenannte *Besondere Klassen* geführt. Unter dieser Bezeichnung werden nach neuem Volksschulgesetz Klein-, Aufnahme- und Einschulungsklassen zusammengefasst. In Kleinklassen werden Schülerinnen und Schüler unterstützt, die wegen verschiedenen Arten von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten auffallen (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007c, S. 15). In Aufnahmeklassen indes werden fremdsprachige Lernende mittels Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) im Erwerb der deutschen Sprache gefördert, damit diese dem Regelunterricht folgen können (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007c, S. 12).

se Jugendlichen wahrscheinlicher, wenn sie den Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht haben. (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S. 36)<sup>7</sup>

Doch so massgebend die besuchte Abteilung auf der Sekundarstufe I für den Übergang in die Sekundarstufe II ist, dieser Umstand soll nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass, wie Abbildung 2 zeigt, im Kanton Zürich auch innerhalb der einzelnen Abteilungen der Sekundarstufe I die Chancen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung für Schweizerinnen und Schweizer besser stehen als für die ausländischen Jugendlichen (Müller, 2009, S. 16).

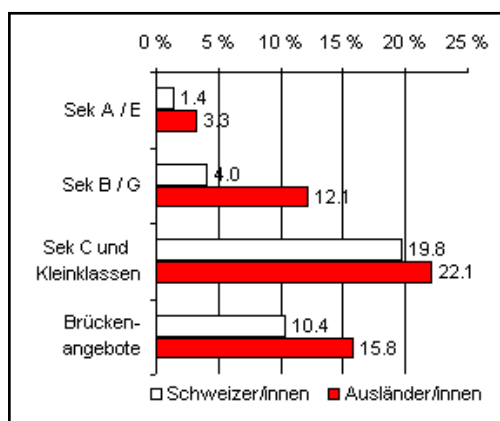


Abbildung 2: Lernende ohne Anschlusslösung 2011, Schweizer/innen und Ausländer/innen im Vergleich. Aus: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2011, o. S.

Bildungsungleichheiten auf der Sekundarstufe I lassen sich, wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, nicht nur vor dem Hintergrund der nationalen Herkunft und der Migrationserfahrungen, sondern auch in Abhängigkeit des sozioökonomischen Hintergrundes betrachten (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 48; Schultheis, Perrig-Chiello & Egger, 2008, S. 118). Als Schulerfolgswfaktor sei die sozioökonomische Herkunft sogar „wichtiger als der Migrationshintergrund, der bei gleichen Fähigkeiten gegenüber der sozialen Stellung als statistische Einflussgrösse zunehmend vernachlässigbar“ (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 50) werde. Doch die nationale und soziale Herkunft stehen scheinbar in einem bedeutenden Zusammenhang. Schliesslich könne in vielen Fällen vom Herkunftsland auf die soziale Schicht geschlossen werden, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

Ein Blick auf die soziale Herkunft der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ... verdeutlicht, dass sie je nach Herkunftsland einen sehr unterschiedlichen sozialen Status aufweisen. Einheimische Jugendliche und solche aus ‚nicht-südlichen‘ (Nachbar-)Ländern haben einen durchschnittlichen sozialen Status, der am oder über dem Mittelwert aller Herkunftsländer liegt. Die soziale Stellung der Jugendlichen aus Balkanländern, der Türkei und Portugal liegt dagegen massiv unter dem Gesamtdurchschnitt. Die italienisch- und spanischstämmigen Jugendlichen liegen ziemlich genau dazwischen. Das Herkunftsland junger Migrantinnen und Migranten steht also nicht nur für eine bestimmte Sprache, Ethnie oder Kultur, sondern ganz stark auch für einen bestimmten sozialen Status im Einwanderungsland Schweiz. (Meyer, 2009 #31: 67)

Somit steht für Meyer fest: „Das ‚MigrantInnenproblem‘ ist demnach in vielen Fällen nicht in erster Linie ein kulturelles oder ethnisches, sondern eines der sozialen Schicht“ (Meyer, 2009, S. 67). Insofern wundert es nicht, wenn es heisst, „dass sich die Schülerinnen und

<sup>7</sup> Auch nach intensiver Recherche konnten keine Statistiken über die Verteilung der zugewanderten Jugendlichen in den Abteilungen der Sekundarstufe I gefunden werden.

Schüler [in einer bestimmten Abteilung der Sekundarstufe I] nicht nur in Bezug auf die schulischen Leistungen, sondern auch in Bezug auf die soziale und kulturelle Herkunft ähnlich“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010a, S. 10) seien. Aufgrund der Befunde über die Vertretung der einzelnen Nationalitäten in den Abteilungen der Sekundarstufe I und die sozioökonomischen Hintergründe, scheint vorerst auf den ersten Blick die soziale Schichtzugehörigkeit Bildungsungleichheiten nicht nur sichtbar zu machen, sondern auch für den Schulerfolg oder -misserfolg der Lernenden verantwortlich zu sein.

Auch genderspezifische Bildungsungleichheiten erzeugen in der Forschungslandschaft rege Aufmerksamkeit. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es in Schulen der Deutschschweiz Hinweise auf eine besondere Benachteiligung ausländischer Knaben aus den unteren sozialen Schichten gibt (Kronig, 2007, S. 212f.). Auf mögliche Gründe dafür wird in den folgenden Kapiteln kurz eingegangen. Es handelt sich bei der genderspezifischen Bildungsungleichheit jedoch um ein komplexes Thema, das im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft werden kann.

Zum Schluss dieses Kapitels sollen die wichtigsten Befunde zusammengefasst und hinterfragt werden. Bildungsstatistiken und Forschungsberichte belegen, dass ungleiche Bildungschancen am Übergang in die Sekundarstufe I und II mittels der Variablen Geschlecht, Nationalität, Migrationsgeschichte und sozioökonomischer Hintergrund von Jugendlichen sichtbar gemacht werden können. Die Ergebnisse weisen tendenziell darauf hin, dass zur Risikogruppe vor allem fremdsprachige ausländische Knaben aus einer tiefen sozialen Schicht gehören. Nun stellt sich zum einen die Frage, inwiefern genau die Geschlechtszugehörigkeit, die ethnisch-kulturelle und soziale Herkunft sowie Migrationserfahrungen Einfluss haben auf den Schulerfolg. Zum anderen interessiert auch, ob, wie und in welchem Ausmass andere Faktoren den Schulerfolg beeinflussen. Wesentlich ist diese zweite Frage vor dem Hintergrund der Ergebnisse von PISA 2006 im Kanton Zürich, die auf Leistungsüberschneidungen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Abteilungen der Sekundarstufe I hinweisen (Moser & Angelone, 2008, S. 30ff.). Im Wissen um die Existenz solcher Leistungsüberschneidungen kann die Zuteilung in eine bestimmte Sekundarschulstufe nicht allein mit dem Leistungsprinzip erklärt werden. Das heisst, falls die Geschlechtszugehörigkeit, die nationale und soziale Herkunft und Migrationserfahrungen tatsächlich einen Effekt auf die Leistungsfähigkeit haben, können sie allein nicht als Erklärung herangezogen werden, um die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Schultypen der Sekundarstufe I zu erklären.

### **2.3 Personeninterne Schutzfaktoren für den Schulerfolg**

In den vorangehenden Kapiteln konnte gezeigt werden, dass zu den Bildungsverliererinnen und -verlierern im Kanton Zürich häufig ausländische fremdsprachige Jugendliche gezählt werden können; insbesondere die zugewanderten. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass Erklärungen für die Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarstufe I auf verschiedenen Ebenen gesucht werden müssen. Aus diesem Grund geht es in diesem Kapitel um die Frage, ob und welche personeninternen Faktoren der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen zum Schulerfolg beitragen.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Die Eigenschaften Nationalität und soziale Herkunft werden in diesem Kapitel nicht zu den personeninternen Faktoren der Schülerinnen und Schüler gezählt. Aus praktischen Gründen werden sie als Aspekte des familiären Hintergrundes betrachtet und im folgenden Kapitel näher betrachtet.

Eine Besonderheit dieser Jugendlichen besteht wohl gerade in ihren Migrationserfahrungen. Es kann angenommen werden, dass die Einwanderung in ein fremdes Land für diese Jugendlichen ein nicht zu unterschätzendes, einschneidendes, möglicherweise auch schmerzhaftes und belastendes Lebensereignis darstellt. Schliesslich verlassen sie ihr gewohntes Umfeld, Verwandte und Freunde und müssen lernen, sich in einer neuen kulturellen, sozialen und sprachlichen Umgebung zurechtzufinden. Trotzdem zeigt die Resilienzforschung, „dass es auch unter ... schweren Risikobelastungen möglich ... [sei], sich zu einer selbstbewussten, selbstsicheren und kompetenten Persönlichkeit zu entwickeln“ (Wustmann, 2009, S. 71). In besonders stark herausfordernden Situation komme es schliesslich darauf an, „wie das Ereignis verarbeitet ... [werden würde] und welche persönlichen und sozialen Ressourcen dabei verfügbar“ (Flammer & Alsaker, 2002, S. 61) seien. Resilienz ist ein Synonym von „Widerstandsfähigkeit“ (Wustmann, 2004, S. 17). Dabei handle es sich um „die Fähigkeit oder das Ergebnis erfolgreicher Adaptionen angesichts herausfordernder oder bedrohender Umstände im Sinne ... [psychischen] Wohlbefindens und / oder effektiver Austauschbeziehungen mit der Umwelt“ (Masten, Best & Garmezy, 1990, S. 426, zitiert nach Opp & Fingerle, 2007, S. 15). Die Resilienz sei weder angeboren noch stabil, sondern entwickle sich in der Interaktion einer Person mit ihrer Umgebung (Wustmann, 2009, S. 72f.). Ausserdem sei diese Fähigkeit „ein multidimensionales, kontextabhängiges und prozessorientiertes Phänomen“ (Wustmann, 2009, S. 73f.). Das heisst, dass eine Person in gewissen Situationen resilienter sein könne als in anderen, und dass viele Faktoren Resilienz kennzeichnen und fördern würden (Wustmann, 2005, S. 195).

Im Rahmen des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit ist die Auseinandersetzung mit dieser Thematik aus zwei Gründen wichtig. Wie erklärt wurde, ist erstens davon auszugehen, dass Migrationen keine leicht zu meisternden Erlebnisse sind. Zweitens wird angenommen, dass sich fremdsprachige Lernende der ersten Ausländergeneration, die bei ihrer Ankunft in der Schweiz den direkten Einstieg in die Sekundarstufe A schaffen und darin abschliessen, durch das Vorhandensein einer besonders ausgeprägten Widerstandsfähigkeit und durch viele personeninterne Ressourcen auszeichnen.

Wie bereits erwähnt, sind es verschiedene Faktoren, welche angeblich die Resilienz charakterisieren, beziehungsweise zu ihrer Entwicklung beitragen. In diesem Kapitel interessieren hauptsächlich die personeninternen Schutzfaktoren, die „eine ‚erfolgreiche‘ Anpassung“ (Wustmann, 2005, S. 195) kennzeichnen und damit auch Schulerfolg ermöglichen. Abbildung 3 enthält eine Zusammenstellung der bei Julius und Prater (1996), Merten (2004) und Wustmann (2004, 2005) meist genannten personeninternen Schutzfaktoren. Die Liste der Faktoren kann indes nicht als abgeschlossen betrachtet werden, weil die Resilienzforschung noch jung ist und dementsprechend angeblich noch begriffliche und methodische Schwächen aufweist (Julius & Prater, 1996, S. 228f.; Wustmann, 2005, S. 202; Wustmann, 2009, S. 71).

*Personeninterne Schutzfaktoren:*

- Positives Selbstkonzept
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- Positive Temperamenteigenschaften (Flexibilität, Offenheit, aktives Verhalten)
- Realistischer Attribuierungsstil
- Optimismus
- Hohe Sozialkompetenzen (Empathie, Kooperations- und Kontaktfähigkeit, Verantwortungsübernahme)
- Gute Problemlösefähigkeiten und flexibles Bewältigungsverhalten (Entspannungsfähigkeit, Fähigkeit sich Hilfe zu holen)
- Gut entwickelte Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten
- Fähigkeit, eigene Ressourcen effektiv auszunutzen
- Schulische Leistungsfähigkeit (Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit)
- Selbstständigkeit
- Intelligenz
- Talente, Interessen, Hobbys

(Julius & Prater, 1996, S. 230ff.; Merten, 2004, S. 426; Wustmann, 2004, S. 405ff.; Wustmann, 2005, S. 195ff.)

Abbildung 3: Personeninterne Schutzfaktoren

Die Resilienzforschung belegt somit, dass Kinder und Jugendliche sich trotz belastender Erlebnisse oder Lebensumstände, wie sie beispielsweise mit Migrationserfahrungen einhergehen können, positiv entwickeln können. Dafür müssen sie aber im Verlauf ihres Lebens bestimmte Schutzfaktoren entwickeln, welche sie stärken und die erfolgreiche Bewältigung belastender Erfahrungen ermöglichen. In diesem Kapitel wurden nur einige wesentliche Schutzfaktoren präsentiert. Mit Blick auf die Gruppe der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen könnte die Liste der Faktoren womöglich noch erweitert werden. Es sollen hier aber nicht zu viele Themen vorweggenommen werden, die zentrale Bestandteile der folgenden Kapitel darstellen. Forscherinnen und Forscher belegen auch die Relevanz von sozialen Schutzfaktoren in und ausserhalb der Familie (Merten, 2004, S. 426; Wustmann, 2005, S. 196ff.). Wenn Erklärungen für die Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarstufe I, wie in Kapitel 2.2 *Variablen der Bildungsungleichheiten* erwähnt wurde, auf verschiedenen Ebenen gesucht werden müssen, macht es Sinn, sich im folgenden Kapitel auf mögliche Schutz- und Risikofaktoren des familiären Hintergrundes, der Verwandtschaft und des Bekanntenkreises zu fokussieren.

## **2.4 Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg in der Familie, Verwandtschaft und im Bekanntenkreis**

Wie Wustmann schreibt (2009), ist die Entwicklung der Resilienz kontextabhängig. Sie hängt nicht nur von personeninternen, sondern auch von sozialen Faktoren ab. Insofern kann angenommen werden, dass letztere, wie die personeninternen Faktoren, auch zu einer erfolgreichen Bewältigung der Migrationserfahrungen, konkret der Integration und einer positiven Schulentwicklung von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen beitragen können. In Abbildung 4 werden wesentliche von der Resilienzforschung überprüfte soziale Schutzfaktoren vorgestellt.

*Schutzfaktoren in der Familie:*

- Hoher sozioökonomischer Status
- Stabile Bezugspersonen
- Autoritatives Erziehungsverhalten (emotional positiv, unterstützend, strukturierend, angemessen fordernd und kontrollierend)
- Zusammenhalt
- Stabile Familienverhältnisse
- Konstruktive Kommunikationskultur
- Modelle positiver Bewältigung

*Schutzfaktoren im weiteren sozialen Umfeld wie beispielsweise im Verwandten- und Bekanntenkreis:*

- Unterstützende Netzwerke
- Positive Beziehungen
- Positive Rollenmodelle

(Julius & Prater, 1996, S. 232; Merten, 2004, S. 426; Wustmann, 2005, S. 196ff.; Wustmann, 2004, S. 407f.)

Abbildung 4: Soziale Schutzfaktoren

Demnach macht es Sinn, sich mit der Frage auseinander zu setzen, welcher Zusammenhang zwischen den Befunden der Resilienzforschung bezüglich der sozialen Schutzfaktoren und den Bildungsnachteilen allgemein und konkret der ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen besteht. Dafür wird in diesem Kapitel der Fokus auf verschiedene theoretische Ansätze gelegt, die Erklärungen für Bildungsnachteile von ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen am Übergang in die Sekundarstufe I in Abhängigkeit des familiären Hintergrundes bieten. Sie sind auch im Hinblick auf die besonders gefährdete Gruppe der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen interessant. Es handelt sich dabei um kulturell-defizitäre Ansätze und sozioökonomische Erklärungen. Letztere beziehen sich konkret auf die Humankapitaltheorie von Becker (1993) und die Theorien von Boudon (1974) und Bourdieu (1983). Der Familie wird eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil sie in der Sozialisation der Lernenden eine überaus wichtige Rolle spielt.

#### **2.4.1 Kulturell-defizitäre Erklärungen für den Schulerfolg**

Die Grundlage kulturell-defizitärer Erklärungen bilde gemäss Diefenbach (2010) „eine kulturanthropologische Perspektive, die die Nachteile der ausländischen Kinder als Ergebnis eines Akkulturationsprozesses ... [interpretiere], in dessen Verlauf eine neue ‚kulturelle Persönlichkeit‘ entwickelt werden müsse“ (Diefenbach, 2010, S. 222). Auf dieser Perspektive basiere beispielweise die Ausländerpädagogik (Diefenbach, 2010, S. 230). In den Grundthesen der kulturell-defizitären Erklärungen in Bezug auf den niedrigen Bildungserfolg der ausländischen fremdsprachigen Lernenden wird von Effekten von Ethnizität und Mangel an Integration ausgegangen. In erster Linie werden dabei angeblich „die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen oder die in der Region der Herkunft verankerten Traditionen oder Glaubensüberzeugungen ... als Unzulänglichkeiten [betrachtet] gegenüber der Vorstellung darüber, welche ‚normalen‘ Voraussetzungen in Verhalten, Kenntnissen und Fähigkeiten ein Kind oder Jugendlicher“ (Gogolin, 2010, S. 297f.; vgl. auch Schrader, Nikles & Griese, 1979, S. 124) in der Schule angeblich mitbringen sollte.



Zentraler Grund für die Bildungsnachteile von ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen ist nach kulturell-defizitärem Ansatz ein familialer Sozialisationsprozess, der die Integration der Jugendlichen angeblich ungenügend fördert oder sogar verhindert. Es ist dabei die Rede von Diskrepanzen zwischen der Kultur des Herkunftslandes und derjenigen der aufnehmenden Gesellschaft, die dazu führen würden, dass die Jugendlichen einen „Kulturkampf“ (Schrader, Nikles & Griese, 1979, S. 109) austragen müssten. Diesbezüglich vertreten Schrader, Nikles und Griese (1979) die Ansicht: „Die eigene Familie ist ihnen oft mehr ein Hindernis als Unterstützung bei dieser sehr schweren Aufgabe“ (Schrader, Nikles & Griese, 1979, S. 109f.). In kulturell-defizitären Ansätzen gilt scheinbar die Überzeugung, dass je weniger die Eltern integriert sind und je weiter sich ihre Erziehungsvorstellungen, Konzepte von Schule und Bildung sowie die familialen Rollenstrukturen von den Verhältnissen in der aufnehmenden Gesellschaft entfernen, desto mehr stellen die Eltern für die Integration der Jugendlichen ein Hindernis dar (Schrader, Nikles & Griese, 1979, S. 108). Wer nach diesen Ansätzen argumentiert, sieht in den ausländischen fremdsprachigen Eltern eine traditionelle Haltung der Schule und der Bildung gegenüber, die eher „autoritativ-sachgebunden“ (Leenen, Grosch & Kreidt, 1990, S. 762, zitiert nach Diefenbach, 2010, S. 228) sei. Diese unterscheide sich grundsätzlich von der modernen Haltung westlicher und industrialisierter Gesellschaften, die „instrumentell und individualistisch“ (Leenen et al., 1990, S. 762, zitiert nach Diefenbach, 2010, S. 228) sei. Durch diese Diskrepanzen würden entsprechend kulturell-defizitären Sichtweisen die ausländischen fremdsprachigen Eltern Misstrauen gegenüber der Schule im Einwanderungsland entwickeln (Diefenbach, 2010, S. 228). Ausserdem werden auch Aspekte der Geschlechtererziehung angesprochen. In gewissen Kulturen stellen Schrader, Nikles und Griese (1979) eine Unterordnung der Frau in allen Bereichen des familiären Lebens fest.

Kritik an kulturell-defizitären Erklärungen für den Schulmisserfolg ausländischer fremdsprachiger Jugendlicher kommt von verschiedenen Forscherinnen und Forschern. Solche Erklärungsansätze gründen laut Diefenbach (2010) ziemlich stark auf stereotype Vorstellungen von den Lebensweisen in Familien mit Migrationshintergrund. Es existieren angeblich keine empirischen Befunde, welche die Annahmen kulturell-defizitärer Erklärungen bestätigen (Diefenbach, 2010, S. 229). Diefenbach weist auf neuere Studien aus Deutschland hin, die belegen würden, dass ausländische fremdsprachige Jugendliche gegenüber deutschen auch dann benachteiligt seien, wenn sie als Angehörige der zweiten Migrantengeneration sozialisiert würden und gut integriert seien (Diefenbach, 2010, S. 229). Ausserdem könne die Benachteiligung der ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen aufgrund empirischer Daten nicht allein auf Sprachdefizite und eine allfällige kulturelle Distanz zur Aufnahmegesellschaft zurückgeführt werden (Diefenbach, 2010, S. 229; Becker, 2006, S. 137).

## **2.4.2 Sozioökonomische Erklärungen für den Schulerfolg**

Anders als in den kulturell-defizitären Erklärungen werden Bildungsnachteile in den hier präsentierten sozioökonomischen Ansätzen nicht auf die Nationalität und Kultur zurückgeführt. Der Fokus liegt vielmehr auf den schichtspezifischen Ressourcen. Diesbezüglich sind insbesondere die Humankapitaltheorie von Becker (1993), die Theorie von Boudon (1974) über die primären und sekundären Herkunftseffekte und diejenige von Bourdieu (1983) über das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital interessant.

Unter Humankapital wird in der Bildungsökonomie Folgendes verstanden: „Alle Investitionen, die in einen Menschen im Verlauf seiner Erziehung und Ausbildung gemacht werden

und die ihm monetäre oder nichtmonetäre Erträge bringen“ (Diefenbach, 2010, S. 230). Gemeint sind Investitionen materieller Art sowie auf der Beziehungsebene. Beispiele dafür sind Ausgaben für Schulbildung oder die Erziehung zur Pünktlichkeit und Ehrlichkeit (Becker, 1993, p. 15). Die Grundthese der humankapitaltheoretischen Erklärung lautet: „Je höher das akkumulierte Humankapital der Eltern ist (Bildungsabschlüsse und Einkommen), desto mehr Vorteile ergeben sich für die Kinder“ (Bellin, 2009, S. 29). Ähnlich dem kulturell-defizitären Ansatz steht dahinter scheinbar die Idee, dass die familiäre Sozialisation für die schulische Entwicklung wichtig sei, weil die Eltern ihren Kindern wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Werte vermitteln würden, die den Schulerfolg unterstützten (Diefenbach, 2010, S. 230). Letzteres gelinge bildungsnahen Eltern eher aufgrund ihres umfangreichen Humankapitals. Da Bildung verstanden als Investition gemäss dieser Theorie auch Kosten finanzieller Art und auch in Form von Zeit und Arbeitsaufwand verursacht (Kristen, 1999, S. 18), entscheiden Eltern angeblich auf der Basis von „Kosten-Nutzen-Überlegungen“ (Bellin, 2009, S. 29), ob sich eine Bildungsinvestition lohnt oder nicht. Demnach sei die Bildungsnachfrage in ökonomisch schwachen Familien geringer, weil Bildungsinvestitionen für diese Familien „mit höheren Kosten und unsicheren Ertragserfolgen verbunden“ (Bellin, 2009, S. 30) seien. Die humankapitaltheoretische Erklärung begründet schulische Misserfolge von Lernenden mit Migrationshintergrund damit, dass es diesen an Humankapital, speziell an Sprachkenntnissen, mangle, weil sie häufiger aus bildungsfernen Familien mit einem eher tiefen sozialen Status stammen würden (Bellin, 2009, S. 41). Dass viele ausländische fremdsprachige Jugendliche häufiger den tieferen sozialen Schichten angehören, zeigen auch die Befunde in Kapitel 2 *Variablen der Bildungsungleichheiten* (Diefenbach, 2010, S. 231; Meyer, 2009, S. 67; Schultheis et al., 2008, S. 123ff., 177ff.).

Die Theorie von Boudon (1974), die in der wissenschaftlichen Literatur häufig zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten herangezogen wird (Bellin, 2009, S. 31ff.; Hillmert, 2010, S. 87; Hradil, 2006, S. 139f.; Steiner, 2005, S. 66ff.), deckt sich unter vielen Aspekten mit der Humankapitaltheorie; insbesondere in Bezug auf den angeblichen Einfluss schichtspezifischer Ressourcen auf die Schulleistungen und auf die Bildungsinvestitionen der Eltern in Abhängigkeit von Kosten-Nutzen-Abwägungen (Hradil, 2005, S. 139; Kristen, 1999, S. 22; Steiner, 2005, S. 67). Die besondere Leistung dieser Theorie liegt in der Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft (Becker & Lauterbach, 2010, S. 15). Zu den primären Effekten werden die Wirkungen der personeninternen und familialen Ressourcen, „die es Kindern aus höheren Sozialschichten ermöglichen, Fähigkeiten zu erlangen, welche für die Schule von Vorteil sind“ (Bellin, 2009, S. 31), gezählt. Die sekundären Effekte beschreiben vielmehr die unterschiedlichen schichtspezifischen Bildungsentscheide der Eltern am Übergang von einer Schulstufe in die nächste (Hillmert, 2010, S. 87). Boudon (1974) vernachlässigt zwar nicht die Bedeutung des finanziellen Aufwandes für die unterschiedlichen sozialen Schichten. Allerdings hänge „die Entscheidung ..., ob die Familien diesbezüglich Belastungen auf sich nehmen oder nicht, ... vor allem vom erwarteten Nutzen ab“ (Steiner, 2005, S. 67). Der Nutzen oder Ertrag bezieht sich auf die angestrebten Bildungsabschlüsse und sozialen Positionen und sei letztendlich schichtspezifisch (Kristen, 1999, S. 23; Steiner, 2005, S. 67). Dies unterscheidet die Theorie Boudons (1974) vom humankapitaltheoretischen Ansatz, wie das folgende Zitat zeigt.

Während aus der Sicht ... [der Humankapitaltheorie] gleiche Bildungsentscheidungen, wenn sie denn vorgenommen werden, für alle Schichten die gleichen Effekte haben, so behauptet Bourdon [sic], dass die Erträge einer Bildungsinvestition umso grösser sind, je höher die soziale Position einer Familie ist. Privilegierte Schichten haben nämlich einen erheblichen Status-

verlust zu fürchten, wenn sie nicht für ihre Kinder höhere Bildungskarrieren anstreben. In den niedrigen Schichten zieht ein niedrigerer Bildungsabschluss dagegen nicht automatisch einen Statusverlust nach sich. (Hradil, 2006, S. 139f.)

Viele Autorinnen und Autoren stützen sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema der Bildungsungleichheiten oft auch auf die Theorie von Bourdieu (1983) über die schichtspezifische familiäre Kapitalausstattung (Kristen, 1999, S. 44). Indikatoren sozialer Herkunft sind nach dieser Theorie das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (Bourdieu, 1983, S. 185). Beim ökonomischen Kapital handelt es sich beispielweise um die vorhandenen finanziellen Mittel, den Beruf und die Erwerbssituation der Eltern (Zahner et al.,<sup>9</sup> 2002, S. 94ff.). Zum sozialen Kapital lassen sich Ressourcen zuordnen, die sich aus den Austauschbeziehungen in sozialen Netzwerken ergeben (Bourdieu, 1983, S. 190f.). Das kulturelle Kapital wird in ein institutionalisiertes, objektiviertes und inkorporiertes Kulturkapital gegliedert (Bourdieu, 1983, S. 185ff.). Unter institutionalisiertes Kulturkapital versteht Bourdieu (1983) die Bildungstitel. Das objektiviertes Kulturkapital beinhaltet unter anderem den Besitz von Kulturgütern, wie beispielsweise von Büchern, Kunst- und Musikgegenständen (Bourdieu, 1983, S. 188). Beim inkorporierten, also verinnerlichten, Kulturkapital handelt es sich unter anderem um kulturelle Wissensbestände, Fähigkeiten, Werte und Umgangsformen (Bourdieu, 1983, S. 186). Im Hinblick auf die Schulbildung sei insbesondere das kulturelle Kapital wichtig, weil damit über die familiäre Sozialisation relevante Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen vermittelt werden könnten; ein Phänomen, das Bourdieu (1983) als „*Transmission kulturellen Kapitals in der Familie* [Hervorhebung im Original]“ (Bourdieu, 1983, S. 186) bezeichnet. Bildungsungleichheiten werden nach dieser Theorie hauptsächlich auf eine ungleiche Ausstattung des kulturellen Kapitals zurückgeführt (Bourdieu, 1983, S. 186).

In der Forschung lassen sich mehrere Befunde finden, welche wesentliche Aspekte der drei hier präsentierten Theorien über die Wirkung der sozioökonomischen Herkunft auf den Schulerfolg bestätigen. Häfeli und Schellenberg (2009) schreiben Folgendes:

Die **familialen Sozialisationsprozesse** [Hervorhebung im Original] erklären wesentlich die grossen Unterschiede bei den Leistungen [Mathematik und Deutsch], der Lernmotivation und dem Selbstkonzept der Kinder. Positiv wirkt sich ein Familienmilieu aus, das Autonomie fördert, intellektuell anregend ist, eine vertrauensvolle Beziehung aufrechterhält und konstruktive Konfliktstrategien sowie günstige Attributionsmuster aufweist. (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 55).

Weitere Befunde führen Schultheis et al. (2008) aus, die behaupten, „dass eine spezifische ‚Bildungsnähe‘ des Elternhauses und die dort mehr oder weniger unbewusst eingeübten Kenntnisse, Einstellungen und Selbstansprüche einen weiteren unabhängigen Einfluss auf die schulische Performanz von Kindern und Jugendlichen ausüben“ (Schultheis et al., 2008, S. 123) würden. Im Zusammenhang mit dem inkorporierten Kulturkapital stellen dieselben Autorinnen und Autoren ausserdem fest, dass „Jugendliche, bei denen zuhause häufig über politische oder soziale Themen, über Bücher oder Filme diskutiert wird, ... in allen Kompetenzbereichen mit besseren Leistungen“ (Schultheis et al., 2008, S. 123) abschneiden würden. Ähnliche Befunde sind aus der Forschung der Lesesozialisation bekannt. Diese belegen, einen direkten positiven Zusammenhang zwischen der familialen Sozialisation und den Lesekompetenzen sowie dem Leseverhalten der Lernenden (Hurrelmann & Elias, 1998, S. 5; Philipp, 2011, S. 87ff.; Schultheis et al., 2008, S. 123;). Dazu schreiben Zahner et al. (2002):

---

<sup>9</sup> Zahner, Claudia, Meyer, Andrea Hans, Moser, Urs, Brühwiler, Christian, Coradi Vellacott, Maja, Huber, Maja, Malti, Tina, Ramseier, Erich, Wolter, Stefan C. & Zutavern, Michael

Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen besitzen tendenziell mehr Kulturgüter (Bücher, Kunstgegenstände) und machen ihre Kinder früh mit den wesentlichen kulturellen Fertigkeiten wie z.B. dem differenzierten sprachlichen Ausdruck vertraut. Die Eltern sind ‚Modelle‘ ihrer Kinder; wenn sie z.B. oft lesen, kann das Kind erleben, dass Bücher und Texte Spass machen. (Zahner et al., 2002, S. 95)

Demnach kann angenommen werden, dass die Menge und die Qualität der in der Familie vorhandenen Kulturgüter die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Zum Teil werden in der Forschung die angeblich geringen Bildungsinvestitionen von ausländischen fremdsprachigen Eltern mit tiefen Bildungsaspirationen und mangelndem Vertrautsein mit dem Bildungssystem des Einwanderungslandes erklärt (Hillmert, 2010, S. 99; Zahner et al., 2002, S. 133).

Nebst Befunden, welche die Grundideen der hier präsentierten theoretischen Ansätze belegen, gibt es auch andere, welche diese in Frage stellen. Letztere betonen, dass die Humankapitaltheorie, die Theorie von Boudon (1974) und von Bourdieu (1983) die sozialen Unterschiede und insbesondere die Bildungsungleichheiten beispielweise zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ungenügend erklären würden (Bellin, 2009, S. 30; Hradil, 2006, S. 139). Insbesondere scheint „die Entstehung von primären und sekundären Herkunftseffekten für die Migranten noch nicht gänzlich geklärt“ (Becker, 2006, S. 140) zu sein. Eine logische Konsequenz aus den Grundideen der Humankapitaltheorie oder der Theorie Bourdieus (1983) wäre beispielweise eine „Vererbung“ (Schultheis et al., 2008, S. 126) der sozialen Lage, oder anders gesagt, die „Reproduktion sozialer Ungleichheit“ (Schultheis et al., 2008, S. 178). Doch Steinbach & Nauck (2004) etwa betonen für ausländische Lernende, die in Deutschland leben, auf der Basis älterer Befunde Folgendes:

dass (1) es Migrantenfamilien – im Gegensatz zu deutschen Familien – nicht möglich ist, das Bildungskapital, über das die Eltern verfügen, in ökonomisches Kapital umzusetzen<sup>10</sup>, und (2) der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien ... einen sehr geringen Zusammenhang mit dem Bildungskapital und dem ökonomischen Kapital in der Elterngeneration aufweist. (Steinbach & Nauck, 2004, S. 28)

In der Forschung wird ausserdem Kritik am angeblichen Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen und -investitionen der Eltern mit Migrationshintergrund ausgeübt, weil angeblich keine Zusammenhänge dieser Art festgestellt werden konnten (Diefenbach, 2010, S. 232). Für Schweizer Verhältnisse sprechen die Untersuchungen von Riphahn & Bauer (2007). Sie untersuchten unter anderem die Bildungsmobilität von Jugendlichen in der Schweiz. Die Studie zeigt, dass der Bildungshintergrund der Eltern und die Schul- und Berufskarriere der Kinder und Jugendlichen häufig zusammenhängen (Riphahn & Bauer, 2007, S. 21). Doch eine Pauschalisierung führt zu einer Überbewertung der eigentlichen Sachlage. Beispielweise stellen die Autorin und der Autor fest, dass „der Einfluss elterlicher Bildung für Schweizer generell stärker als für die Zuwanderer der zweiten Generation“ (Riphahn & Bauer, 2007, S. 19) sei. Die Chancen auf eine höhere Bildung würden bei Migrantinnen und Migranten ausserdem nach ihrer Nationalität variieren: „Insbesondere Ausländerkinder der zweiten Generation aus Deutschland, Frankreich, Italien oder Spanien, welche in einem bildungsfernen Elternhaus aufwachsen, nutzen ihre Möglichkeiten

---

<sup>10</sup> Das kulturelle Kapital von Migranteneltern, wie beispielsweise die Bildungstitel, wird im Einwanderungsland nicht immer anerkannt. Dies kann direkte Folgen auf die Erwerbstätigkeit haben und zu einer Unterschichtung der Familie führen (Diefenbach, 2010, S. 233).

besser als Schweizer Kinder mit wenig gebildeten Eltern“ (Riphahn & Bauer, 2007, S. 21). Schülerinnen und Schüler aus Spanien, der Türkei und aus dem Balkan mit bildungsnahen Eltern hätten geringere Chancen als Lernende aus Deutschland, Italien, Frankreich und der Schweiz aus ähnlichen Haushalten (Riphahn & Bauer, 2007, S. 21). So kann, wie Diefenbach (2010) für Deutschland erklärt, auch für die Schweiz nicht behauptet werden, dass der schulische Misserfolg von ausländischen Jugendlichen allein mit dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Eltern zusammenhängt.

In diesem Kapitel wurden theoretische Ansätze präsentiert, die einen möglichen Zusammenhang zwischen familialen Schutzfaktoren und Bildungsungleichheiten erklären. Doch letztere können weder von kulturell-defizitären Sichtweisen, die Bildungsnachteile von ausländischen fremdsprachigen Lernenden mit mangelnder Integration und angeblich konfliktträchtigen kulturellen Diskrepanzen begründen, noch von sozioökonomischen Theorien, die einen Schulerfolg von schichtspezifischen Ressourcen abhängig machen, vollumfänglich erklärt werden. Trotzdem leisten zumindest die Humankapitaltheorie und die Theorien von Boudon (1974) und Bourdieu (1983) einen wertvollen Beitrag zur Erklärung von Bildungsungleichheiten. In Anbetracht der Tatsache, dass Schutz- und Risikofaktoren aus den Bereichen *Individuum*, *Familie* und allenfalls *Verwandten- und Bekanntenkreis* nicht genügend Gründe für ungleich verteilte Bildungschancen darstellen, macht es Sinn, sich forschend auch anderen Bereichen zuzuwenden. Die Schule stellt ein interessantes Forschungsfeld dar, zumal Lernende darin sehr viel Zeit verbringen.

## **2.5 Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg in Bildungssystemen und Schulen**

In den vorangehenden Kapiteln wurde gezeigt, dass Schulerfolgskriterien sowohl in der Persönlichkeit als auch in der Familie, Verwandtschaft und im Bekanntenkreis der Schülerinnen und Schüler gesucht werden können. Die personeninternen und familialen Merkmale der Lernenden erklären jedoch nicht, weshalb beispielsweise Jugendliche mit vergleichbaren Leistungen unterschiedlichen Abteilungen der Sekundarstufe I zugeteilt werden (vgl. Kap. 2.2). Verschiedene Autorinnen und Autoren wie Diefenbach (2010), Schultheis et al. (2008) sowie Gomolla & Radtke (2007) deuten auf die Notwendigkeit hin, Schulerfolgskriterien in anderen Bereichen, als den genannten, zu suchen; beispielsweise in den Bildungssystemen und in den Schulen. Dies macht insofern Sinn, als es schliesslich schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger wie Lehrpersonen sind, die Lernende beurteilen und den Abteilungen der Sekundarstufe I zuweisen. Bildungsforscherinnen und -forscher interessieren sich darum seit einigen Jahren für schulische Beurteilungs- und Zuteilungspraktiken sowie die institutionelle Diskriminierung an Schulen.

In diesem Kapitel werden zunächst Theorien über das Zustandekommen von Schullaufbahnentscheidungen an Schulen präsentiert und in diesem Zusammenhang der Begriff *Institutionelle Diskriminierung* erklärt (vgl. Kap. 2.5.1). Anschliessend wird gezeigt, wie Bildungsungleichheiten in der schulischen Beurteilungs- und Selektionspraxis hergestellt werden können (vgl. Kap. 2.5.2). Da Einstufungsverfahren in dieser Arbeit retrospektiv untersucht werden, geht das letzte Unterkapitel auf Theorien und Studien über Rechtfertigungen von Entscheidungen ein (vgl. Kap. 2.5.3).

### 2.5.1 Theorien zur Entstehung von Schulentscheidungen und Bestimmung des Begriffs Institutionelle Diskriminierung

Im Falle der Entscheidungsfindung von Seiten einstufiger Personen lassen sich grundsätzlich zwei Arten von Theorien unterscheiden, die im Folgenden genauer beschrieben werden. Erstere ist stärker akteurzentriert, während die andere Selektionsentscheide als Resultate der Interaktion verschiedener Kontextfaktoren in der Organisation Schule versteht. Gemeinsam ist ihnen jedoch – mit einigen Variationen – die Überzeugung, dass Lehrpersonen ihre Entscheidungen stets im „Kontext der Fachgruppe bzw. des Kollegiums und der hier herrschenden (oder als ‚herrschend‘ wahrgenommenen?) Handlungs- und Bewußtseinsformen ... eingebettet“ (Terhart, 2005, S. 43) treffen. Gemäss Gomolla und Radtke (2007) ist die Kontextualisierung schulischer Entscheidungen ausschlaggebend, um institutionelle Diskriminierung ausreichend zu erklären.

Der Labeling Approach ist ein akteurzentrierter Ansatz, der gemäss Gomolla und Radtke (2007) durch die Studien von Cicourel und Kitsuse bekannt wurde. Dieser konzentriert sich auf die Entscheidungsfindungen von einzelnen schulischen Akteuren. Dabei wird „die Organisation [Schule] ... lediglich als Randbedingung sozialer Handlungen und Handlungskalküle betrachtet“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 62). Als Randbedingung scheint sie aber gemäss Cicourel und Kitsuse deshalb wichtig zu sein, weil Merkmale von Organisationen – wie Ziele und Profile, personale und materielle Ressourcen sowie gesetzliche Richtlinien – die Wahrnehmungen und Handlungen einzelner Organisationsmitglieder beeinflussen würden (Gomolla & Radtke, 2007, S. 61). Laut den Erklärungen von Gomolla und Radtke (2007) kommt es gemäss des Labeling Approaches bei schulischen Beurteilungen und Selektionsentscheidungen immer auf die Fragen an, wie schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger die Lernenden im Kontext der Organisation Schule genau wahrnehmen und welche Bedeutungen sie diesen Wahrnehmungen zuschreiben. Wenn man bedenkt, dass letztere angeblich subjektiv und darüber hinaus zusätzlich von den jeweiligen Organisationsmerkmalen konnotiert sind, erscheint auch logisch, dass „keine *kausale* [Hervorhebung im Original] Kopplung zwischen Ereignis/Leistung [zum Beispiel Schulleistung] und Entscheidung“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 60) bestehen kann.

Da schulische Entscheidungen, wie oben aufgeführt, immer – wie auch in dieser Arbeit – in ihrem Entstehungskontext untersucht und gedeutet werden müssen, genügt es für die Behandlung der Thematik dieser Arbeit nicht, sich nur auf den Labeling Approach zu konzentrieren. Schliesslich berücksichtige dieser gemäss Gomolla und Radtke (2007) aufgrund seiner Fokussierung auf einzelnen Akteuren den Kontext, in welchem Entscheidungen getroffen werden, zu wenig differenziert. Deshalb werden in den folgenden Ausführungen auch zentrale Ansätze zweier Entscheidungstheorien summarisch festgehalten, die stärker die Eigenrationalität der Organisation Schule und die darin institutionalisierten Handlungen und Denkweisen als Kontext von schulischen Entscheidungen thematisieren.

Bei der ersten Theorie handelt es sich um „die verhaltenswissenschaftliche Organisationstheorie“, deren Ursprung in den dreissiger und vierziger Jahren des 20. Jahrhundert liegt (Gomolla & Radtke, 2007, S. 78). Hier interessieren weniger die Entscheidungen der einzelnen Akteure, sondern vielmehr die Organisationen, welche nach dieser Theorie „die Handlungsmöglichkeiten der Entscheiderinnen [eingrenzen würden] und ... ihnen dadurch [erlauben würden], innerhalb dieser Grenzen [...] Entscheidungen zu treffen“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 67f.). Aus soziologischer Perspektive sind Organisationen zu verstehen „als soziale Gebilde ..., die sich von ihrer Umwelt in klar erkennbarer Weise unterscheiden, die aber andererseits dieser Umwelt gegenüber offen“ (Rosenmund, 2006, S. 6) stehen.

Demnach würden Organisationen einerseits ihr Eigenleben gemäss interner Regeln, Ziele und Ressourcen steuern. Andererseits stünden sie ihrer Umwelt gegenüber insofern offen, als sie ihre Beziehungen zu ihr mitgestalten und von ihr beeinflusst werden würden. In beiden Fällen bestimmen angeblich verschiedene einzelne Akteure mit ihrem Wissen, ihren Motivationen, Handlungen und Erfahrungen die Aktivitäten der Organisationen. Schulen etwa zeichneten sich durch verschiedene Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Probleme, Lösungen und Entscheidungsgelegenheiten aus (Gomolla & Radtke, 2007, S. 70). Im Laufe der Jahre gewinne die Lehrerschaft immer mehr Berufserfahrungen, und dieser Fundus würde stetig angereichert, erweitert und an neue Lehrkräfte weitergegeben werden. So könne auf diesen Erfahrungsschatz zurückgegriffen werden, wenn Herausforderungen oder Probleme zu meistern seien und dafür konkrete Entscheidungen getroffen werden müssten. Auch Routinen, in denen sich scheinbar organisationseigene Interessen, Werte und Kausaltheorien sowie Deutungsmuster verbergen, würden sich entwickeln. So würden sie letztlich die Entscheidungsfindungen prägen und erleichtern (Gomolla & Radtke, 2007, S. 69). Daraus kann geschlossen werden, dass erstens die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten in einer Organisation zahlreich vorhanden und in der konkreten Umsetzung paradoxerweise aber auch begrenzt sind. Zweitens sind Entscheidungen als Kompromisse aus diversen Aushandlungsprozessen zu verstehen (Ditton, 2007, S. 194). In denselben würden verschiedene Faktoren wie die subjektiven Wissenshintergründe und Sichtweisen von Organisationsmitgliedern, Strukturen und Ressourcen der Organisationen sowie die sozialen und politischen Gegebenheiten in der Umwelt der Organisationen miteinander interagieren. Wenn Kronig (2007) also von der Zufälligkeit des Bildungserfolges schreibt, dann ist diese in Verbindung zur verhaltenswissenschaftlichen Organisationstheorie so zu verstehen, dass Schulentseide wegen der hohen Komplexität des Zusammenspiels der einzelnen Faktoren im Gesamtgefüge indes nur ungenau vorhersehbar sind und unterschiedlich ausfallen können (Gomolla & Radtke, 2007, S. 69). Zudem könnten Konsequenzen von Entscheiden gemäss Ditton (2007) nur ungenau prognostiziert werden. Einen ergänzenden Beitrag zum Ansatz der verhaltenswissenschaftlichen Organisationstheorie leistet die neo-institutionalistische Theorie. Diese richtet ihren Blick auf das institutionelle Wissen und die institutionellen Handlungen; beispielsweise innerhalb von Organisationen wie Schulen. Der für diese Arbeit interessante Grundgedanke der neo-institutionalistischen Theorie ist, dass „Kognitionen und Handeln in der Organisation institutionell vorstrukturiert“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 78) seien. Dies bedeutet, dass die Handlungen von Organisationsmitgliedern nicht einfach zufällig stattfinden, „sondern nach einer Art ‚Drehbuch‘ [Hervorhebung im Original] ablaufen“ (Rosenmund, 2006, S. 2f.) würden. Dieses Drehbuch könne beispielsweise Werte und Normen einer Gesellschaft, bestimmte Geschlechtsrollenbilder, Vorstellungen über bestimmte Nationalitäten oder Handlungsmuster enthalten (Gomolla & Radtke, 2007, S. 73). Spätestens hier zeichnet sich eine Nähe zur verhaltenswissenschaftlichen Organisationstheorie ab, die davon ausgeht, dass Organisationen mit ihrer Umwelt interagieren. Die Denk- und Handlungsmuster eines Drehbuchs zeichneten sich dadurch aus, dass sie sozial konstruiert, durch Wiederholungen zu Routinen, Überzeugungen und schliesslich zum Regelsystem institutionalisiert werden würden (Rosenmund, 2006, S. 3f.). Institutionalisierte Wissensbestände, Überzeugungen und Handlungen seien in der Regel sehr stabil und würden den Status der Selbstverständlichkeit erlangen (Rosenmund, 2006, S. 4). Für die Organisationsmitglieder stellen solche Muster angeblich Orientierungen dar (Gomolla & Radtke, 2007, S. 74); sie bildeten die Grundlage für Aushandlungsprozesse und könnten den Vorgang der Entscheidungsfindung unterstützen (Gomolla & Radtke, 2007, S. 76). Ihre Selbstverständlichkeit verleihe ihnen zwar eine gewisse Struktur und Stabilität, könne – gerade dadurch – paradoxerweise aber

auch heikel sein; dann nämlich, wenn die Muster nicht mehr bewusst realisiert und unreflektiert übernommen werden (Gomolla & Radtke, 2007, S. 75; Rosenmund, 2006, S. 4). Um die Auseinandersetzung mit der neo-institutionalistischen Theorie abzurunden, wird noch der Aspekt der Mitgliedschaft in einer Organisation kurz erläutert. Die Mitgliedschaft ist angeblich ebenfalls institutionalisiert (Gomolla & Radtke, 2007, S. 74), weil die einzelnen Mitglieder bestimmte Rollen – wie diejenige der Klassenlehrperson – verkörpern. Ähnlich der verhaltenswissenschaftlichen Organisationstheorie sei der Spielraum der Aktivitäten in einer Organisation eingeschränkt, weil die Organisationsmitglieder nur über bestimmte Kompetenzen und Kenntnisse verfügten (Gomolla & Radtke, 2007, S. 74). In Zusammenhang mit der neo-institutionalistischen Theorie lässt sich der Ausdruck *institutionelle Diskriminierung* zum Schluss dieses Kapitels nun nachvollziehbar erklären. Gemäss der Forschungsliteratur kann der Begriff auf zwei Arten verwendet werden. Einerseits wird darunter die Diskriminierung von Menschen beispielsweise einer bestimmten Nationalität, Religion, eines spezifischen Geschlechts durch Institutionen<sup>11</sup> verstanden (Gomolla & Radtke, 2007, S. 18f.). Wenn man den beschriebenen Grundideen der neo-institutionalistischen Theorie folgt, so kann institutionelle Diskriminierung auch gedeutet werden als Diskriminierung von bestimmten Menschengruppen durch Organisationen mittels der organisationsinternen institutionalisierten Wissens-, Deutungs- und Handlungsmuster. Die schulische Benachteiligung von ausländischen fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern könnte demnach damit erklärt werden, dass sich in Beurteilungen und Selektionsentscheiden beispielsweise konsolidierte kulturell-defizitäre oder sozioökonomische Sichtweisen einschleichen, die – auch nur unbewusst – diskriminierend wirken können.

Im Rahmen des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit helfen die vorgestellten Theorien, Entscheidungsfindungsprozessen in Schulen differenziert zu erfassen. Sie zeigen gemäss Gomolla und Radtke (2007) angeblich, dass es in Forschungsarbeiten, die sich mit institutioneller Diskriminierung am Beispiel von ausländischen Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen, Sinn macht, Erklärungsansätze für Bildungsungleichheiten dahingehend zu untersuchen, dass schulische Benachteiligung nicht auf Defizite der Jugendlichen und ihrer Familien, sondern auf die institutionalisierten Deutungs- und Handlungsmuster sowie die Rahmenbedingungen in der Organisation Schule zurückzuführen sind (Gomolla & Radtke, 2007, S. 82). Daraus folgt, wie Ditton (2007) zeigt, dass zur Erklärung von Einstufungen am Übergang in die Sekundarstufe I immer der schulische Entstehungskontext berücksichtigt werden muss. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser, wie oben beschrieben, aus vielen miteinander interagierenden verschiedenen Einflussfaktoren zusammensetzt. Das folgende Kapitel beleuchtet einige wichtige schulische Kontextbedingungen, die Beurteilungen und Selektionsentscheide beeinflussen.

## **2.5.2 Rahmenbedingungen schulischer Beurteilung und Selektion im Kanton Zürich**

Da diese Arbeit auf Einstufungen in die Sekundarstufe A im Kanton Zürich fokussiert, müssen die Aspekte Beurteilung und Selektion vor dem Hintergrund des Zürcher Bildungssystems behandelt werden. In selektiven Bildungssystemen kommt die Spannung zwischen Fördern und Auslesen – gemäss Fend (2008) die beiden Hauptfunktionen von Schulen – besonders stark zum Tragen. Entsprechend der Förderfunktion muss die Schule

---

<sup>11</sup> Der Begriff *Institution* wird in dieser Definition der institutionellen Diskriminierung als Synonym von Organisation verwendet, wie dies umgangssprachlich oft der Fall ist.



den Kindern und Jugendlichen Kompetenzen vermitteln, die eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen (Moser & Lanfranchi, 2008, S. 11). Gemäss des Ausleseauftrags sollten soziale Positionen nach dem meritokratischen Prinzip verteilt werden (Moser & Lanfranchi, 2008, S. 11) (vgl. Kap. 2.1). Es ist unschwer zu erkennen, dass sich diese beiden Funktionen widersprechen. Innerhalb dieses Spannungsfeldes wird in Schulen beurteilt und Schullaufbahntscheide getroffen, was eine grosse Herausforderung für die urteilenden Personen darstellt. In den folgenden Ausführungen richtet sich der Blick in einem ersten Moment auf einige formale und strukturelle Rahmendbedingungen schulischer Beurteilung und Selektion. In einem zweiten Moment wird der Fokus auf das schulische Beurteilungs- und Selektionsverfahren gelegt, wobei Erwartungen an die Schulen und die Umsetzungsschwierigkeiten dieser Erwartungen beschrieben werden.

### *2.5.2.1 Strukturelle und formale Faktoren schulischer Beurteilung und Selektion*

Der Idee nach sollen auf der Sekundarstufe I möglichst leistungshomogene Klassen gebildet werden (Ditton, 2007, S. 188). Auf struktureller Ebene stellt die Tatsache, dass im Kanton Zürich mehrere Modelle der Sekundarstufe I geführt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung 2010a, S. 5), zugegebenermassen keine geeignete Voraussetzung für eine gerechte Verteilung der Bildungschancen dar. Angeblich sind viele Eltern und Lehrpersonen gegen diese Vielfalt, weil dadurch „die Zuweisung zu Abteilungen und Anforderungsstufen der Sekundarstufe zum Teil schlecht nachvollziehbar“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010a, S. 6) sei. In einigen Schulgemeinden wurde die Sekundarstufe C, die leistungstiefste Abteilung der Sekundarstufe I, aufgelöst, beziehungsweise in die leistungsstärkere Sekundarstufe B integriert. Ob potenzielle Sek-C-Lernende einer B- oder C-Klasse zugeteilt werden, hängt also auch davon ab, ob die aufnehmende Sekundarschule die tiefste Leistungsstufe anbietet oder nicht (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010a, S. 7). Damit steht fest, dass das zur Auswahl stehende Bildungsangebot Einstufungsentscheide und Bildungschancen beeinflusst (Ditton, 2007, S. 190).

Bei der Erläuterung der formalen Rahmenbedingungen der schulischen Beurteilung und Selektion konzentriert sich diese Arbeit im Folgenden auf einige wesentliche gesetzliche Bestimmungen und behördliche Empfehlungen, die insbesondere im Hinblick auf Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in die Sekundarstufe I interessant sind. Der Zugang zur Bildung für Kinder und Jugendliche wird durch die gesetzlich verankerte Schulpflicht und das Recht auf Schulunterricht sichergestellt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 1; Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, o. J., S. 2; Volksschulgesetz, 2010, S. 1). Dabei existieren bestimmte Altersbeschränkungen. Nach dem Paragraph 3 Absatz 3 des neuen Volksschulgesetzes (2010) gilt, dass „Schülerinnen und Schüler, die das 16. Altersjahr vollendet haben, [...] aus der Schulpflicht entlassen“ (Volksschulgesetz, 2010, S. 2) werden. In Ausnahmefällen können Jugendliche gemäss Absatz 4 desselben Paragraphen bereits im letzten Schuljahr aus der Schulpflicht entlassen werden (Volksschulgesetz, 2010, S. 2). Zugewanderte Jugendliche, die zum Einwanderungszeitpunkt das Schulalter überschritten haben, können gemäss Paragraph 5 des Einführungsgesetzes zum Bundesgesetz über die Berufsbildung (2011) ausserhalb der Volksschule Berufsvorbereitungskurse absolvieren, in denen sie auf eine Berufsausbildung vorbereitet und bei der Integration unterstützt werden (Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung, 2011, S. 2). Was die Förderung von fremdsprachigen Jugendlichen allgemein betrifft, liegen von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdi-

rektoren (1991) Empfehlungen vor, um diese Schülerinnen und Schüler vor der institutionellen Diskriminierung zu schützen. Wie dem folgenden Zitat zu entnehmen ist, unterstreichen die Empfehlungen die Notwendigkeit der Integration der genannten Lernenden, der Vermeidung von Diskriminierung und eines angemessenen Umgangs mit der Fremdsprachigkeit der Jugendlichen innerhalb der schulischen Beurteilung und Selektion.

Die EDK bekräftigt den Grundsatz, alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Jede Diskriminierung ist zu vermeiden. Die Integration respektiert das Recht des Kindes, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen ... den Kantonen wird empfohlen .... in der Schülerbeurteilung, bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen. (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1991, S. 1)

Da viele zugewanderte Jugendliche keine oder nur geringe Kenntnisse der Unterrichtssprache haben, wird in der Bildungspolitik die Ansicht vertreten, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern „ein besonderes pädagogisches Bedürfnis ... [besteht und sie] schulischer Förderung ... [bedürften], welche in der Regelklasse allein nicht erbracht werden“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 6) könne. Diese Schülerinnen und Schüler können deshalb im Rahmen des Angebots *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* intensiven Deutschunterricht ausserhalb der Regelklassen erhalten (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007a, S. 2). Damit gelangt man in den Bereich der sonderpädagogischen Massnahmen (Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen, 2011), welche die Erteilung von DaZ-Unterricht im Einzelfall unterschiedlich regelt. Den Schulgemeinden ist es erlaubt, ein eigenes sonderpädagogisches Konzept zu entwickeln (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007c, S. 12). Der Unterricht in DaZ-Aufnahmeklassen kann voll- oder teilzeitlich besucht werden. Der vollzeitliche DaZ-Unterricht kann sich bis zu einem Jahr erstrecken (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007a, S. 4). Beim teilzeitlichen Unterricht findet eine Teilintegration in eine Regelklasse statt. Wie die Bildungsdirektion und das Volksschulamt (2007a) erklären, wird im DaZ-Unterricht das Ziel verfolgt, die Lernenden in den Fächern Deutsch und in den anderen Schulfächern soweit vorzubereiten, dass sie den Anschluss im Regelklassenunterricht finden (vgl. auch Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen, 2011, S. 5).

Ein weiterer nennenswerter Aspekt von Einstufungen ist, dass zugewanderte Jugendliche angeblich „bei besonderen Gründen (insbesondere bei Lücken in der Schullaufbahn) [...] ein Jahr zurückversetzt werden [können]“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 11; vgl. auch Volksschulgesetz, 2010, S. 7). Bei Schülerinnen und Schülern, die aus anderen Bildungssystemen kommen, sähen sich einstufoende Personen gemäss Ditton (2007) mit der Frage konfrontiert, ob und wie die Leistungsanforderungen der aufnehmenden Schulen mit dem Bildungshintergrund der Lernenden übereinstimmen. Der Autor weist auf eine teilweise mangelhafte Vergleichbarkeit der Schulbildungssysteme hin, welche die prognostischen Einschätzungen der Lernfähigkeiten der Jugendlichen vor besonderen Schwierigkeiten stelle.

Der Kontext von Einstufungen zeichnet sich durch eine Vielzahl von gesetzlichen Reglementierungen und Empfehlungen aus, die in den Schulen innerhalb von relativ flexiblen Handlungsspielräumen unterschiedlich umgesetzt werden können. In diesem Unterkapitel wurde allerdings nur ein kleiner Ausschnitt von den formalen und strukturellen Bedingungen schulischer Beurteilung und Selektion skizziert. Trotzdem kommt man damit den Behauptungen von Kronig (2007) betreffend die Zufälligkeit des Bildungserfolges und von Ditton (2007) in Bezug auf die Unvorhersehbarkeit von Schulentscheiden ein Stück näher.

Die Ausführungen im folgenden Unterkapitel unterstreichen diese Problematik insofern, als sie aufzeigen, welche methodischen Schwierigkeiten mit der schulischen Beurteilung und Selektion verbunden sind.

#### 2.5.2.2 *Zur problematischen Umsetzung der Anforderungen an die schulische Beurteilung und Selektion*

Ein Schullaufbahntscheid wie jener am Übergang in die Sekundarstufe I sollte von den Lehrpersonen gemeinsam mit den Eltern der betroffenen Schülerinnen und Schüler und der Schulleitung getroffen werden (Volksschulgesetz, 2010, S. 7; Volksschulverordnung, 2009, S. 11). In der Regel folgt ein Promotionsentscheid auf eine prognostische Beurteilung, welche die dafür zuständigen Lehrpersonen vornehmen. Den Erwartungen nach „schlägt [diese Beurteilung] einen Weg vor, der aller Voraussicht nach eine günstige Fortsetzung des Lernens ermöglicht“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 4). Aufgrund gesetzlicher Bestimmungen muss eine solche Beurteilung eine sogenannte Gesamtbeurteilung sein (Volksschulgesetz, 2010, S. 7). Das heisst, dass sie „nicht nur die fachlich-schulischen Leistungen ins Auge [fassen], sondern ... auch das Arbeits- und Lernverhalten, das Sozialverhalten<sup>12</sup> sowie den Entwicklungsstand des Kindes oder der oder des Jugendlichen [berücksichtigen sollte]“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 4). Um die Lernenden ganzheitlich zu beurteilen, dürfen ausserdem nicht nur die Ergebnisse aus summativen Lernkontrollen berücksichtigt, sondern es muss die gesamte beobachtete Leistung in die Beurteilung einfliessen. Auch Neigungen, Begabungen und Mehrsprachigkeit sollten einbezogen werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 4). Dies steht in Zusammenhang mit dem Aspekt des Lernpotenzials, das gemäss der Zürcher Bildungsdirektion und des Volksschulamts (2007b) erkannt und gefördert werden soll. Im Hinblick auf die Fremdsprachigkeit einiger Schülerinnen und Schüler ist besonders interessant, dass die Zürcher Bildungsdirektion und das Volksschulamt betonen: „Bezüglich des ‚Potenzials‘: Mehrsprachigkeit ist durchaus auch eine Begabung!“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 5). Auf diese Weise wird deutlich auf die Notwendigkeit einer flexiblen und ressourcenorientierten Haltung von beurteilenden und einstuftenden Personen gegenüber Schülerinnen und Schülern, anstatt einer defizitorientierten Haltung hingewiesen.

Aufgrund der hohen Relevanz der Selektionsentscheide für die schulische und berufliche Bildung wird erwartet, dass diese einen hohen Prognosewert aufweisen (Ditton, 2007, S. 191). Gleichzeitig erkennt die Bildungspolitik, welche hohe Anforderungen damit an die beurteilenden und einstuftenden schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger gestellt werden. Zugunsten der Lernenden wird deshalb grosses Gewicht auf eine durchlässige Gestaltung der Sekundarstufe I mittels der Möglichkeit der Umstufung gelegt, damit der schulischen Entwicklung der Lernenden genügend Rechnung getragen werden kann (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010a, S. 25; vgl. auch Volksschulverordnung, 2009, S. 12). In der Forschungsliteratur werden als Gründe für die Unzuverlässigkeit von Selektionsentscheiden die Zuteilungskriterien und die Beurteilungspraxis an Schulen gesehen (Müller, 2009, S. 314, Sacher, 2009). Selbst die Bildungsdirektion und die Bildungsplanung des Kantons Zürich (2010a) sehen angeblich das Problem von Einstufungen in der Tatsache, dass „keine eindeutigen Kriterien“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010a, S. 7) vorhanden sind, nach denen Schülerinnen

---

<sup>12</sup> Kompetenzen in den Bereichen *Arbeits-, Lern- Sozialverhalten* werden in dieser Arbeit teilweise auch mit dem Ausdruck *überfachliche Kompetenzen* zusammengefasst.

und Schüler den Abteilungen der Sekundarstufe I zugeteilt werden. Nicht zuletzt scheinen „sich [die Einstufungskriterien] je nach Gemeinde bzw. Schule [zu unterscheiden] und ... für Aussenstehende zu wenig transparent [zu sein]“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung, 2010a, S. 24). Der Verdacht, das Zuteilungsentscheide eher willkürlich und letztendlich mehrheitlich „die *subjektive Einschätzung* [Hervorhebung im Original] der Akteure [die für Einstufungen zuständigen schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger]“ (Ditton, 2007, S. 193) widerspiegeln, ist durchaus plausibel. Verschiedene Forscherinnen und Forscher befassen sich mit der Analyse der Datenbasis von Selektionsentscheiden. Dass die meisten vorhandenen Befunde aus Deutschland und nicht aus der Schweiz stammen, ist für diese Arbeit nicht so bedeutsam, solange die Ergebnisse exemplarisch für selektive Bildungssysteme sind. Die Ergebnisse des Projekts *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem (KOALA-S)* (2006), das den Übergang in die Sekundarstufe I in Deutschland beleuchtete, zeigen, dass Grundschullehrpersonen leistungsbezogene Kriterien in Zuteilungsentscheiden am stärksten gewichten würden (Ditton & Krüsken, 2006, S. 368). Zusätzlich würden sie ihre Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen und Begabungen von Schülerinnen und Schülern beiziehen. Interessanterweise zeigen die Ergebnisse ausserdem, dass Lehrkräfte angeblich „über die Leistungen hinaus auf ‚weitere Daten‘ bzw. ihnen verfügbare Informationen ... [zurückgreifen]. Durchgängig von Bedeutung ... [seien] hierbei die Aspirationen der Eltern. Eine Rolle ... [spielten] zudem ihre Einschätzung der elterlichen Unterstützung“ (Ditton & Krüsken, 2006, S. 368). Über ähnliche Ergebnisse aus anderen Studien berichten auch Becker und Lauterbach (2010) sowie Krämer (2008). Auffällig ist dabei, dass es Eltern aus höheren sozialen Schichten im Vergleich zu jenen aus tieferen Schichten scheinbar häufiger gelingt, ihre Bildungsaspirationen bei Selektionen durchzusetzen (Ditton & Krüsken, 2006, S. 368). Wenn man bedenkt, dass Jugendliche aus bestimmten Ländern eher einen tiefen sozialen Status haben (vgl. Kap. 2.2), könnte ihre Übervertretung in den tieferen Sekundarschulstufen in gewisser Weise davon abhängen, dass die einstufoenden Personen der schichtspezifischen Kapitalausstattung ein grosses Gewicht beimessen im Hinblick auf den Schulerfolg in den anspruchsvollen Sekundarschulstufen. Die Bildungsdirektion und das Volksschulamt machen Lehrpersonen diesbezüglich aufmerksam:

Dabei gilt es zu beachten, dass Kinder aus Migrationsfamilien oder bildungsfernen Milieus nicht benachteiligt werden. Ihnen fehlt unter Umständen die Unterstützung des Elternhauses sowohl beim Lernen wie auch im Rahmen des Zuteilungsverfahrens. Lehrpersonen müssen wissen, dass hier die Gefahr der institutionellen Diskriminierung droht: Allzu schnell geht die Tendenz bei solchen Kindern Richtung Abteilung B oder gar C ... Die verantwortungsbewusste Lehrperson wird Gegensteuer geben und sich sehr genau überlegen, ob nicht doch die Abteilung A möglich wäre! (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 4)

Insbesondere im Falle von ausländischen fremdsprachigen Lernenden treten in Studien zwei, hier noch nicht erwähnte, Selektionskriterien auf: mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache und Bildungslücken (Krämer, 2008, S. 285). In Bezug auf die Sprachkenntnisse vermuten Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004), „dass sich die Leistungsselektion in höherem Masse an ... [den] sprachlichen Fähigkeiten [der Schülerinnen und Schüler] als an anderen, ebenso berufsrelevanten Inhalten wie beispielsweise Mathematik“ (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S. 161) orientierten.

Unabhängig von der Festlegung der Zuweisungskriterien gibt es auch einen weiteren Kontextfaktor, der einen beachtlichen Einfluss auf die Entscheidungsfindung hat: die Beurteilungspraxis. Diese steht sowohl auf der begrifflichen als auch auf der methodischen Ebene vor einigen Schwierigkeiten. Beurteilungen erfüllen, aufgrund der im Folgenden erläuterten Probleme, die von Sacher (2009) als fundamental erachteten Gütekriterien *Objektivität*,

*Reliabilität* und *Validität* angeblich eher ungenügend (vgl. auch Ditton, 2007, S. 190).<sup>13</sup> Lehrpersonen sollten genau wissen, was sie beurteilen. Das Problem ist scheinbar, dass keine Einigkeit über die Bedeutung der Begriffe *Leistung* und *Überfachliche Kompetenzen* existiert, obwohl es sich dabei um zentrale Aspekte von Gesamtbeurteilungen handelt (Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 64). Beide Ausdrücke sind wegen ihrer Komplexität aber auch nicht leicht zu definieren. Hillmert schreibt dazu: „Leistung‘ ist immer nur ungefähr bestimmbar und geht in ihrer Komplexität über die Notengebung in einem Fachgebiet deutlich hinaus .... Was jeweils als ‚Leistung‘ zählt (Begabung, Anstrengung usw.), ist definitionsabhängig und variabel“ (Hillmert, 2010, S. 96f.; vgl. auch Sacher, 2009, S. 13). Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich überlässt die Operationalisierung des Begriffs *Überfachliche Kompetenzen* den Schulen: „Die Ansprüche, welche in diesen Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler gerichtet werden, sollen in der Schulkonferenz abgesprochen und gegenüber den Lernenden und den Eltern, bzw. Erziehungsberechtigten offen gelegt werden“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 5). Inwieweit eine solche Übereinkunft geschieht und geschehen kann, ist fraglich. Der Entscheid der Bildungsdirektion hat vielleicht gerade mit der „Vielschichtigkeit des Begriffes“ (Bieri Buschor & Forrer, 2005, S. 40) zu tun. Die im Zürcher Zeugnis vorgenommene Operationalisierung der überfachlichen Kompetenzen lässt auf jeden Fall noch viele Interpretationsspielräume offen.

Die methodischen Schwierigkeiten von Beurteilungen und Leistungseinschätzungen beziehen sich auf die Messung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie die Darstellung der Messergebnisse. Ditton (2007) stellt beispielsweise fest: „Die Leistungsurteile spiegeln die objektiven Leistungen nicht unbedingt unverzerrt wieder“ (Ditton, 2007, S. 193). Es leuchtet ein, dass hier kaum von Objektivität, Reliabilität und Validität die Rede sein kann. Mittels Prüfungen könne meistens nur ein Teil des Wissens der Lernenden erfasst werden (Sacher, 2009, S. 109). Das Problem sei, dass Lehrpersonen auf der Basis der Prüfungen und anderer Einschätzungen auf das gesamte Wissen der Schülerinnen und Schüler schliessen müssten, was zu Schätzfehlern führe (Sacher, 2009, S. 110). Die Herausforderung bei der Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen bestehe darin, dass das Vorhandensein dieser Kompetenzen nicht sichere, dass jemand in jeder Situation, die ein der Kompetenz entsprechendes Verhalten verlangt, auch erfolgreich reagiere (Bieri Buschor & Forrer, 2005, S. 42). Insofern liessen sich diese Fähigkeiten und Fertigkeiten nur bedingt durch Aussehen beobachten und nur aus einer gewissen Regelmässigkeit ihres Auftretens könnten sie erschlossen werden (Bieri Buschor & Forrer, 2005, S. 44). Hillmert ist der Ansicht, dass „Leistungsindikatoren und leistungsbezogene Konsequenzen ... praktisch nur in einem Längsschnittdesign valide gemessen werden [könnten]“ (Hillmert, 2010, S. 97). Aus dieser Überlegung kann geschlossen werden: Je länger Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, desto mehr Möglichkeiten haben sie, „das Bild, das ... [sie] von einem Schüler ... [haben], zu überprüfen und ggf. zu revidieren [Hervorhebung im Original]“ (Sacher, 2009, S. 52). Die Frage dabei ist aber, wie systematisch oder intuitiv Messungen ablaufen und, ob Messverfahren regelmässigen Qualitätskontrollen unterworfen werden (Ditton, 2007, S. 190). Krämer (2008) zeigt anhand der in Deutschland durchgeführten Studie *Beobachtungs- und Beurteilungskompetenzen in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen (BeBeSch)*, dass Lehrpersonen verglichen

---

<sup>13</sup> Beurteilungen müssen gemäss Sacher objektiv, reliabel und valide sein, „wenn ihre Ergebnisse sinnvoll verwertbar sein“ (Sacher, 2009, S. 36) sollten. Die Reliabilität bezeichnet die Zuverlässigkeit einer Beurteilung (Sacher, 2009, S. 36). Im Falle der Validität stellt sich bei Beurteilungen die Frage: „*Misst meine Prüfung wirklich vor allem jene Fachkompetenz, die sie messen will* [Hervorhebung im Original]?“ (Sacher, 2009, S. 37).

miteinander ganz unterschiedliche Beurteilungsverfahren entwickeln würden (Krämer, 2008, S. 284). Es heisst nicht, dass Beurteilungen und Selektionsentscheide am Ende einer langen Beobachtungszeit objektiver, reliabler und valider sind als wenn sie in kürzerer Zeit erfolgen.

Auch in den Darstellungen von Messungen, sei es in Form von Noten oder Worten, kann der genaue Ausprägungsgrad einer Leistung angeblich nur ungenau aufgezeigt werden (Haeberlin et al., 2004, S. 173; Kronig, 2007, S. 192ff.; Moser & Rhyn, 1997, S. 42; Müller, 2009 #47: 78;). Das Problem der Noten besteht scheinbar darin, dass sie sehr abstrakt sind und als solche „Werturteile darstellen, die nur Aussagekraft haben, wenn man den normativen Standpunkt des Wertenden kennt [Hervorhebung im Original]“ (Sacher, 2009, S. 86) (vgl. auch Terhart, 2005, S. 42). Die Wahrscheinlichkeit sei demnach gross, dass dieselbe Leistung von mehreren Lehrpersonen unterschiedlich bewertet würde. Im Kanton Zürich ist eine sechsstufige Notenskala mit Zwischenwerten üblich. Sacher zeigt aufgrund der Erfahrungen einiger Lehrpersonen, „dass meistens [schon] zwei, in manchen Fällen sogar drei Notenstufen nicht hinreichend sicher auseinandergehalten werden“ (Sacher, 2009, S. 116) könnten. Am genauesten und zuverlässigsten lassen sich scheinbar extrem gute und schlechte Leistungen beurteilen (Annen et al., 2010, S. 94; Kronig, 2007, S. 214; Sacher, 2009, S. 44). Dieselben Überlegungen können auf jene Beurteilungsformen übertragen werden, die Messergebnisse mit *gut*, *ungenügend* oder *trifft zu*, *trifft nicht zu* ausdrücken (Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt, 2007b, S. 18; Sacher, 2009, S. 166).

Zum Schluss richtet sich der Blick auf die urteilenden Lehrpersonen. Sie selber stellen nämlich aufgrund ihrer Kenntnisse, Kompetenzen, Beurteilungsverhalten, Wahrnehmungen, Erfahrungen und Haltungen einen nicht zu unterschätzenden Faktor in Schullaufbahnentscheiden dar. Sacher führt „Beurteilungsunterschiede zwischen verschiedenen Lehrkräften [...] auf deren Persönlichkeitsmerkmale zurück“ (Sacher, 2009, S. 43). Das subjektive Beurteilungsverhalten und die Voreingenommenheit der Lehrpersonen seien die Hauptgründe für Beurteilungsfehler (Sacher, 2009, S. 49ff.). Im ersten Fall unterscheidet Sacher „Strengbeurteiler“ (Sacher, 2009, S. 49), „Mildbeurteiler“ (Sacher, 2009, S. 49), Lehrpersonen mit der „Tendenz zur Mitte“ (Sacher, 2009, S. 49) von Lehrkräften, die zu Extremurteilen neigen (Sacher, 2009, S. 49). Lehrpersonen die streng beurteilen, seien eher defizitorientiert. Jene, die milde Urteile aussprechen, würden schnell positive Bewertungen vergeben, während diejenigen mit der Tendenz zur Mitte Leistungen meist nur als genügend bewerten würden. Die Extremurteiler hingegen liessen sich von einer schulischen Leistung sehr schnell begeistern oder enttäuschen, weswegen sie angeblich zu Höchst- oder Tiefstnoten tendieren.

Zum Faktor der Voreingenommenheit können beispielsweise „Halo-Effekte [Hervorhebung im Original]“ (Sacher, 2009, S. 51) und stereotype Wahrnehmungs- und Deutungsmuster (Krämer, 2008, S. 279) gezählt werden. Sie können gut in Zusammenhang gebracht werden mit der institutionellen Diskriminierung, weil nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Voreingenommenheit zumindest ein Stück weit in der Schule durch den Erfahrungsaustausch im Arbeitsteam entwickelt, über Erfahrungen gefestigt und institutionalisiert wird. Bei Halo-Effekten handelt es sich um Vorurteile, die gebildet werden, wenn Eindrücke der Lernenden, beispielsweise mittels des beobachteten Verhaltens oder der Informationen aus Schulakten, gesammelt werden und aufgrund derer auf die Leistungsfähigkeit der Lernenden geschlossen wird (Krämer, 2008, S. 283; Sacher, 2009, S. 51). Stereotype Wahrnehmungen können beispielsweise spezifische Geschlechtsrollenbilder oder Vorstellungen von kulturellen, sozialen und religiösen Gruppen sein. Die Genderforschung (Faulstich-Wieland, 2004, S. 651) befasst sich zum Beispiel intensiv mit den Frage, wie

Mädchen und Knaben von Lehrpersonen wahrgenommen und beurteilt werden. Laut der konstruktivistisch-interaktionistischen Geschlechtertheorie gilt, dass „Geschlechterdifferenzen nicht ‚natürlich‘ ... [seien], sondern die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht ‚erworben‘ und dann immer wieder ‚getan‘ ... [werde] (doing gender)“ (Faulstich-Wieland, 2004, S. 648). Insofern würden auch Lehrpersonen mit ihrem Auftreten und ihren Erwartungen an die Geschlechter Doing Gender betreiben. Beispielsweise würden viele Lehrpersonen den Bildungserfolg der Lernenden geschlechtsstereotypisch erklären (Faulstich-Wieland, 2004, S. 665). Bei Knaben werden gute Leistungen angeblich oft mit Begabung und Intelligenz in Verbindung gesetzt (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008, S. 110). Mädchen dagegen hätten ihre guten Leistungen mehrheitlich ihrem Fleiss zu verdanken (Mietzel, 2002, S. 277). Österreichische Lehrpersonen gaben in einer Untersuchung von Budde, Scholand & Faulstich-Wieland an, „dass Mädchen ihre Hausaufgaben besser, zuverlässiger, ordentlicher und ‚schöner‘ erledigten“ (Budde et al., 2008, S. 125). Haeblerlin et al. (2004) behaupten:

in Klassen mit hohen Anforderungen [werden] weitere Eigenschaften wie ‚Gelehrigkeit‘, Arbeitsdisziplin, Verfügbarkeit und bis zu einem gewissen Masse Bereitschaft zur Unterordnung erwartet ... Solche Eigenschaften werden von Mädchen im Rahmen der geschlechterspezifischen Sozialisation eher erworben als von Jungen, was ein Grund für das bessere Abschneiden der Mädchen in der Schule sein dürfte. (Haeblerlin et al., 2004, S. 161f.)

Die Effekte der Sozialisierung der Geschlechter könnte eine mögliche Erklärung dafür sein, dass Mädchen in der Schweiz unabhängig von der Nationalität tendenziell mehr Empfehlungen für die Sekundarstufe A erhalten als die Jungen (Vgl. Kap. 2.2). Die Übervertretung von ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen in den unteren Leistungsstufen der Sekundarstufe I könnte ebenfalls teilweise aus stereotypen Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Migrantinnen und Migranten resultieren. Man denke beispielsweise an kulturell-defizitäre und sozioökonomische Erklärungen der Bildungsungleichheiten (vgl. Kap. 2.4.1). Diesbezüglich weisen Gomolla und Radtke (2007) darauf hin: „Die geläufige Unterstellung einer Milieu- bzw. Umweltabhängigkeit des Schulerfolgs, den die Schule mit Verweis auf die Familie und ihr soziales Umfeld als Erklärung bevorzugt, wird auf Unterscheidungen der Schule zurückgeführt und als Herstellungsvorgang von Differenz reformuliert“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 21). Lehrpersonen würden demnach die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler verzerrt wahrnehmen aufgrund ihrer Vorstellungen von migrationsbedingten und schichtspezifischen Bildungsvoraussetzungen.

Die Ausführungen dieses Unterkapitels zeigten deutlich, weshalb Beurteilungen und Selektionsentscheide häufig nicht sehr zuverlässig sind und wie Schulen und Lehrpersonen zur Produktion von Bildungsungleichheiten beitragen können. Entscheidungstheorien und Kenntnisse schulischer Kontextfaktoren von Beurteilungen und Selektion stellen eine wichtige Grundlage dar, um im Rahmen dieser Arbeit Einstufungsprozesse zugewanderter fremdsprachiger Jugendlicher in die Sekundarstufe I zu untersuchen. Wenn Zuteilungen retrospektiv analysiert werden, macht es jedoch auch Sinn, Begründungen von Entscheidungen zu thematisieren. Das folgende Unterkapitel befasst sich deshalb mit Theorien, deren Gegenstand die Sinnzuschreibung und Rechtfertigung von Schulentscheidungen ist.

### 2.5.3 Rechtfertigungsordnungen von Lehrpersonen

Gomolla und Radtke (2007) stellen einen theoretischen Ansatz vor, der – anders als andere Entscheidungstheorien – auf die Legitimation von Entscheidungen fokussiert. Dahinter steht das Konzept der „Sinnzuweisung“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 79). Nach diesem theoretischen Ansatz interessiere „nicht das ‚was‘ einer Entscheidung ..., sondern die Frage, ‚wie‘ gelingt es mit Hilfe des Wissens, organisationspezifische Probleme *ex post* [Hervorhebung im Original] so zu deuten und zu verarbeiten, daß die Organisation weitermachen kann“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 81). Imdorf (2011) nimmt diesen Gedanken auf vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Schule als einer Organisation, die in institutionelle Rahmenbedingungen eingebettet ist, ihre Existenz bewahren will und deshalb ihre Handlungen gegenüber der Öffentlichkeit legitimiert. Auf der Grundlage der Ausführungen von Gomolla und Radtke (2007) erarbeitet Imdorf vier verschiedene Schulkonzepte. Diese seien als unterschiedliche Auffassungen der Schule zu verstehen. Der entscheidende Punkt dabei sei, dass jedes Schulkonzept auf je einem spezifischen Gerechtigkeitsprinzip gründe (Imdorf, 2011, S. 230), das die Basis für die Begründungen schulischer Selektion bilde. Mit den Erkenntnissen von Imdorf (2011) lässt sich die Negativselektion von Migrantenkindern in Schulen angeblich vor dem Hintergrund verschiedener Rechtfertigungsordnungen nachvollziehen (Imdorf, 2011, S. 230). Es muss jedoch vorausgeschickt werden, dass die von Imdorf skizzierten vier Schulkonzepte in der Realität nicht „in ihrer Reinform“ (Imdorf, 2011, S. 240) zu finden sind. Sie treten angeblich vielmehr als komplexe Mischformen auf. Deshalb interessiere laut Imdorf „in der Rechtfertigungstheorie der schulischen Selektion das Verhältnis einer hybriden, auf pluralen Welten basierenden Schule zu ihrem schulpolitisch befähigten und mitentscheidenden Publikum (Eltern, Kommunalpolitik, Medien etc.), vor welchem es die Selektionsentscheide im Eigeninteresse der Schule möglichst ohne Protestfolgen zu legitimieren“ (Imdorf, 2011, S. 243) gelte. Im Folgenden werden diese vier Schulkonzepte grob skizziert und mit den Ergebnissen einiger Forscherinnen und Forscher veranschaulicht und ergänzt.

Nach dem ersten Schulkonzept, nämlich jenem „des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit“ (Imdorf, 2011, S. 230), versteht sich die Organisation Schule scheinbar als Ort, der grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern unabhängig ihrer Herkunft gleichen Zugang zur Bildung verschafft. Dieses Schulkonzept bediene sich zur Rechtfertigung von Selektionsentscheiden des Leistungsprinzips (vgl. Kapitel 2.1). Dass Migrantenkinder oft von Negativselektionen betroffen sind, hänge nach dem hier erläuterten Schulkonzept nicht direkt von der Schule ab. Den Grund für die Benachteiligung ausländischer fremdsprachiger Lernender würden die Erklärungen einiger Lehrpersonen aus Bern liefern, die in einer Typologie von Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007) über Deutungen zum Dilemma Fördern und Auslesen dem Typ „Auslese der Besten“ (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007, S. 289) zugeordnet werden. Geringer Schulerfolg und Negativselektionen von ausländischen fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen würden von den Lehrpersonen des genannten Typs auf die Folgen von mangelnden familieninternen Ressourcen zurückgeführt werden. Demnach mangle es den Migrantenkindern an Allgemeinwissen und Lerninteresse, was aus einem falschen Erziehungsverhalten und dem Desinteresse ausländischer fremdsprachiger Eltern resultiere (Streckeisen et al., 2007, S. 122ff.). Die Bildungsferne der Eltern, deren unrealistische Bildungsaspirationen, deren Unkenntnis des Schulsystems, mangelnde Integrations- und Kooperationsbereitschaft sowie geringe schulische Unterstützung und kulturelle Diskrepanzen, beispielsweise in Erziehungsfragen und in den Haltungen gegenüber der Schule, seien zentrale Gründe für die Schulmisserfolge von Migrantenkindern (Gomolla, 2010, S. 95; Gomolla & Radtke, 2007, S. 253ff.; Weber,



2008, S. 264). Gomolla und Radtke (2007) stellen zudem fest, dass im Rahmen von Schulpfehlungen die Möglichkeiten der Unterstützung durch die Eltern bei ausländischen Kindern stärker gewichtet werde als bei deutschen Lernenden (Gomolla & Radtke, 2007, S. 253). Ausserdem sähen Lehrpersonen betreffend die kulturelle Anpassung deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen nationalen Gruppen. Beispielsweise sei die Kultur von türkischen Lernenden weiter von der deutschen entfernt als diejenige der italienischen Gemeinschaft (Gomolla & Radtke, 2007, S. 255). Im Grossen und Ganzen lassen sich die in diesem Abschnitt zusammengefassten empirischen Befunde in Verbindung setzen mit den Ausführungen in Kapitel 2.4.1 *Kulturell-defizitäre Erklärungen für den Schulerfolg*. Sie zeigen nämlich, dass in der heutigen Zeit kulturell-defizitäre Sichtweisen bei schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern durchaus noch verbreitet sind. Im Schulkonzept des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit werden Negativselektionen weitgehend mit angeblich kulturell bedingten, unterschiedlichen vorschulischen Startbedingungen der Schülerinnen und Schüler erklärt.

Im zweiten Schulkonzept, demjenigen „der gemeinschaftsförmigen Schulwelt“ (Imdorf, 2011, S. 233), wird die Schule angeblich als Grossfamilie verstanden. Demnach lege die Schule grossen Wert auf eine gute Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen unter Lehrpersonen und Lernenden (Imdorf, 2011, S. 232f.). Die Erfassung und Beurteilung überfachlicher Kompetenzen in den Bereichen Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten werde gegenüber der fachlichen Leistungsmessung stärker gewichtet. Im Zusammenhang mit der Selektion ist erwähnenswert, dass Schulen nach diesem Schulkonzept angeblich bestrebt sind, „dem Kinde ... das Glückliche zu ermöglichen und vor subjektivem Leiden ... zu verschonen“ (Imdorf, 2011, S. 233). In der Typologie von Streckeisen et al. (2007) sähen Lehrpersonen des Typs „Selektion als Platzanweisung“ (Streckeisen et al., 2007, S. 289) in der Negativselektion paradoxerweise sogar eine Chance für die betroffenen schwachen Schülerinnen und Schüler. Es sei dabei die Rede von einem „schonraum-ähnlichen Schutz vor Überforderung“ (Streckeisen et al., 2007, S. 175). Wie die Lehrkräfte des oben erwähnten Typs Auslese der Besten scheinen diese Lehrpersonen nicht zu erkennen, dass Negativselektionen zumindest in zweifacher Hinsicht folgenschwer sein können. Einerseits werden den Jugendlichen in den tieferen Schulstufen künftige Chancen auf der Sekundarstufe II verbaut. Andererseits könnten negative Selektionserfahrungen nachteilig auf das schulische „Fähigkeitsselbstkonzept, [die] Lernfreude [und die] Anstrengungsmotivation“ (Ditton, 2007, S. 196) wirken. In der Tat „glauben‘ [diese Lehrpersonen] an die Legitimität, Verlässlichkeit und ‚Richtigkeit‘ schulischer Selektion“ (Streckeisen et al., 2007, S. 142). Ihre Aufgabe zu selektieren sähen sie als selbstverständlich und unanfechtbar an, weswegen sie Formen der Mitwirkung anderer Akteure wie Eltern ablehnen würden (Streckeisen et al., 2007, S. 158ff.). Ein ähnliches Vertrauen in ihre Fähigkeiten, Schülerinnen und Schüler richtig zu beurteilen, hätten die Lehrpersonen des Typs Auslese der Besten. Sie gehen angeblich „davon aus, frühzeitig und intuitiv richtig einschätzen zu können, welche Schülerinnen und Schüler zu den ‚wirklich Guten‘ gehören und (dereinst) entsprechend positiv zu selektieren sind“ (Streckeisen et al., 2007, S. 289). Auch Krämer (2008) stösst bei einigen Lehrpersonen auf ein derart starkes Vertrauen in die eigene diagnostische Kompetenz sowie auf eine eher kritiklose Befürwortung des Beurteilungssystems. Diese Lehrpersonen seien der Meinung, ihre Schülerinnen und Schüler gut genug zu kennen, um sich zuverlässige Urteile bilden zu können (Krämer, 2008, S. 283). Die Lehrpersonen der Typen „Ringeln um das Arbeitsbündnis“ (Streckeisen et al., 2007, S. 290) und „Fördern jenseits der Selektion“ (Streckeisen et al., 2007, S. 291) würden sich indes von den anderen oben genannten Typen dadurch unterscheiden, dass sie die schulische Selektion scheinbar als „ein Übel des Schulsystems“ (Streckeisen et al., 2007, S. 274) betrachten.

Aus ihrer Sichtweise trage die Schule zur Produktion sozialer Ungleichheit bei (Streckeisen et al., 2007, S. 275) (Vgl. Krämer, 2008, S. 283). Sie werden hier jedoch im Zusammenhang mit dem Schulkonzept der gemeinschaftsförmigen Schulwelt erwähnt, weil sie entsprechend diesem Konzept die Qualität der Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern angeblich als persönliche ethische Verantwortung verstehen, die es im Sinne ihrer Aufgabe als Lehrkraft zu erfüllen gilt. Jene der ersten Gruppe versuchten die Beziehung zu ihren Lernenden und deren Eltern mithilfe von angeblich objektiven Beurteilungskriterien zu retten (Streckeisen et al., 2007, S. 239). Die zweite Gruppe weiche der Selektionsfunktion aus, indem sie Abstufungen zu meiden versuche. Ausserdem sähen diese Lehrpersonen ihre Aufgabe hauptsächlich im Fördern und in der „Therapierung jener Lernenden, die als Verliererinnen bzw. Verlierer der schulischen Auslese zu sehen“ (Streckeisen et al., 2007, S. 274) seien. Es gehe ihnen darum, das Selbstwertgefühl der geschädigten Lernenden in einem „selektionsfreien Schonraum“ (Streckeisen et al., 2007, S. 258) zu stärken. Bei Gomolla und Radtke (2007) wird von Lehrpersonen berichtet, die ausländischen Jugendlichen angeblich davon abraten, ans Gymnasium zu gehen – auch mit der Begründung, die Jugendlichen vor einer zu grossen Überforderung und vor Misserfolg zu bewahren (Gomolla & Radtke, 2007, S. 251). Deshalb seien gewisse Grundschullehrpersonen der Ansicht, man solle „im Zweifelsfall von unten aufbauen, später könne noch ein Wechsel auf eine höhere Schulform erfolgen“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 252). Abgestuft zu werden sei nach den befragten Lehrpersonen für Schülerinnen und Schüler sehr frustrierend, aufgestuft zu werden hingegen motivierend (Gomolla & Radtke, 2007, S. 252). Dem dritten Schulkonzept, demjenigen der effizienten Schulwelt, liege „eine ökonomische, auf rechnerische Effizienz und Effektivität gerichtete Betrachtungsweise von pädagogischen Einrichtungen und Erziehungsmassnahmen zugrunde“ (Imdorf, 2011, S. 235). Nach diesem Schulkonzept sei Bildung planbar und Schulen würden „zum gesellschaftlichen Allgemeinwohl“ (Imdorf, 2011, S. 235) beitragen. Entsprechend diesem Konzept müsse die schulische Beurteilung und Selektion so objektiv wie möglich sein, um die Zuverlässigkeit der Messung zu sichern (Imdorf, 2011, S. 236). Schulen, die dieses Schulkonzept verkörpern, bevorzugen angeblich homogene Klassen, damit schwächere Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsfluss nicht verlangsamen und Lehrpersonen effizient und effektiv mit einer Klasse arbeiten können (Imdorf, 2011, S. 235). Damit ein solches Arbeiten in der Klasse möglich sei, müssten die Lernenden die Unterrichtssprache beherrschen und die Schulregeln respektieren (Imdorf, 2011, S. 235f.). Den Bedürfnissen der Arbeitswelt werde im Unterricht Rechnung getragen; das Vorhandensein einer arbeitsteiligen Gesellschaft legitimiere die schulische Selektion (Imdorf, 2011, S. 237). In Schulen, die dem hier vorgestellten Konzept folgen, werde deshalb der Entwicklung von Kompetenzen wie Problemlösungsfähigkeit und Selbstständigkeit grosse Aufmerksamkeit geschenkt. In mehreren Untersuchungen betonen Lehrpersonen im Hinblick auf die Gestaltung und Durchführung eines effizienten Unterrichts angeblich die Notwendigkeit der Kenntnisse der Unterrichtssprache, der Disziplin sowie die Relevanz von homogenen Klassen, wie im Folgenden zu sehen ist. In Bezug auf die angebliche Notwendigkeit der Kenntnisse der Unterrichtssprache zitieren Gomolla und Radtke (2007) einige Autorinnen und Autoren, die finden, „daß das hegemoniale Prinzip der ‚Monolingualität‘ der *common sense* [Hervorhebung im Original] der ‚Einsprachigkeit‘, der nationalstaatlich verfaßte Gesellschaften kennzeichne, in der Institution Schule als Selbstverständnis verankert sei“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 267). Gomolla und Radtke (2007) berichten von Lehrpersonen, welche angeblich die Schwierigkeiten von ausländischen fremdsprachigen Lernenden, den anspruchsvolleren Leistungszügen zu entsprechen, mangelnden Sprachkenntnissen und -begabungen zuschreiben. Gemäss dieser Lehrpersonen zeichneten sich ausländische

fremdsprachige Schülerinnen und Schüler durch ein unsicheres „Sprachgefühl“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 246) und das Fehlen eines kreativen und freien sprachlichen Ausdrucks aus (Gomolla & Radtke, 2007, S. 246). Zudem seien „ausländische Kinder ... aufgrund von Ängsten und Blockierungen in den grammatischen Bereichen und beim Erzählen nicht wirklich frei“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 247). Nebst dem mangelnden Sprachgefühl werden angeblich auch „latente Sprachdefizite“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 245) genannt. Damit ist gemeint, dass versteckte sprachliche Schwächen nicht zu Beginn der Ausbildung auf den höheren Sekundarstufen, sondern erst in den späteren Jahren ans Licht treten würden. Es wird aber nicht genauer erklärt, was die Lehrpersonen genau darunter verstehen. Der Misserfolg der ausländischen fremdsprachigen Lernenden scheint somit unentrinnbar und vorprogrammiert zu sein (Gomolla & Radtke, 2007, S. 245). Da latente Sprachschwierigkeiten nicht direkt beobachtbar seien, könnten auch keine kontrastierenden Fakten wie gute Noten in den Sprachfächern als Gegenargument verwendet werden (Gomolla & Radtke, 2007, S. 245ff.). Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler ebensowenig mit guten Noten in Mathematik und im Sachunterricht punkten könnten (Gomolla & Radtke, 2007, S. 247). Über ähnliche Befunde berichtet Gomolla (2010) im Rahmen einer Studie aus Bielefeld zur institutionellen Diskriminierung ausländischer Schulkinder bei Schulübergängen. Hier wird deutlich, dass ausländische Lernende am Übergang in die Sekundarstufe I eher Schulempfehlungen für die tieferen Stufen erhalten, auch wenn ihre Leistungen gut sind. In der Begründung würden Lehrpersonen auf Sprachdefizite zurückgreifen und auf die Tatsache, dass angeblich nur die Hauptschulen, also die tiefere Sekundarschulstufe, eine angemessene Sprachförderung in Vorbereitungsklassen ermöglichen (Gomolla, 2010, S. 94; vgl. auch Krämer, 2008, S. 285; Weber, 2008, S. 263). Bei Gomolla und Radtke (2007) kommt noch dazu, dass sich gemäss Lehrpersonen sprachliche Schwierigkeiten „negativ auf alle Fächer auswirken“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 245) würden, also etwa auch auf die Mathematik oder die Fremdsprachen. Grund dafür sei, dass die Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Kenntnissen der in der Schule gesprochenen Sprache dem Unterricht angeblich nicht gut folgen könnten. Um die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler sprachlich soweit zu bringen, dass sie dem Regelunterricht folgen können, würden Schulen zu unterschiedlichen Mitteln greifen. Die Zuteilung zu „Auffang- oder Vorbereitungsklassen“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 269) sei eine Möglichkeit, Zurückstellungen und Klassenwiederholungen eine andere (Gomolla & Radtke, 2007, S. 269f.). Ähnliche Wege werden im Zürcher Bildungssystem im Rahmen der sonderpädagogischen Massnahmen eingeschlagen (vgl. Kap. 2.5.2.1).

Was die Arbeiten von Gomolla und Radtke (2007) mit der Typologie von Streckeisen et al. (2007) verbindet, ist entsprechend dem Schulkonzept der effizienten Schulwelt am ehesten im Bereich der homogenen Klassen zu finden. Gewisse Lehrpersonen sind angeblich der Ansicht, „dass bei leistungsmässig zu heterogenen Klassen kein hochwertiger Unterricht mehr abgehalten werden kann“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 251). Die von Streckeisen et al. (2007) dem Deutungs mustertyp „Auslese der Besten“ zugeordneten Lehrpersonen beispielsweise sähen in der Selektion einen „natürlichen Ausleseprozess“ (Streckeisen et al., 2007, S. 138), der notwendig sei, um zum einen möglichst homogene Klassen zu bilden (Streckeisen et al., 2007, S. 139). Zum andern stehe die Selektion im Dienste der Gesellschaft und stelle sicher, „dass gesellschaftlich wichtige Positionen von dazu fähigen Personen ... besetzt werden“ (Streckeisen et al., 2007, S. 139) würden. Deren Ansicht nach könnten starke Schülerinnen und Schüler nur in homogenen Klassen optimal gefördert werden, weil sie dadurch nicht durch schwache Lernende im effizienten Fortkommen gehindert werden würden. Die Lehrpersonen „des Typs ‚Disziplinierung‘“ (Streckeisen et al., 2007, S. 290) passen ebenfalls zum Konzept der effizienten Schule, jedoch weniger wegen

der Homogenität der Klassen. Es wurde erwähnt, dass nach diesem Schulkonzept die Disziplin eine wichtige Bedingung für einen reibungslosen Unterricht darstellt. Dieser Meinung seien auch die Lehrpersonen des genannten Typs (Streckeisen et al., 2007, S. 207, 290). Mit dem Druck von bevorstehenden Beurteilungen und Selektionen könne man die Lernenden disziplinieren und deren Leistungsmotivation steigern (Streckeisen et al., 2007, S. 207). Eine ähnliche Sichtweise haben auch die in von Krämer (2008) befragten Lehrkräfte. Was diesen Deutungsmustertyp mit dem Schulkonzept der effizienten Schule weiter verbindet, ist der Aspekt der Zuverlässigkeit schulischer Beurteilungen. Innerhalb dieses Deutungsmustertyps bemängeln einige Lehrpersonen angeblich die gängigen Selektionsmechanismen, „die das ‚Mitschleppen‘ schwacher Schülerinnen und Schüler nach sich ziehen“ (Streckeisen et al., 2007, S. 211). Solche Lehrpersonen wünschen sich scheinbar „klare Leistungsanforderungen“ (Streckeisen et al., 2007, S. 211), damit man die Schülerinnen und Schüler nicht „in Schullaufbahnen hineinrutschen lässt, in denen sie dann scheitern“ (Streckeisen et al., 2007, S. 211).

Als Letztes von vier Schulkonzepten stellt Imdorf „*die marktförmige Schulwelt* [Hervorhebung im Original]“ (Imdorf, 2011, S. 238) vor. Dieses Konzept entspricht weitgehend demjenigen, welchem private Schulen folgen (Imdorf, 2011, S. 238). Schulen, die nach diesem Konzept aufgebaut sind, würden ihre Schulprofile transparent machen und in einem Konkurrenzkampf um Schülerinnen und Schüler werben (Imdorf, 2011, S. 238). Sie würden versuchen vor allem diejenigen Lernenden für ihre Schule zu begeistern, „die sich durch sparsamen Ressourcenverbrauch zum Schulerfolg führen lassen“ (Imdorf, 2011, S. 238) würden. Die Notwendigkeit der Selektion werde mit Hinweis auf das Gemeinwohl legitimiert (Imdorf, 2011, S. 238). Sie würden die Aufnahmekriterien nach eigenem Ermessen festsetzen und für homogene Leistungsverhältnisse in den Klassen sorgen. In Zusammenhang mit diesem Schulkonzept stellt Imdorf (2011) eine Verbindung her zu den Befunden von Gomolla und Radtke (2007). Diese berichten von einer Realschule in Deutschland, die der zweiten nicht obligatorischen Fremdsprache grosse Bedeutung beimäße, damit die Schule mit einem Gymnasium um Lernende konkurrieren könne (Gomolla & Radtke, 2007, S. 250). Ditton schreibt passend zu diesem Schulkonzept, dass das spezifische schulische Angebot auf der Sekundarstufe I die Empfehlungen von Lehrpersonen deutlich präge (Ditton, 2007, S. 196).

Letztlich stellt Imdorf in seiner Auseinandersetzung mit empirischen Befunden fest, dass zumindest die von Gomolla und Radtke (2007) befragten Lehrpersonen angeblich sehr stark „Rechtfertigungsordnungen der gemeinschaftsförmigen und der effizienten Schulwelt“ (Imdorf, 2011, S. 239) brauchen, um die negativen Schulempfehlungen von ausländischen fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern zu begründen. Wichtig in der Forschung ist, wie bereits erwähnt, sich bewusst zu sein, dass die vorgestellten vier Schulkonzepte in der schulischen Praxis meist nicht in ihrer reinen Form auftreten. Aufgrund dieses Wissens wäre es in zukünftigen empirischen Untersuchungen interessant, Tendenzen und Widersprüche in Rechtfertigungsordnungen und Selektionsprinzipien von schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern zu analysieren.

Bei empirischen Untersuchungen, in denen Selektionsverfahren rekonstruiert werden sollen, werden vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel erarbeiteten Entscheidungs- und Rechtfertigungstheorien sinnvollerweise folgende Aspekte berücksichtigt: In die Erhebung und Interpretation von Selektionsentscheidungen muss immer der konkrete Entstehungskontext einbezogen werden. Auf diese Weise wird ein differenzierter Einblick in Entscheidungsfindungsprozesse in der Organisation Schule ermöglicht. Dies ist auch der notwendige Weg, der einzuschlagen ist, um eine allfällige institutionelle Diskriminierung in der

schulischen Beurteilungs- und Selektionspraxis sichtbar zu machen. Gemäss Gomolla und Radtke (2007) sollten sich deshalb künftige Forschungsarbeiten der Frage widmen, mit welchem Wissen, welchen Haltungen, Konzepten von Schule, Geschlecht, Kultur und sozialer Herkunft schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger den Lernenden begegnen. Zudem wäre interessant zu analysieren, wie beurteilende und einstufoende Personen „Leistungen und Fähigkeiten feststellen, ... Kausalitäten wahrnehmen, Ursachen für Lernschwierigkeiten und Leistungsversagen diagnostizieren, [sowie] Motive zuschreiben“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 62). In Bezug auf die Rechtfertigungen von Schulentcheiden ist in der Analyse zu bedenken, dass sich schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger bei der Begründung der Zuteilungsverfahren auf Rechtfertigungsordnungen stützen, die auf ein bestimmtes institutionalisiertes Verständnis der Schule und der Selektionsfunktion gründen. Es kann sein, dass dabei die einstufoenden Personen „genau die Deutungsmuster zur Plausibilisierung und Legitimierung ihrer Entscheidungen anführen, von denen sie sicher wissen, daß sie institutionell approbiert sind und als Kommentierung der eigenen Praxis akzeptiert werden“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 152). Dies ist auch der Grund, weshalb solche Rekonstruktionen mittels Befragungen nicht einfach als objektive Fakten hingenommen werden können.

### 3. Erörterung der Forschungsfragen

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde die aktuelle Situation am Übergang in die Sekundarstufe I im Bildungssystem des Kantons Zürich im Zusammenhang mit dem Prinzip der Chancengleichheit beleuchtet. Dabei stellte sich deutlich heraus, dass die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen in den verschiedenen Abteilungen der Sekundarstufe I in Abhängigkeit der Variablen Geschlecht, Nationalität, Migrationsgeschichte und sozio-ökonomischer Hintergrund variiert. Bei den fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern der ersten Ausländergeneration ist das Risiko, nach der Primarstufe eine leistungstiefe Sekundarschulstufe zu besuchen, relativ gross (vgl. Kap. 2.2). Berechtigterweise wurde der Aspekt der Chancengleichheit im Zusammenhang mit der Verteilung von Bildungschancen nach dem meritokratischen Prinzip als ein illusorischer sozialer Wunsch betrachtet (vgl. Kap. 2.1). Die Forschung zeigt, dass faktische Chancengleichheit wohl kaum umsetzbar ist, unter anderem weil die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Startbedingungen ins Bildungssystem eintreten. In den Kapiteln 2.3 *Personeninterne Schutzfaktoren für den Schulerfolg* und 2.4 *Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg in der Familie, Verwandtschaft und im Bekanntenkreis* konnte gezeigt werden, was genau unter diesen Startbedingungen verstanden werden kann. Einen grossen Einfluss auf die Schulleistungen haben sowohl personeninterne als auch soziale Schutzfaktoren. Bei letzteren wurde der Schwerpunkt hauptsächlich auf die familialen Ressourcen gelegt wegen der herausragenden Bedeutung, welche die Familie eines Kindes oder Jugendlichen in der ersten Sozialisation hat. Es gibt insgesamt mehr wissenschaftliche Befunde, die einen Einfluss des sozialen Hintergrundes der Familie auf den Schulerfolg der Lernenden belegen, als Untersuchungsergebnisse, welche die Relevanz der Nationalität und Kultur für die Schulbildung bestätigen.

Trotz ihrer Wirkung auf den Schulerfolg können personeninterne und familiale Schutzfaktoren die ungleiche Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe I nicht gänzlich erklären. Daher stellt sich Frage, ob und wie Schulen und schulische Akteure zur Produktion von Bildungsungleichheiten beitragen. Auf diese Frage wurde auf differenzierte Art und Weise im Hauptkapitel eingegangen (vgl. Kap. 2.5). Hier wurden Selektionen am Übergang in die

Sekundarstufe I aus entscheidungs- und rechtfertigungstheoretischer Perspektive näher betrachtet und die schulischen Rahmenbedingungen von Beurteilungen und Schullaufbahnentscheiden im Kanton Zürich umschrieben. Dabei wurde betont, dass Selektionsentscheidungen und deren Rechtfertigungen nicht nur von den individuellen Merkmalen der einstufernden Akteure abhängig gemacht werden können. Vielmehr muss der gesamte Entstehungskontext berücksichtigt werden, der geprägt ist vom komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren. Zu bedenken ist nämlich, dass einstufernde Personen im Entscheidungsfindungsprozess ausser von ihren individuellen Merkmalen massgebend von den institutionalisierten Wissenshintergründen, Denk- und Handlungsmustern der Schule, von den Gegebenheiten im Bildungssystem und den Erwartungen der Gesellschaft beeinflusst werden. Die Ausführungen des Hauptkapitels stehen ausserdem insofern in Zusammenhang mit jenen in den Kapiteln 2.3 *Personeninterne Schutzfaktoren für den Schulerfolg* und 2.4 *Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg in der Familie, Verwandtschaft und im Bekanntenkreis*, als sich schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger bei Einstufungen angeblich häufig auf personeninterne und soziale Ressourcen der Schülerinnen und Schüler stützen (vgl. Kap. 2.5.2.2, 2.5.3).

Angesichts der Tatsachen, dass zugewanderte fremdsprachige Jugendliche häufiger in leistungstiefen Sekundarschulstufen sind, und dass in Schulen zur Herstellung von Bildungsungleichheiten beigetragen wird, bedarf es Studien, welche die Entstehung von Selektionsentscheidungen am Übergang in die Sekundarstufe I untersuchen. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Autorinnen und Autoren wie Gomolla und Radtke (2007), Hillmert (2010), Streckeisen et al. (2007) sowie Terhart (2005). Es soll in dieser Arbeit jedoch nicht auf die Übertritte in die leistungstiefen Abteilungen der Sekundarstufe I fokussiert werden. In der Forschung liegt der Schwerpunkt bereits seit langer Zeit auf den Bildungsverliererinnen und -verlierern unter den zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen. Aufgrund der eigenen Unterrichtserfahrungen wird im Sinne eines Perspektivenwechsels den Zuteilungen zugewanderter fremdsprachiger Jugendlicher in die Sekundarstufe A des Kantons Zürich mehr Beachtung geschenkt. Auf diese Weise sollen vielmehr die Potenziale und weniger allfällige Defizite der Schülerinnen und Schüler sowie mögliche ressourcenorientierte Beurteilungs- und Selektionsverfahren ins Zentrum rücken. Deshalb befasst sich die vorliegende Arbeit mit der folgenden Fragestellung:

*Wie verlaufen Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in die Sekundarstufe A?*

Daraus lassen sich folgende Unterfragen ableiten:

- a. *Aus welchen Arbeitsschritten setzt sich ein Einstufungsverfahren zusammen?*
- b. *Aufgrund welcher Kriterien stufen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zugewanderte fremdsprachige Jugendliche in die Sekundarstufe A ein?*
- c. *Wie begründen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger ihre Arbeitsschritte?*
- d. *Wie begründen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger die Festlegung der Einstufungskriterien?*

Um die Frage b. zu beantworten, werden Einstufungskriterien aufgrund des erläuterten Forschungsstandes auf der Ebene der Lernenden, der Familien, der Verwandtschaft, des Bekanntenkreises sowie der schulischen Rahmenbedingungen erhoben. Im Zusammenhang mit dem Kriterium *Familie* interessieren Aspekte der Nationalität, Kultur und der sozialen

Herkunft. Im Falle des Kriteriums *Schulische Rahmenbedingungen* werden Merkmale der Schulen, Klassen und Lehrpersonen berücksichtigt. Während in den Fragen *a.* und *b.* Beschreibungen von Einstufungsverfahren interessieren, fokussieren die Fragen *c.* und *d.* auf die Rechtfertigungsordnungen, auf welche die schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zurückgreifen, um ihre Einstufungen zu legitimieren.

## 4. Beschreibung des Forschungsdesigns

Für die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Mit dem gewählten methodischen Ansatz werden im Rahmen der Fragestellungen dieser Arbeit zwei Ziele verfolgt. Zum einen geht es darum, die Thematik punktuell zu vertiefen, um institutionalisierte Handlungen und Sichtweisen von schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern zu durchleuchten, nachzuvollziehen und transparent zu machen (Flick, 2007, 167f.). Zum anderen interessieren in einem Vergleich der untersuchten Einzelfälle deren Zusammenhänge; also ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Im Folgenden geht es darum, das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen zu beschreiben.

### 4.1 Bestimmung des Samples

Im Verlauf der Arbeit wurde das Sample einigen Änderungen unterworfen. Die zu Beginn bestimmte Zielgruppe war nämlich quantitativ zu anspruchsvoll. Die definitive Bestimmung des Samples gelang erst nach einigen Präzisierungen und Anpassungen der Forschungsfragen und nach einer ersten Erkundung des zu untersuchenden Feldes. Diese führten dazu, dass die Suche nach Interviewpartnerinnen und -partner auf Personen eingeschränkt wurde, in deren beruflichen Zuständigkeitsbereich Einstufungen in die Sekundarstufe A von zugewanderten fremdsprachigen Sekundarschülerinnen und -schülern gehörten. Der Fokus wurde ausschliesslich auf die schulischen Hauptverantwortlichen solcher Einstufungen auf der Sekundarstufe I gelegt<sup>14</sup>, im theoretischen Teil dieser Arbeit auch schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger genannt. Es wurden keine weiteren Auswahlkriterien festgelegt, die das Sample weiter einschränken sollten. Denn schliesslich sollte der Diversität von im Bildungsbereich angewandten Einstufungsverfahren Rechnung getragen und sie exemplarisch sichtbar gemacht werden.

Der Zugang zum Feld wurde jeweils schriftlich über die Schulleitungen gefunden.<sup>15</sup> Diese wiederum wurden nach dem Zufallsprinzip ausgesucht, um eine Durchmischung der zu untersuchenden Fälle und die Objektivität der Auswahl zu gewährleisten. Über die Vermittlung der Schulleitungen konnten so Interviewpartnerinnen und -partner aus verschiedenen Schulgemeinden des Kantons Zürich ausfindig gemacht werden. Der „Sättigungsgrad der Aussagen zum Forschungsgegenstand“ (Schallberger & Neuhaus, 2005, S. 14) sollte die Anzahl der Interviews bestimmen. Insgesamt wurden demnach vier Interviews

---

<sup>14</sup> Es interessieren also keine Primarlehrpersonen. Grund: In dieser Arbeit interessieren Einstufungen von fremdsprachigen Lernenden, die im Sekundarstufenalter in die Schweiz einwandern. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Einstufung dieser Lernenden nicht mehr in den Zuständigkeitsbereich der Primarlehrpersonen fällt.

<sup>15</sup> Ein Beispiel eines Kontaktbriefes an die Schulleitungen und eines an die interviewten Personen sind in Anhang B zu finden.

durchgeführt. Die befragten Personen erhielten vor der Erhebung auch drei Leitfragen, wie die Abbildung 5 zeigt. Diese sollten ihnen eine Einstimmung ins Interview ermöglichen.

*Einstufungsverfahren/Hintergründe des Einstufungsentscheides:*

1. Welche Personen waren im Einstufungsverfahren aktiv involviert?
2. Welche Rolle spielten diese Personen im Einstufungsverfahren?
3. Weshalb wurde die Schülerin oder der Schüler in die Sekundarstufe A eingestuft? Konkret: Welche Beobachtungen, Eindrücke, Erfahrungswerte, Informationen über die Schülerin oder den Schüler etc. führten zur Einstufung in die Sekundarstufe A?

Abbildung 5: Leitfragen zur Einstimmung in die Interviews

In Tabelle 1 werden einige anonymisierte Angaben zu den vier Interviewpartnerinnen und -partnern angegeben. Ihre Namen wurden, um die persönliche Integrität zu gewährleisten, darum auch in den Transkripten der Interviews durch die Kürzel *B1*, *B2*, *B3* respektive *B4* ersetzt. Diese Informationen sind wichtig, weil sie eine differenzierte und vertiefte Interpretation der Ergebnisse der Datenerhebung ermöglichen. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben ihr Einverständnis, dass ihre Aussagen anonymisiert zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit verwendet werden können.

Tabelle 1: Angaben zu den Interviewpartnerinnen und -partnern

Name	B1	B2	B3	B4
<b>Geschlecht</b>	weiblich	weiblich	weiblich	männlich
<b>Nationalität</b>	Schweiz	Schweiz	Schweiz	Schweiz
<b>Ausbildung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gymnasium</li> <li>- Universität</li> <li>- Höheres Lehramt</li> <li>- Verschiedene Zusatzausbildungen im Bereich DaZ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fremdsprachiges Gymnasium</li> <li>- Lehrerdiplom Studium der Heilpädagogik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gymnasium</li> <li>- Studium in Betriebsökonomie</li> <li>- Höheres Lehramt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrerdiplom</li> <li>- Sekundarlehrdiplom</li> <li>- Schulleiterausbildung</li> </ul>
<b>Berufstätigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seit etwa 30 Jahren Erfahrungen mit DaZ in diversen Schulen</li> <li>- seit etwa 20 Jahren Erfahrungen mit Einstufungen von zugewanderten Jugendlichen in die Sekundarstufe I</li> <li>- tätig als DaZ-Lehrperson in einer Sekundarschule mit drei Abteilungen ohne Anforderungsstufen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seit etwa 30 Jahren Erfahrungen mit Kleinklassenunterricht auf der Primar- und Sekundarstufe I</li> <li>- kurze Berufstätigkeit ausserhalb des Bildungswesens</li> <li>- seit etwa 25 Jahren Erfahrungen mit Einstufungen zugewanderter Jugendlicher in die Sekundarstufe I</li> <li>- tätig in einer Kleinklasse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kurze Berufstätigkeit ausserhalb des Bildungswesens</li> <li>- kurze Zeit Lehrerin am Gymnasium</li> <li>- seit fünf Jahren Erfahrungen mit Einstufungen von zugewanderten Jugendlichen in die Sekundarstufe I</li> <li>- tätig als Schulleiterin in einer Sprachschule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- etwa 20 Jahren Sekundarlehrperson Sek B, C</li> <li>- seit drei Jahren Erfahrungen mit Einstufungen zugewanderter Jugendlicher in die Sekundarstufe I</li> <li>- tätig als Schulleiter in einem Primar- und Oberstufenschulhaus mit drei Abteilungen ohne Anforderungsstufen</li> </ul>



		für fremdsprachige Jugendliche in einer Sekundarschule mit zwei Abteilungen und drei Anforderungsstufen		
--	--	---	--	--

## 4.2 Datenerhebungsmethoden und Interviewdurchführung

Für die Datenerhebung eignete sich eine Vorgehensweise ähnlich derjenigen, die gemäss Flick (2007) bei problemzentrierten Interviews angewendet wird. Sie beinhaltete:

- einen flexibel eingesetzten Leitfaden mit offenen und halboffenen Fragen
- eine Tonbandaufzeichnung
- ein Postskript, um bei Bedarf im Anschluss an das Interview Eindrücke von der Interviewsituation festzuhalten
- ein Lebenslaufformular, der nach den Interviews den befragten Personen schriftlich zugestellt wurde, um einige biografische Daten zu erfassen (Flick, 2007, S. 210).

Der Entwicklung und dem Einsatz des Leitfadens wird in diesem Unterkapitel besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil es das zentrale Instrument der Datenerhebung darstellt. Um die Fragen des Leitfadens zu formulieren, wurden in einer Vorstufe mögliche Ergebnisse der Datenerhebung antizipiert. Die erwarteten Ergebnisse wurden, wie die Abbildung 6 zeigt, vor dem Hintergrund der erarbeiteten Theorien und Forschungsfragen als Annahmen formuliert.

1. Wenn schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern die Konsequenzen ihrer Auslesefunktion für die persönliche, schul- und berufsbildliche Entwicklung der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen bewusst sind, dann lehnen sie Stereotype von Geschlecht, Nationalität und sozioökonomischen Hintergrund ab.
2. Wenn den schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern die Konsequenzen ihrer Auslesefunktion für die persönliche, schul- und berufsbildliche Entwicklung der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen bewusst sind, dann begegnen sie den Jugendlichen ressourcenorientiert. Damit ist gemeint, dass sich schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger bei Einstufungen nicht ausschliesslich auf die Schwächen der genannten Jugendlichen – wie mangelnde Deutschkenntnisse oder lückenhafte schulische Vorbildung – konzentrieren. Für die Entscheidungsfindung zählen im Sinne der Ressourcenorientierung mehr auch die Stärken der Schülerinnen und Schüler, also die Fragen: Was können sie schon und wie viel Potenzial steckt in den Lernenden?
3. Wenn Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger vor der Einstufung die zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen unterrichten, dann spielen ihre Unterrichtsbeobachtungen für Einstufungsentscheide eine grössere und bedeutendere Rolle als alle anderen Vorinformationen, welche die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger über die genannten Lernenden zum Zeitpunkt der Einwanderung erhalten. Zu diesen Vorinformationen gehören beispielsweise die Schulzeugnisse aus dem Herkunftsland, die schulische Vorbildung der Jugendlichen oder Eindrücke aus einem ersten Treffen mit den Eltern und ihrem Kind.
4. Im Sinne der Kontakthypothese (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000, S. 86ff.) lässt sich festhalten: Wenn Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger vor der Einstufung die Möglichkeit haben, die zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen zu unterrichten und näher kennen zu lernen, dann nehmen ihre stereotypen Erwartungshaltungen gegenüber dem Geschlecht, der nationalen und sozio-

ökonomischen Herkunft der Jugendlichen ab.

Abbildung 6: Erwartete Ergebnisse aus der Datenerhebung

Auf der Basis der theoretischen Hintergründe zum Forschungsthema, zu den Forschungsfragen und der oben formulierten Annahmen wurde der Interviewleitfaden erstellt. Der Leitfaden wurde in Anlehnung an die Empfehlungen von Reinders (2005) inhaltlich sinnvoll in eine Orientierungs-, Einstiegs-, Haupt- und Abschlussphase gegliedert. Die auf diese Weise strukturierte Interviewdurchführung sollte eine „konstruktive Gesprächsatmosphäre“ (Reinders, 2005, S. 219) begünstigen. In der Orientierungsphase wurden die Interviewpartnerinnen und -partner über die Ziele der Arbeit, den Zweck der Interviews und über das methodische Vorgehen in der Interviewdurchführung informiert. Die Einstiegs- und Hauptphase beinhalteten die Leitfragen. Die Kernfragen wurden allen Interviewpartnerinnen und -partnern in der unten aufgeführten Reihenfolge gestellt (vgl. Abbildung 7, 8), um die Aussagen der befragten Personen in der Auswertungsphase miteinander vergleichen zu können. Die Nachfragen wurden gemäss Reinders (2005) und Witzel (1985) nur dann und in einer nicht bestimmten Reihenfolge gestellt, wenn die befragten Personen die in den Nachfragen enthaltenen Themen nicht schon selber im Zusammenhang mit den Kernfragen aufgegriffen und erläutert hatten. Nachhakende respektive Detailfragen wurden ebenfalls bei Bedarf spontan während des Interviews formuliert, um Missverständnissen vorzubeugen und ein vertieftes Verständnis zu ermöglichen (Reinders, 2005, S. 228ff.; Witzel, 1985, S. 247f.).

Auch wenn die Interviewdurchführung durchdacht strukturiert und aufgebaut wird, kann es in der Phase der Datenerhebung zu Änderungen des methodischen Vorgehens kommen. Der Grund dafür ist, dass man bei Datenerhebungen im Sinne der qualitativen Forschung auf Neues und Unvorhergesehenes stossen kann, das man in die Erhebung einfließen lässt. Tatsächlich musste nach dem ersten Interview die Einstiegsphase überarbeitet werden. Im ersten Interview kommentierte die befragte Person als Einstieg ins Interview ein Zitat aus der im Theorieteil verwendeten Literatur. Das Zitat thematisierte die schulische Benachteiligung von ausländischen Schülerinnen und Schülern. Als Input bewirkte es, wie geplant, einen persönlich gefärbten Einstieg und eine lockere Annäherung an die zu interviewende Person (Reinders, 2005, S. 221ff.; Witzel, 1985, S. 245). Aus Zeitgründen wurde in den anderen Interviews auf diesen Einstieg verzichtet, da er, sorgfältig eingeführt, zu viele wertvolle Minuten des Gesamtinterviews benötigte. Stattdessen wurden die Interviewpartnerinnen und -partner mit der in Abbildung 7 abgebildeten Kernfrage 1 konfrontiert. Die neue Einstiegsfrage sollte offen und einfach zu beantworten sein, ins Thema einführen, das Gespräch in Gang bringen und so einen gleichwertigen Ersatz für die eliminierte Einstiegsvariante mit Zitat bilden.

*Kernfrage 1*

Nehmen wir an, eine fremdsprachige Schülerin oder ein fremdsprachiger Schüler wandert nach der Primarstufe in die Schweiz ein. Sie oder er muss nun in die Sekundarstufe I eingestuft werden. Beschreiben Sie bitte die einzelnen Schritte eines Einstufungsverfahrens.

*Nachfragen zu Kernfrage 1*

Welche Personen sind im Einstufungsverfahren aktiv involviert?

Was sind Ihre Aufgaben im Einstufungsverfahren?

Welche Rollen spielen die anderen im Einstufungsverfahren beteiligten Personen?

Abbildung 7: Leitfragen der Einstiegsphase der Interviews

Auch die Hauptphase wurde nach dem ersten Interview angepasst, indem ein für den Forschungsgegenstand wichtiger Hinweis der ersten befragten Person als Frage im Leitfaden integriert wurde. Damit wurde der Leitfaden um eine Frage erweitert. In Abbildung 8 sind Kern- und Nachfragen der Hauptphase abgebildet.

<p><i>Kernfrage 2</i> Die zugewanderten fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler können zum Einwanderungszeitpunkt in der Regel kein oder nur wenig Deutsch sprechen. Stichworte: Erfolgsfaktoren und Ressourcen. Aufgrund welcher Kriterien geben Sie einer Schülerin oder einem Schüler eine Empfehlung für die Sekundarstufe A?</p> <p><i>Nachfragen zu Kernfrage 2</i> Welche Erfolgsfaktoren gewichten Sie wegen ihrer Wirkung auf den Schulerfolg stärker? Welche Bedeutung hat der kulturelle, soziale und ökonomische Hintergrund der Eltern für den Entscheid? Wie wichtig und aussagekräftig sind die Zeugnisse? Welche Bedeutung geben sie den Freizeitinteressen der Schülerinnen und Schüler?</p> <p><i>Kernfrage 3</i> Was können Sie über das Geschlecht, die ethnische Herkunft und den sozioökonomischen Hintergrund der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen sagen, die bisher eine Empfehlung für die Sekundarstufe A erhielten?</p> <p><i>Nachfragen zu Kernfrage 3</i> Wie hängen die Einstellungen zugewandelter fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler zum Lernen, zur Schule und zu den Lehrpersonen mit dem Geschlecht, der nationalen Herkunft und dem sozioökonomischen Hintergrund zusammen? Welche Eigenschaften innerhalb dieser Kategorien brauchen zugewanderte fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, damit sich die Chancen auf eine Empfehlung in die Sekundarstufe A erhöhen?</p> <p><i>Weitere Nachfragen</i> Welche Strategien oder Arbeitsinstrumente stehen Ihnen zur Verfügung und helfen, einen Entscheid zu treffen? An welche rechtlichen und strukturellen Bedingungen knüpfen Ihre Einstufungsentscheide an? Wie werden die zugewanderten fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler speziell gefördert? Welche Vorteile bringt diesen Schülerinnen und Schülern der Unterricht in einer Sekundarstufe A während und nach der Oberstufe?</p> <p><i>Kernfrage 4</i> Wie haben Ihre Erfahrungen ihre heutige pädagogische Haltung diesen Jugendlichen gegenüber geprägt? Wie muss die Schule beschaffen sein, um diesen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden? Welche Lehrerhaltung ist für die Förderung dieser Schülerinnen und Schüler von Vorteil?</p>
--

Abbildung 8: Leitfragen der Hauptphase der Interviews

In der Abschlussphase wurden die befragten Personen erstens um Erlaubnis gebeten, ihnen allfällige Nachfragen schriftlich senden zu dürfen. Zweitens wurden sie freundlich aufgefordert, ein ihnen nach den Interviews schriftlich zugestelltes Lebenslaufformular mit Fragen zu ihrer Biografie, wie in Abbildung 9 zu sehen ist, auszufüllen.

<i>Name</i>	<i>Vorname</i>
<i>Alter</i>	<i>Wohnort</i>
<i>Nationalität(en)</i>	
<i>Aus- und Weiterbildung</i> (nach der obligatorischen Schulzeit) (Bitte mit Jahresangaben)	

*Berufstätigkeit* (Bitte mit Jahres- und Ortsangaben) (Bitte unterstreichen Sie die Berufstätigkeiten, bei denen Sie auch Einstufungsempfehlungen abgaben)

*Nationalität der Eltern*

Abbildung 9: Abschlussphase der Interviews – Lebenslaufformular

### 4.3 Techniken der Aufzeichnung und Protokollierung der Daten

Nach der Datenerhebung wurden die aufgezeichneten Interviews mittels der Software *f4* ins Hochdeutsche transkribiert, um sie für die Bearbeitung und Analyse zugänglicher und transparenter zu machen. Auch allfällige Postskripts und die von den befragten Personen schriftlich beantworteten Nachfragen wurden in die Transkripts integriert. Die auf Schweizerdeutsch durchgeführten Interviews wurden ins Hochdeutsche übersetzt. Die besonderen grammatikalischen Merkmale des Dialekts, wie beispielsweise die Satzstellung und verbale Vergangenheitsformen, sowie bestimmte nicht gut übersetzbare Begriffe wurden beibehalten, um den Sinngehalt nicht zu verändern (vgl. Streckeisen et al., 2007, S. 68ff.). In den Transkripten wurden die Transkriptionsregeln, die gemäss Schallberger und Neuhaus (2005) in hermeneutischen Analysen und in konversationsanalytischen Studien angewendet werden, eingehalten. Deshalb wurden in den Transkripten nebst den verbalen auch die para- und nonverbalen Merkmale der Interviews sowie Umgebungsgeräusche detailliert grafisch gekennzeichnet. Diese Art der Protokollierung der aufgezeichneten Daten sollte die Möglichkeit offen lassen, die Interviews in der Auswertung bei Bedarf tiefgreifender zu analysieren. Anhang C zeigt eine Zusammenstellung der angewandten Transkriptionsregeln.

Allein aus praktischen Gründen steht für die interviewende Person die Abkürzung *I*. Andere Personennamen wie jene von Schülerinnen und Schülern und weitere Angaben wie Alter und Nationalität, mittels derer Personen oder Organisationen in der Regel identifiziert werden können, wurden anonymisiert. Angaben zur Nationalität der Schülerinnen und Schüler wurden durch allgemeinere Bezeichnungen, die ihre ungefähre geografische Lage beschreiben, ersetzt.

### 4.4 Datenauswertungsmethoden

Die Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1985) computergestützt<sup>16</sup> kodiert. Für die Auswertung eignete sich eine Kombination von induktivem und deduktivem Verfahren. Auf deduktivem Weg wurden in einem ersten Moment aus den vier Unterfragestellungen dieser Arbeit und den präsentierten Theorien Codes<sup>17</sup> entwickelt und an das Datenmaterial herangetragen. Die Daten wurden auf diese Weise mit den Inhalten des theoretischen Teils dieser Arbeit abgeglichen. Im Sinne der Offenheit gegenüber Unvorhergesehenes wurde das erarbeitete Kategoriensystem in einem zweiten Schritt während der Kodierung induktiv erweitert und verfeinert.

<sup>16</sup> Software MAXQDA10

<sup>17</sup> Codes oder Kategorien sind prägnante Bezeichnungen von Themen oder Konzepten – bildlich gesprochen eine Art beschriftete Etikette, die über den Inhalt eines Sammelordners Auskunft geben (Schallberger & Neuhaus, 2005, S. 33). Die Inhalte der Interviews veranschaulichen die Codes. Aus Platzgründen werden die Definitionen der einzelnen Codes in diesem Kapitel nicht näher erläutert. Für genaue Informationen wird auf den Anhang A verwiesen, worin das Codebuch mit Angaben zu den Codes, Codebeschreibungen und den Kodierregeln abgelegt wurde.

In Tabelle 2 ist das Kategoriensystem mit den Unterfragestellungen der Arbeit, den Haupt- und Untercode abgebildet. Jeder Unterfragestellung entspricht ein Hauptcode. Jeder Hauptcode fasst mit Schlüsselbegriffen die entsprechende Unterfragestellung inhaltlich zusammen. Komplexere Hauptcodes wurden weiter in Untercode gegliedert. Diese Unterteilung erstreckt sich bis über drei Gliederungsebenen hinaus. Den Codes, bei denen in der Bezeichnung *Zweifelsfälle* vermerkt ist, wurden während des Kodierens Textstellen aus den Interviews provisorisch zugeordnet, die in einem ersten Moment nicht eindeutig einem anderen Code zugeteilt werden konnten. Am Schluss jedoch konnten alle darin enthaltenen Fundstellen auf die anderen Codes verteilt werden. Da die Interviews auch neue Codes hätten ergeben können, wurde, um das Kategoriensystem induktiv zu erweitern und zu vertiefen, auch ein Code *Weiteres* bestimmt. Wären in den Interviews neue Themen unerwartet angesprochen worden, was jedoch nicht geschah, wären sie in diesem Code gesammelt worden und man hätte damit anschliessend neue Codes bilden können.

Es soll noch eine Besonderheit des Hauptcodes *Einstufungskriterien* erklärt werden. Die Unterteilung dieses Hauptcodes in die Untercode *Kriterien im engeren Sinn* und *Kriterien im weiteren Sinn* ergab sich aus der Sichtung des Datenmaterials. Es stellte sich dabei heraus, dass in den Interviews nicht immer deutlich von Einstufungskriterien, sondern häufig allgemein von Schutz- oder Risikofaktoren für den schulischen Erfolg die Rede war. Aus diesem Grund wurden beim Kodieren Aussagen zu Einstufungskriterien dem Code „Kriterien im engeren Sinn“ und Aussagen zu Schulerfolgs- und Schulmisserfolgswirkfaktoren dem Code „Kriterien im weiteren Sinn“ zugeordnet.

Tabelle 2: Übersicht des Kategoriensystems

Unterfragestellungen	Hauptcodes	Untercode Ebene 1	Untercode Ebene 2	Untercode Ebene 3
Aus welchen Arbeitsschritten setzt sich ein Einstufungsverfahren zusammen?	Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren	-	-	-
Aufgrund welcher Kriterien stufen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zugewanderte fremdsprachige Jugendliche in die Sekundarstufe A ein?	Einstufungskriterien	Kriterien im engeren Sinn	Kriterium Individuum (SuS)	-
			Kriterium Familie	Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft
				Kriterium sozioökonomische Herkunft
			Kriterium Verwandte, Bekannte	-
			Kriterium Schulische Rahmenbedingungen	Kriterium Schulen
				Kriterium Klassen
Kriterium Lehrpersonen				
Kriterium Zweifels-	-			

			fälle	
		Kriterien im weite- ren Sinn	Faktor Individuum (SuS)	-
			Faktor Familie	Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft
				Faktor sozioökonomische Herkunft
			Faktor Verwandte, Bekannte	-
			Faktor Schulische Rahmenbedingungen	Faktor Schulen
				Faktor Klassen
				Faktor Lehrpersonen
		Faktor Zweifelsfälle	-	
Wie begründen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger ihre Arbeitsschritte?	Begründungen Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren	-	-	-
Wie begründen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger die Festlegung der Einstufungskriterien?	Begründungen Einstufungskriterien	Begründungen Kriterien im engeren Sinn	Begründungen Kriterium Individuum (SuS)	-
			Begründungen Kriterium Familie	Begründungen Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft
				Begründungen Kriterium sozioökonomische Herkunft
			Begründungen Kriterium Verwandte, Bekannte	-
			Begründungen Kriterium Schulische Rahmenbedingungen	Begründungen Kriterium Schulen
				Begründungen Kriterium Klassen
				Begründungen Kriterium Lehrpersonen
Begründungen Kriterium Zweifelsfälle	-			
Begründungen Kriterium	Begründungen Fak-	-		

		rien im weiteren Sinn	tor Individuum (SuS)	
			Begründungen Faktor Familie	Begründungen Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft
				Begründungen Faktor sozioökonomische Herkunft
			Begründungen Faktor Verwandte, Bekannte	-
			Begründungen Faktor Schulische Rahmenbedingungen	Begründungen Faktor Schulen
				Begründungen Faktor Klassen
				Begründungen Faktor Lehrpersonen
		Begründungen Faktor Zweifelsfälle	-	
-	Allgemeine Zweifelsfälle	-	-	-
-	Weiteres	-	-	-

Beim Kodieren wurde nicht die Trennschärfe der Codes angestrebt. Das heisst, dass die gleiche Fundstelle zum Teil mehreren Codes zugeordnet wurde oder dass Kodierungen sich teilweise überschneiden. Die Vorgehensweise war notwendig, um im Hinblick auf die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aussagekräftige Sinneseinheiten zu bilden.

## 5. Beschreibung und erste Interpretation der Ergebnisse

Das Ziel dieses Kapitels ist eine verständliche Darstellung und eine erste Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen. Eine ausführliche Diskussion und Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund des erarbeiteten Forschungsstandes erfolgt in den Kapiteln 6 *Diskussion der Ergebnisse* und 7 *Schlusswort*. Die in den Transkripten hervorgehobenen para- und nonverbalen Merkmale der Interviews sowie die markierten Umgebungsgeräusche erwiesen sich für die Beantwortung der Fragestellungen als nicht relevant. Aus diesem Grund werden sie in der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse nicht berücksichtigt.

Um den Zusammenhang der erhobenen Daten mit den Unterfragestellungen deutlich zu kennzeichnen, werden die einzelnen Ergebnisse im Folgenden pro Interview (vgl. „B1“, „B2“, „B3“, „B4“ in Kap. 4.1) zunächst paraphrasiert und zusammengefasst entlang der Unterfragestellungen dieser Arbeit präsentiert. Die Reihenfolge der Aussagen der befragten Personen wird zugunsten der Logik des Textaufbaus nicht immer eingehalten. Zur Anschauung werden einige aussagekräftige Textstellen direkt mit dem Kürzel der interviewten Person und der Abschnittsnummer des Transkripts zitiert. Die Transkripts befinden

sich im Anhang (vgl. Anhang D, E, F, G). Dass die einzelnen Interviews pro Unterfragestellung zuerst getrennt voneinander bearbeitet und analysiert werden, erfüllt den Zweck, einen vertieften Einblick in die einzelnen Interviews zu gewinnen. Erst anschliessend werden die untersuchten Einzelfälle im Sinne einer ersten groben Interpretation auf Auffälligkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin miteinander verglichen. Die nach den Interviews schriftlich erhobenen biografischen Daten der befragten Personen dienen ausschliesslich der Interpretation der Ergebnisse. Aufgrund der Eigenschaften des Samples, das in sich klein und zu wenig kontrastreich ist, wird der Vergleich der Interviews zu keiner Typenbildung im Sinne einer Deutungsmusteranalyse hinführen.

Der Verständlichkeit halber muss in Bezug auf den Aufbau dieses Kapitels noch auf vier Besonderheiten hingewiesen werden. Erstens: Aufgrund der inhaltlichen Nähe, werden die Unterfragestellungen a. und c. sowie b. und d. (vgl. Kap. 3) zusammen beantwortet. Zweitens: In den Texten werden die Codes fettgedruckt und kursiv geschrieben. Drittens: In den Zitaten werden Auslassungen mit eckigen Klammern und Punkten darin markiert, um sie von den Notationszeichen, welche die Pausen markieren, zu unterscheiden. Viertens: Die Interviews enthalten passend zu den Codes unterschiedlich viele Fundstellen. Gewissen Codes konnten in der Auswertung keine Interviewtextstellen zugeordnet werden, weshalb sie im Folgenden nicht aufgeführt werden. Mögliche Gründe für diese ungleiche Menge und Verteilung der Kodierungen werden im Kapitel 7.2 *Reflexion des Arbeitsprozesses, pädagogische Konsequenzen und Ausblick* diskutiert.

## **5.1 Darlegungen und Begründungen der Arbeitsschritte bei Einstufungen**

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse zu den Forschungsfragen a. (Aus welchen Arbeitsschritten setzt sich ein Einstufungsverfahren zusammen?) und c. (Wie begründen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger ihre Arbeitsschritte?) präsentiert. Im Überblick zeigen die Ergebnisse, dass in den Interviews von ganz unterschiedlichen Einstufungsverfahren berichtet wird. Im Einzelnen stellt sich dies folgendermassen dar.

### ***B1: Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren, Begründungen Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren***

B1 hat 20 Jahre Erfahrung mit DaZ-Unterricht und Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Sekundarstufenschülerinnen und -schülern. In 20 Jahren seien keine 20 von diesen Jugendlichen in die Sekundarstufe A eingestuft worden (B1, Absch. 56), wobei B1 schätzt, dass insgesamt mehr Mädchen in die Sekundarstufe A gegangen seien. Bei Einstufungen werde „ein ganz standardisiertes Verfahren“ (B1, Absch. 11) angewendet. Das Gespräch zwischen den Eltern, deren Kind, manchmal der Schulleitung und einer DaZ-Lehrperson wie B1 diene dazu, sich „[einen ersten] Eindruck wie überall auf der Welt“ (B1, Absch. 11) zu verschaffen. Jugendliche, die nur ein Jahr an der Oberstufe vor sich haben, würden angeblich nicht mehr eingeschult, weil sich dies nicht mehr lohne (B1, Absch. 11). Die anderen Jugendlichen würden nach dem Gespräch und vor der Einstufung während drei bis fünf Wochen den DaZ-Unterricht bei B1 besuchen. Hier gehe es darum, die Lernenden „intensiv [zu] beobachten“ (B1, Absch. 11). Auf diese Weise bekomme B1 ein „z i e m l i c h, e i n z i e m l i c h d i f f e r e n t i e r t e s Bild [...] ziemlich ein klares



Profil, mindestens von einer sprachlichen Intelligenz“ (B1, Absch. 11) der Lernenden. Schliesslich findet B1: „DIE IDEE ist eigentlich schon, dass [...] der Entscheid ziemlich verhebt [zuverlässig]“ (B1, Absch. 21), „wir wollen uns den Entscheid vorbehalten [...] wir wollen einfach die optimale Einstufung“ (B1, Absch. 17). Die Einstufung solle ein „relativ [...] informierter Entscheid“ (B1, Absch. 17) sein. Auch die Mathematikkenntnisse der Lernenden würden erhoben. Da die Schülerinnen und Schüler meistens keine Französischkenntnisse hätten, würden die schwachen unter ihnen von Französisch dispensiert. Es wird deutlich, dass sich B1 bei Einstufungen auf ihre Erfahrungen und Beobachtungen im DaZ-unterricht stützt, denn laut B1 sehe „man eigentlich ständig, wie Sachen verarbeitet [...] [würden] es [...] [sei] relativ k l a r manchmal“ (B1, Absch. 25).

## ***B2: Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren, Begründungen Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren***

B2 hat 25 Jahre Erfahrung mit Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Sekundarstufenschülerinnen und -schülern. Sie schätzt, dass pro Jahr etwa einem Viertel dieser Jugendlichen der Eintritt in die Sekundarstufe A gelinge (B2, Absch. 42). Davon seien es gleich viele Mädchen wie Knaben. Die Kreisschulpflege überprüfe das Alter der eingewanderten Jugendlichen und schicke sie unabhängig von ihrem Bildungshintergrund zu B2 in die Sonder E<sup>18</sup>. Hier arbeite B2 mit einer Kollegin zusammen. Diese Zusammenarbeit findet B2 wegen der Austauschmöglichkeiten lohnenswert. Die Sonder E sei „Gold wert“ (B2, Absch. 98) aus folgenden Gründen:

In einer Sonder E [...] hat man dann wirklich eben sechs Monate oder ein Jahr Zeit für den Entscheid und zum dieses Kind soweit kennen zu lernen, dass dies nachher optimal läuft. In anderen Schulkreisen [...] macht dies in der Kreisschulpflege irgendjemand, und dann [...] schaut man: ‚Wie alt ist dieses .. Kind?‘ [...] und tut es integrieren [...] direkt. (B2, Absch. 98).

Damit gibt B2 zu verstehen, dass ungenügend durchdachten Einstufungen bei Lernenden grossen psychischen Schaden anrichten können. Es scheint, als würde B2 in den Einstufungen, die sie vornimmt keine derartige Gefahr sehen. Vor einer Einstufung würden die Jugendlichen vor einem Eintritt in die Sekundarstufe A sechs Monate ansonsten ein Jahr lang die Sonder E besuchen und auf den Unterricht in den Regelklassen vorbereitet. In der Sonder E würden Mathematikvorkenntnisse und der Schreib- und Lesefähigkeiten der Jugendlichen erhoben. Damit könne sich B2 aufgrund ihrer Erfahrungen „relativ gleich“ (B2, Absch. 22) ein Bild von den Lernenden machen. Dazu meint B2:

Dies gibt wahnsinnig viel Übung. Also, da kann ich innerhalb von zwei Tagen [...] sagen, .. MINDESTENS TENDENZIELL, ob dieses Kind einmal in eine A-Klasse wird gehen [...] Also, es stimmt dann (nie?) hundert Prozent. Es gibt schon noch so ein wenig, .. gerade in den Grenzfällen<sup>19</sup>, gibt es noch Justierungen, aber [...] bei vielen Kindern ist es am ersten, zweiten Tag eigentlich schon klar“ (B2, Absch. 22).

Im Einstufungsverfahren würden die Eltern aufgrund ihrer Bildungsressourcen ganz unterschiedliche Rollen spielen. Bildungsferne Eltern seien in den schulischen Angelegenheiten

---

<sup>18</sup> Es ist eine Kleinklasse, in der DaZ-Auffangunterricht durchgeführt wird.

<sup>19</sup> Bei Grenzfällen handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die nicht eindeutig einer Abteilung der Sekundarstufe I zugeteilt werden können. Gemäss B2 ist es ja „nie klar ... Sek B und Sek A, dies überschneidet sich ja.“ (B2, Absch. 74).

nicht sehr aktiv, im Gegensatz zu den Stiefelternteil mit einer schweizerischen Nationalität, die das Schulsystem kennen und bildungsfernen Eltern, die „puschen [...] [und] finden [...]: ‚(?) Mein Kind muss möglichst schnell [...] in die Regelklasse“ (B2, Absch. 20). Grundsätzlich meint B1 zu Einstufungen: „Man kann da ganz flexible, individuelle LÖSUNGEN FINDEN“ (B2, Absch. 74). Es ist die Rede von Teilintegrationen, vom Unterricht in Lernniveaus und der Dispensation der Sekundarstufe-B-Schülerinnen und -Schüler von einer Fremdsprache. Gewisse Schülerinnen und Schüler würden wegen der Überalterung nicht mehr eingeschult. Ansonsten gilt scheinbar Folgendes: „Wir tun sie in der Regel [...], .. obwohl dies vielleicht .. in gewissen Orten nicht so gern gehört wird [...] ein: Jahr tiefer einstufen als sie eigentlich wären vom Alter her“ (B2, Absch. 62). Der Grund dafür sei:

Wenn man hier in der Schweiz nach einer Sek A eine Anschlusslösung möchte, dann muss man einfach eine gewisse Anzahl Jahre in dieser Schule verbracht haben [...] wenn [...] der betreffende Schüler in eine dritte geht, hat er nur noch ein Jahr und dann ist ein Teil von der Berufswahl schon gelaufen, [...] wenn man diesen jetzt in eine zweite integrieren, dann gibt es eine kleine Möglichkeit, dass er nach zwei Jahren Sek [...] eine Lehrstelle findet. (B2, Absch. 62)

### ***B3: Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren, Begründungen Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren***

B3 hat fünf Jahre Erfahrung mit Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Sekundarstufenschülerinnen und -schülern. Gewisse Schulgemeinden würden zugewanderte fremdsprachige Lernende in die Sprachschule schicken, die B3 leitet, und nach einigen Wochen Unterricht in der Sprachschule die Jugendlichen entsprechend den Empfehlungen der Sprachschule in eine Regelklasse einstufen. Bisher seien mehr Mädchen in die Sekundarstufe A eingestuft worden. In einem ersten Treffen mit den Eltern, deren Kind und manchmal jemand von der aufnehmenden Schule gehe es „um ein Zeigen und ein Kennenlernen“ (B3, Absch. 9), darum, Ängste der zugewanderten Leute abzubauen und um einen Eindruck von den Jugendlichen zu bekommen (B3, Absch. 27). Von den Eltern werde erwartet, dass sie sich aktiv für die schulische Entwicklung ihrer Kinder interessieren (B3, Absch. 3). Nach dem Gespräch würden die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Leistungsstand einige Monate lang den Unterricht in der Sprachschule ganz- oder auf Wunsch der Schulgemeinden nur halbtags – meist am Nachmittag – besuchen. Morgens werde Deutsch, nachmittags Mathematik- Geometrie- und Sport unterrichtet. Bei Teilintegrationen müssten die aufnehmenden Schulen die Lernenden provisorisch einstufen. Darin sieht B1 ein Problem, das der Integration der Jugendlichen, wie hier zu verstehen ist, nicht zugutekommt:

Zum Teil ist es einfach schwierig, [...] dieses [Kind] schon einzuteilen [...] Gerade auch vom Alter her wird es dann [von den aufnehmenden Schulen] vielleicht eher zu hoch eingestuft, als es .. dann halt von der Leistung her gut wäre [...] wir empfehlen dann, [...] es zurückzustufen in eine erste Sek, und dann [...] muss es weg von seinen Kollegen. (B3, Absch. 13)

Ein weiterer Nachteil von Teilintegrationen sei, dass die Schülerinnen und Schüler damit die Mathematikstunden in der Sprachschule am Nachmittag verpassen, in denen sie ebenfalls Deutsch lernen (B3, Absch. 15). Nach einigen Wochen Unterricht in der Sprachschule werde gemeinsam im Team eine Empfehlung für die Sekundarstufe I abgegeben. Diese Zusammenarbeit scheint aufgrund der Austauschmöglichkeiten sehr wertvoll zu sein. Wei-

tere hilfreiche Arbeitsinstrumente seien Übersichtspapiere, welche die Anforderungen der einzelnen Sekundarstufen beschreiben sowie die Lernberichte, welche die Lehrpersonen der Sprachschule über die Lernenden verfassen. Ausserdem seien auch die Kenntnis der Schulstrukturen und Haltungen gegenüber Repetitionen der einzelnen Gemeinden nützlich. Das letzte Wort hätten bei Einstufungen jedoch die aufnehmenden Schulen. Gewisse Gemeinden würden die Schülerinnen und Schüler auf Rat der Sprachschule auch ein Jahr zurückstufen. B3 erklärt: „Ein Jahr repetieren .. ist eigentlich fast ein must“ (B3, Absch. 15), denn „wenn ein Kind einfach noch ein, zwei Jahre mehr hat können Schule machen, umso besser“ (B3, Absch. 51). Die Überalterung stelle ein Problem dar, weil die aufnehmenden Schulen in der Regel keine Jugendliche einschulen würden, die das Schulalter überschritten hätten. Einstufungen seien nicht einfach (B3, Absch. 57). Die Schwierigkeit bestehe darin, dafür zu sorgen, dass jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen gefördert werde. Grundsätzlich wolle die Sprachschule den Jugendlichen gute Bildungschancen geben, aber man müsse die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Lernenden gut abwägen. Als Grund dafür gibt B3 an: „WENN ES [der Einstufungsentscheid] DANN EINFACH NICHT VERHEBET [zuverlässig], ist es am Kind auch nicht geholfen, wenn es nach vier Monaten wieder, in eine .. andere Klasse ist“ (B3, Absch. 51).

#### ***B4: Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren, Begründungen Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren***

B4 hat drei Jahre Erfahrung mit Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen. Wie die anderen befragten Personen spricht B4 oft in der Mehrzahl. Die Eltern würden ihr Kind in der Schule anmelden. Auf dem Anmeldeformular stünden häufig, wenn keine Deutschkenntnisse vorhanden sind, nur die rudimentärsten Daten. Vor jeder Einstufung müsste das Alter der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Bei Jugendlichen, die im letzten Schuljahr einreisen, werde eher für eine vorzeitige Ausschulung optiert (B4, Absch. 43). In den anderen Fällen, würden mithilfe einer Kulturvermittlerin Informationen über die abgebende Schule im Ausland und die alten Schulzeugnisse der Jugendlichen angeschaut, um die Bildungshintergründe der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Zuteilungsentscheide würden auf „Erfahrungsgeschichten“ (B4, Absch. 39) basieren. Die Eltern würden nur wenn nötig ins Einstufungsverfahren involviert. Zusammen mit der Schulleitung der zweiten Sekundarschule in der Gemeinde stuft B4 die Jugendlichen sodann in eine Abteilung der Sekundarstufe I ein. Dazu meint B4: „WIR SIND [...] grundsätzlich zurückhaltend mit [...] möglichst hoch einzustufen, [...] zum nachher [...] abstufen [...] eine Abstufung empfinden die meisten Schüler als eine persönliche Niederlage [...] eine Aufstufung ist ein persönlicher Erfolg“ (B4, Absch. 45). Dass zugewanderte fremdsprachige Jugendliche tendenziell eher tieferen Sekundarschulstufen zugeteilt werden, scheint nicht als Problem betrachtet zu werden. So betont B4: „Ob dieses Kind in eine Sek A, B oder C eingestuft wird, ist im ersten Jahr .. bei den allermeisten Fällen nicht relevant“ (B4, Absch. 53). Viel wichtiger sei für B4 die Frage: „Über welchen Weg kommt dieses Kind [...] zu den Ressourcen, wo [so dass] es kann am Klassenunterricht folgen?“ (B4, Absch. 21). Zu diesen Ressourcen scheinen Deutschkenntnisse zu zählen. Trotzdem betont B4: „Grundsätzlich versucht man aber richtig einzustufen. .. Und darum gibt es .. dazwischen einmal [...] eine direkte Einstufung ins A“ (B4, Absch. 45). B4 gibt zu verstehen, dass falsche Einstufungen nicht so tragisch seien, weil „eine Einstufung [...] nicht auf Stein gemeisselt“ (B4, Absch. 38), sondern jederzeit korrigierbar sei: „Dann korrigieren wir halt die Einstufung [...] es gibt zwar offiziell drei Umstufungstermine [...] während

einem Schuljahr, aber dann läuft es halt einmal dazwischen [...] da sind wir dann un-glaublich unbürokratisch“ (B4, Absch. 45). Es scheint, normal zu sein, dass es zu Umstufungen kommt (B4, Absch. 21). Allerdings gibt B4 auch zu bedenken: „Jetzt müssen wir es einfach auch noch realistisch anschauen, wenn eine Schülerin, ein Schüler Mitte zweite Klasse oder Ende zweite Sek .. kommt, dann stellen wir uns dann schon die Frage nach einem halben Jahr: ‚Wie viel Sinn macht jetzt noch ein Wechsel, äh, in eine andere Klasse [...]‘“ (B4, Absch. 21). Zwischendurch gäbe es auch Repetitionen, die „laut Volksschulgesetz (leise) nur in absoluten AUSNAHMEFÄLLEN möglich [seien]. [...] diese Ausnahmefälle“ (B4, Absch. 7) würden wenn nötig geschafft. Nach der Einstufung würden die Schülerinnen und Schüler teilweise den Unterricht in der Regelklasse und während etwa zwanzig Stunden den DaZ-Aufnahmeunterricht besuchen. Der Anteil an Aufnahmeunterricht werde kontinuierlich zugunsten der Stunden in der Regelklasse reduziert. Die intensive Sprachförderung im Aufnahmeunterricht sei wichtig, weil die Lernenden „ohne Sprache [...] an einem Unterricht nicht teilnehmen [könnten], [...] [dies sei] eine Illusion zu meinen: ‚Ja, aber, aber Mathe geht dann‘“ (B4, Absch. 13).

### **Vorläufige Interpretation der Ergebnisse**

Es wird deutlich, dass Einstufungsentscheide von verschiedenen Kontextfaktoren abhängen, wie beispielsweise von gesetzlichen Bestimmungen zu Schulalter und Zurückstufungen, vom organisationsintern gewohnten Umgang mit solchen Regelungen und den vorhandenen Schulstrukturen sowie Bildungsangeboten (vgl. Kap. 2.5.1. 2.5.2). Es zeichnet sich dabei ein ziemlich grosser Entscheidungs- und Handlungsspielraum ab. Auffällig ist, dass die einstufoenden Personen sich in ihren Kompetenzbereichen und Erfahrungen sehr stark unterscheiden. Die Zuständigkeiten für Einstufungen werden je nach Schule auf eine unterschiedliche Anzahl Personen verteilt (vgl. Kap. 2.5.1). Die Eltern werden nicht überall gleich stark ins Zuteilungsverfahren involviert (vgl. Kap. 2.4). Auch die Dauer der Entscheidungsfindungsprozesse, die Art der Integration in eine Regelklasse, die eingesetzten Arbeitshilfen und -strategien variieren in Abhängigkeit der Schule, in der Einstufungen durchgeführt werden.

Den Interviewpartnerinnen und -partnern scheint es grundsätzlich um eine optimale Förderung und Integration der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen zu gehen (vgl. Kap. 2.5.2.1, 2.5.3). Es werden aber verschiedene Wege eingeschlagen, um dieses Ziel zu erreichen. Dies hängt bei genauem Hinsehen zu einem grossen Teil davon ab, welche Auffassungen von Schule und vom Selektionsauftrag organisationsintern institutionalisiert sind (vgl. Kap. 2.5.3). Während B1, B2 und B3 betonen, dass zuverlässige Einstufungen eine Bedingung für den Schulerfolg und das psychische Wohl der Jugendlichen darstellen würden, vertritt B4 die Ansicht, dass es auf eine korrekte Einstufung in einem ersten Moment meistens nicht ankomme, da Entscheide problemlos und ohne schädliche Folgen für die Lernenden korrigierbar seien. B4 erweckt bereits den Eindruck, dass zugewanderte fremdsprachige Schülerinnen und Schüler grundsätzlich eher den tieferen Sekundarstufen zugeteilt werden, weil angenommen wird, dass diese sowieso geringe Chancen auf Erfolg in der Sekundarstufe A hätten.

Wie es aussieht, ist es üblich, vor einer Einstufung einen Eindruck der Bildungsressourcen der Lernenden zu gewinnen, um die Lernfähigkeiten der Jugendlichen einzuschätzen und mögliche Entwicklungen zu antizipieren (vgl. Kap. 2.5.2.2). Nebst der gewonnenen Eindrücke scheinen auch die Erfahrungen mit Einstufungen der befragten Personen eine wichtige Stütze zu sein in der Entscheidungsfindung. Die eigenen diagnostischen Fähigkeiten wer-

den kaum deutlich in Frage gestellt (vgl. Kap. 2.5.3). Die Vorgehensweisen bei Einstufungen scheinen bereits soweit routiniert, institutionalisiert und selbstverständlich geworden sein, dass die befragten Personen angeblich keine Zweifel hegen über die Zuverlässigkeit und Legitimität ihrer Vorgehensweisen (vgl. Kap. 2.5.1, 2.5.3).

Es wird zudem in allen Interviews ziemlich deutlich, dass bei diesen Lernenden besondere Bildungsbedürfnisse wahrgenommen werden, weswegen spezielle pädagogische Massnahmen ergriffen werden, wie beispielsweise die intensive Sprachförderung im DaZ-Unterricht bei B1, B2 und B4 oder eine ausserschulische Vorbereitung auf den Unterricht in der Regelklasse bei B3 (vgl. Kap. 2.5.2.1, 2.5.3). Dabei wird ersichtlich, welcher Stellenwert den Deutschkenntnissen zukommt. Es scheint die Überzeugung zu herrschen, dass Deutschkenntnisse eine Bedingung für die Integration in eine Regelklasse und den Schulerfolg darstellen.

## **5.2 Darlegungen und Begründungen der Festlegung der Einstufungskriterien**

Bevor die Ergebnisse der Forschungsfragen b. (Aufgrund welcher Kriterien stufen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zugewanderte fremdsprachige Jugendliche in die Sekundarstufe A ein?) und d. (Wie begründen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger die Festlegung der Einstufungskriterien?) präsentiert werden, müssen der Verständlichkeit halber einige strukturelle Besonderheiten dieses Kapitels erläutert werden. Die Resultate dieses Kapitels sind in den beiden Hauptcodes *Einstufungskriterien* und *Begründungen Einstufungskriterien* enthalten. Wie bereits erwähnt, wurden diese beiden Codes gegliedert in *Kriterien im engeren Sinn*, *Begründungen Kriterien im engeren Sinn*, *Kriterien im weiteren Sinn* und *Begründungen Kriterien im weiteren Sinn*. Das Kapitel 5.2.1 *Kriterien im engeren Sinn und Begründungen Kriterien im engeren Sinn* fasst Ergebnisse zu konkreten Einstufungskriterien zusammen. Hingegen beinhaltet das Kapitel 5.2.2 *Kriterien im weiteren Sinn und Begründungen Kriterien im weiteren Sinn* Befunde, in denen von allgemeinen Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg die Rede ist. Diese Faktoren konnten in der Auswertung aus Gründen, die im Schlusswort dargelegt und diskutiert werden, nicht den Kriterien und Begründungen im engeren Sinn zugeordnet werden. In beiden Unterkapiteln werden nacheinander die Ergebnisse aus den Bereichen *Individuum*, *Familie*, *Verwandte und Bekannte* sowie *Schulische Rahmenbedingungen* präsentiert und grob interpretiert.

### **5.2.1 Kriterien im engeren Sinn und Begründungen Kriterien im engeren Sinn**

Im Überblick nennen die befragten Personen viele verschiedene Einstufungskriterien und Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg. Die Verteilung der Häufigkeiten der Aussagen macht sichtbar, dass mehr Einstufungskriterien aus dem Bereich *Individuum* als aus der Familie, der Verwandtschaft, dem Bekanntenkreis und der schulischen Rahmenbedingungen kodiert wurden. Umgekehrte Verhältnisse findet man bei den allgemeinen Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg.

## **B1: Kriterium Individuum (SuS), Begründungen Kriterium Individuum (SuS)**

Ein sehr wichtiges Einstufungskriterium scheint das Lernpotenzial<sup>20</sup> zu sein. Die Fokussierung darauf sei wichtig, um die Bildungschancen der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen zu verbessern (vgl. B1, Absch. 76). Damit scheinen aber hohe Erwartungen an diese Jugendlichen gestellt zu werden. Die Lernenden müssten fast so gut wie Gymnasialtinnen und Gymnasiasten sein (B1, Absch. 9). So betont B1: „Man muss wirklich gut sein, oder zum können nach ein, zwei Monaten in einer Sek A [...] mithalten“ (B1, Absch. 66). Konkret lassen sich aus dieser Sichtweise folgende Einstufungskriterien ableiten:

- die Haltung der Lernenden gegenüber der Schule und ihr Lernverhalten (B1, Absch. 9-11), wobei B1 betont: „DIES IST JA BEKANNT, [...] DASS MÄDCHEN FLEISSIGER SIND“ (B1, Absch. 60-62).
- die schulischen und nicht-schulischen Interessen: „eine gewisse .. Literalität [...] ist einfach wie ein, eine Bedingung, dass es dann schnell geht“ (B1, Absch. 13)
- die Lerngeschwindigkeit im Deutschspracherwerb: „eine gewisse Geschwindigkeit im: Begreifen, im Umsetzen von neuen Inputs, im Aufnehmen“ (B1, Absch. 9, vgl. Absch. 66),
- Lesestrategien (B1, Absch. 66)
- Sprachlogische Fähigkeiten und Abstraktionsfähigkeit: „Wie .. gut können sie auch etwas aus einem Kontext erschliessen?“ (B1, Absch. 11, vgl. Absch. 27).
- gut entwickelte Schreib- und Lesekompetenzen: Lese-Schreib-Schwächen scheinen sich nachteilig auf Einstufungen auszuwirken (B1, Absch. 27)
- ein qualitativ hochstehender „Bildungshintergrund“ (B1, Absch. 66), ein umfassendes Weltwissen (B1, Absch. 11)
- „eine gewisse Selbstständigkeit im Lernen“ (B1, Absch. 9)
- Fremdsprachenkenntnisse, weil Lernende ohne solche Kenntnisse „ein Schockerlebnis gehabt [...] [hätten] mit einer ersten Fremdsprache“ (B1, Absch. 13, 66)

## **B2: Kriterium Individuum (SuS), Begründungen Kriterium Individuum (SuS)**

Das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler sei ein wesentliches Kriterium (B2, Absch. 42). B2 bekräftigt dies mit der Schilderung eigener Schul- und Berufserfahrungen. Sie besuchte als Jugendliche eine fremdsprachige Schule. So betont sie:

Da hat es am Anfang auch geheissen: ‚Nein, dies geht doch nicht [...] diese kann doch noch nicht Französisch‘ [...] Und es [...] ist GEGANGEN, ODER. [...] Und ich weiss, dass man das Potenzial muss anschauen und nicht “[...] den Leistungsstand [...] Für mich ist es das selbstverständlichste [...] von der Welt gewesen, dass man dies so anschaut. (B2, Absch. 72)

Ähnlich wie bei B1 unterstreicht B2: „Dann muss jemand **SCHON WIRKLICH SEHR GUT SEIN**, zum den Sprung schaffen in die Sek A, oder“ (B2, Absch. 42). Potenzielle Sekundarstufe-A-Lernenden müssten demzufolge folgende Kriterien grösstenteils erfüllen:

---

<sup>20</sup> B1, B2 und B3 scheinen unter dem Kriterium Lernpotenzial im Grossen und Ganzen die Lernfähigkeiten und -möglichkeiten zu verstehen. Damit wird angeblich versucht, den Wissenszuwachs der Lernenden einzuschätzen. Gemäss der Aussagen von B1, B2 und B3 sei das Lernpotenzial nicht mit dem Aspekt des Leistungsstandes zu verwechseln. Aus den Aussagen wird deutlich, dass der Aspekt des Leistungsstandes eng mit den Lernzielen auf der Sekundarstufe I verbunden wird. Ein umfangreicher Bildungshintergrund bilde zwar eine wesentliche Stütze für einen Erfolg in der Sekundarstufe A. Für einen Schulerfolg ist es aber angeblich nicht notwendig, dass die zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen alle für die Regelklasse festgelegten Lernziele erfüllen. Das heisst, gewisse Bildungslücken seien nicht gravierend.

- Eine hohe Selbstständigkeit, die laut B2 „fast das Wichtigste“ (B2, Absch. 50) sei
- ein solider Bildungshintergrund, keine zu grossen Wissensrückstände (B2, Absch. 42)
- das Lernverhalten und die Lernmotivation (B2, Absch. 30)
- eine hohe Lerngeschwindigkeit und gute Aufnahmefähigkeit: „Wie viel hat dieser jetzt können in diesem Jahr, in dem er bei uns war [...] zulegen?“ [...] Und wenn man dann denkt, dass der Lernzuwachs ähnlich weiter verläuft, dann muss man sagen: ‚Dies ist ein Sek-A-Schüler‘“ (B2, Absch. 30)
- hohe Kommunikationsfähigkeit: Verständigung auf Hochdeutsch (B2, Absch. 34)
- gut entwickelte Lesefähigkeiten (B2, Absch. 34)
- „das Vorstellungsvermögen [...] das Abstraktionsvermögen“ (B2, Absch. 32)
- „die Speicherfähigkeit“ (B2, Absch. 32)
- bedingt auch überfachliche Kompetenzen: „DIE MOTIVATION, DIE LERNBEREITSCHAFT UND DIE ARBEITSHALTUNG [...]. Der Fleiss“ (B2, Absch. 32); Allein gute überfachliche Kompetenzen würden laut B2 nicht für eine Sekundarstufe A genügen, weil „eine Sek A ist schwierig“ (B2, Absch. 42) sei
- zum Teil Fremdsprachenkenntnisse (B2, Absch. 34), weil die Lernenden in der Sekundarstufe A nicht von den Fremdsprachen dispensiert würden; eine weitere Fremdsprache nebst Deutsch stelle laut B2 für viele Lernende „eine zusätzliche Hürde“ (B2, Absch. 34) dar
- zum Teil die Belastbarkeit und die speziellen Förderbedürfnisse der Jugendlichen:

‚Ist es gescheiter, wir tun es tiefer einstufen und das Kind hat das Erlebnis: ‚He, ich bin ja gut [...] man kann mich ja vielleicht dann aufstufen.‘ [...] ‚Oder ist dies eigentlich ein bisschen ein [...] fauler Schüler, der ein bisschen .. Input braucht?‘ Und wenn man diesen in eine [...] Sek B tut, dann nachher hängt er ab, weil die anderen sind ja auch nicht so gut, müsst man diesen eher in die Sek A tun, dass er ein bisschen [...] gezogen wird von den anderen. (B2, Absch. 74)

### B3: *Kriterium Individuum (SuS), Begründungen Kriterium Individuum (SuS)*

Ähnlich wie B1 und B2 stellt B3 hohe Erwartungen an Sekundarstufe-A-Lernende: „Es muss so ein bisschen ALLES STIMMEN“ (B3, Absch. 23). Darunter scheint sie im Grossen und Ganzen das Lernpotenzial und den Bildungshintergrund der Jugendlichen zu verstehen. Zum besonderen Stellenwert des Lernpotenzials sagt B3:

Es ist mehr auch das Potenzial, das wir noch sehen, [...] wo wir sehen, wie motiviert jemand ist, als jetzt Status quo:: ‚Wie viele Wörter kann jemand schon?‘ [...] weil [...] wenn ein Potenzial da ist, wird da noch sehr viel .. machbar sein. [...] Aber sie brauchen halt einfach Zeit, und wenn jetzt ein Schüler nur zwanzig Wochen hier ist, [...] dann wird er noch nicht können einen fehlerfreien Aufsatz schreiben. (B3, Absch. 23)

Zum Lernpotenzial zählt B3 auch die überfachlichen Kompetenzen wie die Selbstständigkeit, Motivation, Belastbarkeit, der Einsatz im Unterricht, Fleiss, Anpassungsfähigkeit und Disziplin (B3, Absch. 23, 25, 53). Die letzten beiden Eigenschaften würden Mädchen besonders auszeichnen. Dazu meint B3: „Sie machen [...] was ihnen gesagt wird“ (B3, Absch. 35). Zur Relevanz des Bildungshintergrundes kann festgehalten werden, dass gemäss B3 grosse Wissensrückstände nicht immer mit einem guten Arbeitsverhalten kompensiert werden könnten (B3, Absch. 33, 53). Zum Bildungshintergrund könnten auch Fremdsprachenkenntnisse gezählt werden (B3, Absch. 53).

#### **B4: *Kriterium Individuum (SuS), Begründungen Kriterium Individuum (SuS)***

Anders als B1, B2 und B3 nennt B4 als Haupteinstufungskriterium für die Sekundarstufe A Folgendes: „Das A und O (ist?) die Sprache“ (B4, Absch. 45, vgl. Absch. 17), also die Deutschkenntnisse. Demnach gelte üblicherweise: „Wenn ein Kind kommt und [...] überhaupt keine sprachlichen [...] Ressourcen hat, ... [geht das Kind] meistens auf eine einfachere Stufe, auf das B oder im Normalfall auf das C“ (B4, Absch. 7). Gute Deutschkenntnisse seien für den Besuch der Sekundarstufe A wichtig aus folgenden Gründen:

Es b r i n g t n i c h t s für einen Jugendlichen in eine Sek A eingestuft zu werden, [...] eine Sek A [...] hat halt sehr stark den Fokus darauf, die Schülerinnen und Schüler so weit zu bringen, dass sie (für?) die Gymnasiumsprüfung den Stoff haben. [...] Es hat relativ wenig Sinn, eine Schülerin, einen Schüler quasi in dieses Prozedere hineinzugeben, die/der einfach von den sprachlichen Voraussetzungen her dies gar nicht kann erreichen. [...] Also, gilt es für mich auch [...] mit dem Gedanken von der Integration klar den Fokus an einem anderen Ort .. zu setzen. (B4, Absch. 19)

#### **Vorläufige Interpretation der Ergebnisse**

B1, B2, und B3 nennen verglichen miteinander ähnliche Einstufungskriterien aus dem Bereich *Individuum*. Sie vermitteln den Eindruck, als würden sie das Lernpotenzial der Jugendlichen mehr gewichten als den Leistungsstand (vgl. Kap. 2.3, 2.5.2.2, 2.5.3). Damit scheinen sie – wenn auch jede auf die eigene Art – hohe Anforderungen an potenzielle Sekundarstufe-A-Schülerinnen und -Schüler zu stellen. Vor allem B1 und B2 betonen die Relevanz der Lerngeschwindigkeit und der Sprachkompetenzen, hauptsächlich in Bezug auf den Deutschspracherwerb (vgl. Kap. 2.3). Zum Teil werden auch das Abstraktionsvermögen und die Interessen genannt (vgl. Kap. 2.3). Dazu scheint bei B1, B2 und B3 auch der Bildungshintergrund der Lernenden, zu dem Fremdsprachenkenntnisse und Weltwissen gezählt werden können, eine zentrale Rolle zu spielen bei Einstufungen in die Sekundarstufe A. Die überfachlichen Kompetenzen, wie beispielsweise der Fleiß, die Selbstständigkeit und die Lernmotivation, scheinen nicht so wichtig zu sein wie kognitive Fähigkeiten (vgl. Kap. 2.3, 2.5.3). B1 und B3 deuten an, dass sich Mädchen wegen ihres Arbeits- und Lernverhaltens häufiger für eine Sekundarstufe A eignen würden als die Knaben (vgl. Kap. 2.5.2.2). B2 spricht deutlich von der Belastbarkeit und den individuellen Förderbedürfnissen. Wenn sie nicht sicher ist, welche Sekundarschulstufe sie empfehlen soll, mache sie ihre Entscheidung von den genannten zwei Kriterien abhängig (vgl. Kap. 2.3).

B4 scheint eher das Gegenteil von B1, B2 und B3 zu machen. Für ihn würden die Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler das zentrale Einstufungskriterium darstellen. Wer sich zum Einwanderungszeitpunkt kaum auf Deutsch verständigen kann, werde eher nicht in eine Sekundarstufe A eingestuft. Dies kann man so verstehen, dass nach B4 ein Besuch der Sekundarstufe A für diese Jugendlichen eine Überforderung darstellen würde (vgl. Kap. 2.5.2, 2.5.3).

#### **B1: *Kriterium sozioökonomische Herkunft, Begründungen Kriterium sozioökonomische Herkunft***

B1 scheint in Einstufungsverfahren auch den Bildungshintergrund der Eltern der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen zu berücksichtigen. Wichtige Gründe dafür seien die Vorbildfunktion der Eltern und die antizipierten elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten.



So meint B1:

Fähigkeit dort [den Jugendlichen in der Schule] auch ein bisschen zu helfen [...] dies hat eben auch ein Modellcharakter, oder [...] ENTWEDER IST DER BACKGROUND, wird dieser familiär geliefert, dies sieht man ja sehr viel [... bei Sek-A-Schülern“[...] Da ist so [...] das gepflegte Abendtischgespräch [...] bei dem Bildung .. automatisch transportiert wird und auch Interessen und auch das Vorbild, es ist lässig [toll] etwas zu wissen, [...] ma:n schaut etwas Interessantes auf ARTE miteinander, man redet darüber. (B1, Absch. 35)

**B4: *Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft, Kriterium sozioökonomische Herkunft, Begründungen Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft, Begründungen Kriterium sozioökonomische Herkunft***

Zwar betont B4, dass der familiäre Hintergrund bei Einstufungen keine Rolle spiele, weil er nicht über Informationen darüber verfüge. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass manchmal Informationen zum Bildungshintergrund der Eltern vorhanden sind und diese bei Einstufungen berücksichtigt werden: „[das Mädchen] kommt aus einem sehr hohen Bildungsniveau, [...] und .. dann ist es von uns her auch klar gewesen, dass man sie in diese Klasse genommen hat“ (B4, Absch. 17).

### **Vorläufige Interpretation der Ergebnisse**

Insgesamt existieren nur bei B1 und B4 Hinweise auf Einstufungskriterien aus dem Bereich der Familie. Dabei scheint die sozioökonomische Herkunft – als Indikator davon insbesondere der Bildungshintergrund der Eltern – gegenüber der Nationalität und der kulturellen Herkunft relevanter zu sein (vgl. Kap. 2.4.2, 2.5.2.2, 2.5.3).

**B1: *Kriterium Schulen***

Bei Einstufungen schaue B1 zwar die Schulzeugnisse der abgebenden ausländischen Schulen an, ihre Nützlich wird von B2 jedoch in Frage gestellt: „Wir wissen dann auch nicht in jedem Fall, wie aussagekräftig, dass dies ist. Man hat so ein bisschen gewisse Erfahrungswerte und weiss [...]: ‚Wahrscheinlich entspricht dies ungefähr unseren Anforderungen [...]“ (B1, Absch. 11).

**B2: *Kriterium Schulen, Begründungen Kriterium Schulen, Kriterium Klassen, Begründungen Kriterium Klassen, Kriterium Lehrpersonen, Begründungen Kriterium Lehrpersonen***

Die mitgebrachten ausländischen Schulzeugnisse würden keine relevanten Einstufungskriterien bilden aus den folgenden Gründen:

Erstens einmal [...] bringt vielleicht höchstens jeder zehnte so ein Zeugnis mit. Und zweitens sind diese Zeugnisse so unterschiedlich [...] was heisst es dann, oder? [...] Schulen [...] in anderen Ländern funktionieren ganz unterschiedlich, oder [...] manchmal wird dort vor allem der Fleiss und das Auswendiglernen benotet und manchmal [...] legt man halt mehr Wert auf die Kreativität. (B2, Absch. 38)

Man könne daraus halbwegs ableiten, wie stark oder wie fleissig die Jugendlichen schulisch waren (B2, Absch. 38). In den Grenzfällen, in denen B2 sich nicht genau weiss, welche Sekundarschulstufe sich eher eignet, würden auch die Klassengrösse und die aufnehmenden Klassenlehrpersonen berücksichtigt (B2, Absch. 82, 84, 88). Schwache Lernende bekämen in kleinen Klassen mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung von den Lehrpersonen. Zu den Lehrpersonen meint B2: „Wir schauen, wer der potenzielle Sek-A-Lehrer wäre“ (B2, Absch. 82), „Es gibt auch bei den Lehrpersonen [...] solche die besser können integrieren und andere, die das weniger gut können“ (B2, Absch. 88)

### **B3: Kriterium Schulen, Begründungen Kriterium Schulen**

B3 nennt als Kriterien, die sich auf die Schulen beziehen die Rahmenbedingungen an den aufnehmenden Schulen (B3, Absch. 11) und die mitgebrachten ausländischen Schulzeugnisse der Jugendlichen. Diese Zeugnisse würden jedoch bei Einstufungen nicht viel nützen angeblich aus folgenden Gründen: „Die meisten sind auch nicht übersetzt [...] und dann: ‚Haben sie jetzt von eins bis zehn?‘, oder ‚Was ist gut? Was ist schlecht?‘ oder so [...] viele haben es auch noch nicht“ (B3, Absch. 27). Damit könnten die erbrachten schulischen Leistungen nur grob abgeschätzt werden (B3, Absch. 27).

### **B4: Kriterium Schulen, Begründungen Kriterium Schulen**

Auch B4 spricht die bedingte Nützlichkeit der mitgebrachten Schulzeugnisse (B4, Absch. 9). Zudem scheint auch die ermittelte Qualität der Schulbildung im Herkunftsland der Jugendlichen einen Einfluss auf Einstufungen zu haben, wie das folgende Zitat zeigt:

Einen Zuzug, den wir letztes Jahr gehabt haben, [...] die Schwester [...] hat Gymnasium gehabt, aber IRGENDWO auf einem Land draussen [im Herkunftsland], [...] bei der man dann: mit einer Recherche, mit einer Kulturvermittlerin [...] hat eigentlich müssen feststellen, dies ist wahrscheinlich analog an unsere Sek B. Wir haben dieses Mädchen dann auch in eine Sek B eingestuft, [...] obwohl sie kein Wort Deutsch hat können. (B4, Absch. 9)

## **Vorläufige Interpretation der Ergebnisse**

Auffällig ist, dass in allen Interviews die ausländischen Schulzeugnisse der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen ein Thema ist. Als Einstufungskriterien hätten diese Zeugnisse eine geringe Relevanz. Gewisse Schülerinnen und Schüler brächten manchmal nicht einmal welche mit. Diese Zeugnisse seien nicht sehr aussagekräftig, weil sie sprachlich nicht verständlich oder mit den Zeugnissen und den schulischen Anforderungen im Kanton Zürich nicht leicht vergleichbar seien (vgl. Kap. 2.5.2.1). Nebst den Schulzeugnissen wird vereinzelt zum einen die Qualität der ausländischen Schulen als Kriterium genannt, woraus B4 auf den Bildungshintergrund der Jugendlichen schliesse (vgl. Kap. 2.5.2.1). Zum anderen werden, angeblich nur in Grenzfällen, Eigenschaften von Klassen wie die Klassengrösse und die Kapazitäten der aufnehmenden Klassenlehrpersonen berücksichtigt.

## 5.2.2 Kriterien im weiteren Sinn und Begründungen Kriterien im weiteren Sinn

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse überschneiden sich inhaltlich teilweise mit den Ergebnissen im vorangehenden Unterkapitel. Dies ist damit zu erklären, dass gewisse Aussagen bei den einen Interviewpartnerinnen und -partnern als Einstufungskriterien und bei den anderen nur als Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg kodiert werden konnten. Angesichts der Tatsache, dass diese Faktoren im Wissens- und Erfahrungshintergrund der Interviewpartnerinnen und -partner betreffend Schulerfolg verankert sind, ist ihr Einfluss auf das Einstufungsverhalten der befragten Personen nicht ganz auszuschliessen. Es kann unschwer festgestellt werden, dass, anders als im Falle der Familie und der schulischen Rahmenbedingungen, nicht viele Schutz- und Risikofaktoren aus dem Bereich *Individuum* kodiert wurden.

### B1: Faktor Individuum (SuS), Begründungen Faktor Individuum (SuS)

B1 nennt verschiedene personeninterne Schutzfaktoren von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen, die für einen Schulerfolg wichtig sein können und in der Auswertung nicht zu den Einstufungskriterien gezählt wurden. Dazu zählen:

- „EINE GUTE INTELLIGENZ [...] [sei] DIE ABSOLUTE VORAUSSETZUNG.“ (B1, Absch. 43)
- das Interesse und die Neugier (B1, Absch. 35)
- eine schnelle Anpassungsfähigkeit, zu deren Entwicklung Migrationserfahrungen beitragen könnten (B1, Absch. 15)
- ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und eine hohe Frustrationstoleranz, dazu sagt B1: „Also, so wie unser Schulsystem jetzt ist, braucht es vor allem eine (lachend) starke Persönlichkeit und Frustrationstoleranz [...]w e n n d i e A n s p r ü c h e gar nicht angepasst werden der Situation, [...] dann braucht es .. grosses Stamina von den Schülern“ (B1, Absch. 43). Ohne solche Eigenschaften würden die Jugendlichen „leiden“ (B1, Absch. 43)

### B2: Faktor Individuum (SuS), Begründungen Faktor Individuum (SuS)

B2 denkt, dass für einen Erfolg in der Sekundarstufe A das Weltwissen eine grosse Hilfe sei (B2, Absch. 56). Es erleichtere das Lernen.

### B3: Faktor Individuum (SuS), Begründungen Faktor Individuum (SuS)

B3 nennt die folgenden personeninternen Schutzfaktoren, die nicht zu den Einstufungskriterien gezählt werden konnten:

- die schulischen und nichtschulischen Interessen, wobei es ein wichtiger Unterschied für B3 zu sein scheint, ob die Jugendlichen Mathematik und Lesen oder Sport und Pause angeben (B3, Absch. 5)
- die Haltung gegenüber Schule und die Lernmotivation
- Deutschkenntnisse, würden helfen, dem Unterricht zu folgen (B3, Absch. 15)
- ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein (B3, Absch. 45) und Anpassungsfähigkeit: Letztere scheint Mädchen, wie das folgende Zitat zeigt, eher zu charakterisieren.

Ich habe auch das Gefühl [...] für die Mädchen ist dieser [...] Wechsel [...] von einer anderen Kultur hierhin [...] weniger .. schwierig. [...] Ich habe oft das Gefühl, dass die Knaben [...], wenn sie dann in der Pubertät sind, [...] und sie haben vielleicht vorher .. in ihrem Land [...] etwas dargestellt, und hier müssen sie [...] sich wie neu behaupten, [...] dass sie dies viel Energie und [...] Zeit braucht [...] Und dass sie sich wie weniger können auf [...] die Schule konzentrieren. (B3, Absch. 35).

B3 denkt in Bezug auf das Selbstbewusstsein und die Anpassungsfähigkeit, dass weniger resiliente Schülerinnen und Schüler mehr Zeit bräuchten, um sich zu integrieren. Aus diesem Grund findet B3, je jünger die Lernenden zum Einwanderungszeitpunkt seien, desto mehr Zeit stehe ihnen zur Verfügung, um einzuleben (B3, Absch. 45).

#### **B4: *Faktor Individuum (SuS), Begründungen Faktor Individuum (SuS)***

Für B4 seien Sprachkenntnisse, also auch Fremdsprachenkenntnisse, eine wichtige Voraussetzung für die Integration und den Schulerfolg. Dazu meint B4: „Diese Leute [Migrantinnen und Migranten], diese können, wenn sie etwas können, können sie ihre Muttersprache und sonst können sie nichts“ (B4, Absch. 53). Ausserdem schneidet B4 ein weiteres Thema bezogen auf Mädchen und Knaben an, das auf bestimmte Vorstellungen von Geschlechtsrollenbildern hindeutet. Mädchen seien in der Schule allgemein erfolgreicher, weil Mädchen „entwicklungstechnisch ... früher“ (B4, Absch. 33) als Knaben seien. Dabei betont B4 vorsichtshalber: „Dies weiss man jetzt [...] und dies ist jetzt [...] nicht mehr polemisch, wenn man dies sagt“ (B4, Absch. 33).

### **Vorläufige Interpretation der Ergebnisse**

Den Codes *Faktor Individuum (SuS)* und *Begründungen Faktor Individuum (SuS)* wurden nicht so viele Interviewtextstellen zugeordnet, weil eine Mehrheit der Aussagen, die sich auf die persönlichen Eigenschaften der Jugendlichen beziehen, den Codes *Kriterium Individuum (SuS)* und *Begründungen Kriterium Individuum (SuS)* zugewiesen wurde. Gemeinsam ist B1 und B3, dass sie die Interessen, das Selbstbewusstsein und die Anpassungsfähigkeit der Jugendlichen angeblich als schulische Erfolgsfaktoren betrachten (vgl. Kap. 2.3). Mädchen hätten gemäss der Erfahrungen von B3 weniger Mühe, sich zu integrieren und anzupassen als die Knaben. Der Vorteil der Mädchen sei laut B4, dass sie sich schneller entwickeln würden als die Knaben (vgl. Kap. 2.5.1, 2.5.2.2). Gemäss B1 könnten Migrationserfahrungen positiv zur Entwicklung der Anpassungsfähigkeit der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen beitragen, womit dies über alle vier Interviews hinweg der einzige Hinweis auf die angeblichen Vorteile von Migrationen für den Schulerfolg ist (vgl. Kap. 2.3, 2.4.1). Vereinzelt nennen die befragten Personen weitere Erfolgsfaktoren wie die Intelligenz, Sprachkenntnisse, Haltung gegenüber der Schule, Lernmotivation und das Weltwissen (vgl. Kap. 2.3, 2.5.2, 2.5.3).

#### **B1: *Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft, Faktor sozioökonomische Herkunft, Begründungen Faktor sozioökonomische Herkunft***

Verschiedene Aspekte der Nationalität und kulturellen Herkunft könnten gemäss der Erfahrungen von B1 einen Einfluss auf den Schulerfolg der zugewanderten fremdsprachigen

Jugendlichen haben. Die Sprachregion, aus der die Jugendlichen stammen (B1, Absch. 15) könnte beispielsweise den Spracherwerb positiv beeinflussen. Weitere Schutzfaktoren für einen Schulerfolg seien die Integration der Eltern, deren Kenntnisse des Schul- und Berufsbildungssystems des Einwanderungslandes und deren hohen Bildungsaspirationen (B1, Absch. 70, 86). Es scheint B1 wichtig zu betonen, dass das Vorhandensein hoher Bildungserwartungen nicht kulturell bedingt sei. Auch Eltern mit Migrationshintergrund würden sich eine gute schulische Ausbildung für ihre Kinder wünschen. Mehr als die Nationalität und Kultur scheint gemäss B1 jedoch der sozioökonomische Hintergrund der Familie der zugewanderten fremdsprachigen Lernenden den schulischen Erfolg zu beeinflussen. Beispielsweise seien viele ausländische fremdsprachige Eltern eher bildungsfern (B1, Absch. 7). B1 meint: „Es ist sicher auch einfacher, wenn du den, [...] höheren Bildungshintergrund hast“ (B1, Absch. 39). Der Nachteil bei bildungsfernen Eltern sei, dass diese „wenig wissen, .. wie man Kinder soll fördern, INPUTS geben, sich BEWEGEN, SACHEN anschauen, [...] sich interessieren“ (B1, Absch. 7). Ausserdem würden sich bildungsnahe Eltern häufiger durch hohe Bildungserwartungen auszeichnen, was die Lernenden motiviere. Dazu betont B1:

Es ist auch normal, dass man .. gut ist in der Schule, dass man sich .. überlegt, [...] ob man in ein Gymnasium geht [...] dies [...] weiss ich sogar von mir selber und von meinem Freundeskreis [...], dass man wie so einen [...] familiären ErwartungshORIZONT HAT: ES IST NORMAL, SICH SO IN DIESEM KREIS DRIN [...] ZU BEWEGEN [...] dieser hat eine gewisse Flexibilität dieser Kreis, aber dann ganz aus diesem heraus, [...] ist [...] wie ein Bruch mit der Familie. (B1, Absch. 41)

B1 hätte jedoch auch erfahren, dass gewisse Schülerinnen und Schüler mangelnde Bildungsressourcen in der Familie manchmal durch personeninterne Schutzfaktoren kompensieren könnten. Dies veranschaulicht B1 am folgenden Beispiel.

Ich staune immer [...] Dies ist ein (° Adjektiv Herkunft Westasien) Mädchen, die sicher ganz, ganz, ganz einen einfachen Background hat. [...] Und, ehm, diese ist einfach so geistig lebendig. [...] Diese ist interessiert an allem Möglichen, aber diese bekommt von zu Hause, bekommt sie sicher wenig Input über [...] aber .. sie liest [...] dieses Mädchen empfinde ich stark als jemand, der sich einfach am eigenen Schopf [...] zum Zeug herauszieht [...] Sie ist NICHT EINE Spitzen-Sek-A-Schülerin, aber .. ich finde immer: ‚Ua, dies ist eine Leistung [...] für, [...] wo sie sicher herkommt‘. (B1, Absch. 35)

Ein weiterer relevanter Schulerfolgsfaktor seien stabile Familienstrukturen. Für Jugendliche könne es nämlich ein Schockerlebnis sein, „plötzlich mit Eltern zusammen wohnen, [...] die sie fast nicht mehr kennen“ (B1, Absch. 15). Solche Belastungen würden „nicht so: eine gute Basis“ (B1, Absch. 15) darstellen, um sich in der Schule einzuleben.

## ***B2: Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft, Faktor sozioökonomische Herkunft, Begründungen Faktor sozioökonomische Herkunft***

Für B2 sei die Nationalität und kulturelle Herkunft weniger relevant für den Schulerfolg als der sozioökonomische Hintergrund. Inwiefern die beiden Faktoren dennoch zusammenhängen würden, veranschaulicht B2 im folgenden Zitat:

Es gibt schon Häufungen, aber dies hat wahrscheinlich nicht unbedingt mit der ethnischen Herkunft zu tun [...], sondern mehr mit dem Aufwand, den es braucht, damit eine Familie von diesem Land in die Schweiz kann kommen [...] Eine Familie, die aus Afghanistan will hier in die Schweiz kommen. Dies ist in Afghanistan nicht .. die absolute Unterschicht, weil diese

können sich dies gar nicht leisten [...] Hingegen wenn jemand von Portugal her kommt, dies sind, äh, Leute, die hier als Hilfsarbeiter einmal auf dem Bau gejobbt haben und irgendwann [...] haben können die Familie nachziehen [...], von Portugal haben wir oft Leute aus der absoluten Unterschicht [...] Und dann kann man [...] schon sagen [...] prozentual gesehen, sind dann Kinder [...] aus so FERNEN LÄNDERN [...] HÄUFIGER IN DER SEK A ALS LEUTE AUS PORTUGAL, ABER DIES HAT NICHT MIT DER ETHNIE, [...] sondern mit der Schicht zu tun. (B2, Absch. 58)

Verschiedene Aspekte der sozioökonomischen Herkunft der ausländischen fremdsprachigen Eltern hätten einen Einfluss auf den Schulerfolg der Jugendlichen. Die finanzielle Lage der Familie bestimme beispielsweise massgebend, ob Lernenden im Herkunftsland die Schule besuchen könnten (B2, Absch. 24). Die Bildungsnähe der Eltern könne die schulische Entwicklung der Jugendlichen aus folgenden Gründen begünstigen:

Wenn die Eltern sich .. gewohnt sind, dass man zu Hause liest, [...] eine Zeitung hat, [...] Bücher hat, [...] haben diese Kinder ganz einen anderen Zugang zu Bildung als bei Eltern, [...] bei denen dies überhaupt nicht der Fall ist. [...] Und in der Regel schauen solche Eltern auch darauf, dass ihre .. Kinder in der Heimat eigentlich eine gute Schulung haben. (B2, Absch. 54).

Auch die Bildungsaspirationen und das Interesse der Eltern für die Schullaufbahn deren Kinder seien wichtige Schutzfaktoren. Diese Faktoren seien manchmal auch bei bildungsfernen Eltern vorhanden. So betont B2: „Dann gibt es bildungsferne Familien, [...] die der Schule sehr viel Gewicht beimessen [...] sie können vielleicht nicht helfen zu Hause, aber sie zeigen mindestens ihren Kindern, dass es ganz wichtig ist“ (B2, Absch. 56). Dies sei auch nicht kulturell bedingt.

### ***B3: Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft, Faktor sozioökonomische Herkunft, Begründungen Faktor sozioökonomische Herkunft***

Zu den Faktoren aus dem Bereich der ethnisch-kulturellen Herkunft, die einen Schulerfolg beeinflussen könnten, zählt B3 die Familienstrukturen und die Geschlechtererziehung. Laut B3 könnten sich patriarchale Familienstrukturen negativ auf die Schulbildung der Kinder auswirken (B3, Absch. 29-31). Dass Mädchen mehr Empfehlungen für die Sekundarstufe A erhalten als die Knaben, könnte laut B3 auch einer angeblich kulturell bedingten Geschlechtererziehung erklärt werden. So meint B3: „Vielleicht halt auch mit ethnischer Herkunft, [...] dass die Mädchen sich [...] mehr .. gewöhnt sind, man macht [...] was gesagt wird (B3, Absch. 35). Schutzfaktoren aus dem Bereich der sozioökonomischen Herkunft seien zum einen die elterliche Unterstützung zu Hause (B3, Absch. 29), die angeblich auch bildungsferne Eltern bieten könnten. Zum anderen würden sich auch stabile Familienstrukturen positiv auf die Entwicklung der Jugendlichen auswirken (B3, Absch. 45). Auch die Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen den Lebensweisen im Herkunftsland und jenen im Einwanderungsland (ländlich, städtisch) könne belastend wirken (B3, Absch. 37).

### ***B4: Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft, Faktor sozioökonomische Herkunft, Begründungen Faktor sozioökonomische Herkunft***

Die zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in der Schule von B4 würden hauptsächlich aus dem Kosovo, Mazedonien und der Türkei stammen. Viele kämen aus „sehr archaischen Gebieten“ (B4, Absch. 53) und seien daher „grundsätzlich einmal mit allem

überfordert“ (B4, Absch. 53). Hinter dieser Aussage könnten sich Vorstellungen von kulturellen Diskrepanzen zwischen der Schweiz und den Herkunftsländern der zugewanderten Jugendlichen verbergen. Interessanterweise betont B4 an einer anderen Stelle des Interviews, dass die Nationalität und die kulturelle Herkunft für den Schulerfolg weniger wichtig seien als der sozioökonomische Hintergrund der Eltern. Trotzdem scheint B4 Zusammenhänge zwischen diesen beiden Faktoren festzustellen. So erklärt B4:

ETHNISCHE HERKUNFT ist gefährlich [...] Was wir feststellen ist, dass: die Zuwanderung von Leuten .. aus [...] südosteuropäischen Ländern eher an einer Unterschicht entsprechen, [...] aus nordeuropäischen Ländern eher .. aus einer Bildungsschicht kommen [...] Und ich glaube, schlussendlich ist es nicht die ethnische Herkunft, die wichtig ist, sondern [...] der Hintergrund von den Eltern. (B4, Absch. 33-35)

Auch B4 spricht den Einfluss des Bildungshintergrundes der Eltern auf die schulische Laufbahn der Jugendlichen an. Die Mehrheit der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen, die B4 einstuft, hätten bildungsferne Eltern (B4, Absch. 9). Eine Ausnahme bilden, wie das folgende Zitat zeigt, die Eltern eines Mädchens aus Osteuropa, das der Sekundarstufe A zugeteilt wurde.

Bildung hat [...] bei ihr [die Mutter des Mädchens] und jetzt auch bei diesem neuen Lebenspartner [...] einen hohen Stellenwert und dementsprechend ist dieses Kind auch gefördert worden [...] man hat geschaut, dass dieses Kind, wenn es hierhin kommt, .. gut kann starten [...] und dies erleben wir aus Süd- und Südosteuropa null. (B4, Absch. 35)

Wie B3 spricht B4 angebliche Schwierigkeiten bei der Anpassung an neue Lebensverhältnisse an. Gemäss B4 hätten zugewanderte fremdsprachige Jugendliche und deren Eltern manchmal „u n glaublich Mühe“ (B4, Absch. 21), sich an städtische Lebensverhältnisse zu gewöhnen, weil „sehr viele Leute eben von Süd- und Südosteuropa [...] von sehr ländlichen Gebieten kommen“ (B4, Absch. 21).

### **Vorläufige Interpretation der Ergebnisse**

Die Nationalität und der kulturelle Hintergrund werden nur am Rande mit dem Schulerfolg in Verbindung gebracht. Vereinzelt werden diesbezüglich die Sprachsituation am ehemaligen Wohnort im Herkunftsland, die Integration der Eltern, die Geschlechtererziehung und die Rollenverteilungen in den Familien angesprochen. Auffällig ist, dass B2 und B4 deutlich darauf hinweisen, dass ihrer Meinung nach weniger die Nationalität und die Kultur als vielmehr der soziale Hintergrund der Familien massgebend für einen Schulerfolg sei (vgl. Kap. 2.4.2, 2.5.2.2, 2.5.3). B2 und B4 sehen angeblich eine Verbindung zwischen diesen beiden Faktoren. Aus den einen Ländern kämen eher Leute aus höheren sozialen Schichten, aus anderen Gebieten eher Personen mit einem tiefen sozioökonomischen Status (vgl. Kap. 2.2). Dies werde letztendlich auch in der Schülerpopulation der einzelnen Sekundarstufen sichtbar. Für B1, B2 und B4 scheint klar zu sein: Jugendliche, die im Herkunftsland einer höheren sozialen Schicht angehörten und deren Eltern bildungsnah sind, hätten die besseren Voraussetzungen für einen Erfolg in der anspruchsvollsten Abteilung der Sekundarstufe I. In Bezug auf den Bildungshintergrund der Eltern werden klare Vorstellungen über schichtspezifische Bildungsressourcen ersichtlich; wie angeblich der Besitz von Kulturgütern, hohe Bildungsaspirationen und ein anregender Erziehungsstil in bildungsnahen Familien. Allerdings werden solche Vorstellungen vereinzelt relativiert, indem beispielweise betont wird, dass auch bildungsferne Eltern teilweise hohe Bildungsaspirati-

onen für ihre Kinder hätten und den Lernenden verständlich machen würden, wie wichtig eine Ausbildung sei. Zudem verdeutlichen B1 und B2, dass Bildungsaspirationen nicht von der nationalen Herkunft abhängen (vgl. Kap. 2.4.1). B1 ist aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen anscheinend der Ansicht, dass resiliente Kinder manchmal trotz mangelnder familialer Ressourcen in der Schule erfolgreich seien (vgl. Kap. 2.3). Zwei weitere Aspekte, die genannt werden und in dieser Arbeit zur sozioökonomischen Herkunft gezählt werden, sind die Familienstrukturen und Lebensumstände, die sich bei Migrationen angeblich oft ändern. Sie würden für gewisse Schülerinnen und Schüler nicht zu unterschätzende Belastungen darstellen und einen Schulerfolg hindern.

#### **B1: *Faktor Verwandte, Bekannte***

Laut B1 hatte eine Sekundarstufe-A-Schülerin aus einem Grenzgebiet in Südosteuropa eine zweisprachige Grossmutter (B1, Absch. 15). Dies ist der einzige Hinweis auf Schutzfaktoren ausserhalb der Kernfamilie in der Verwandtschaft.

#### **B1: *Faktor Schulen, Begründungen Faktor Schulen, Faktor Klassen, Begründungen Faktor Klassen, Faktor Lehrpersonen, Begründungen Faktor Lehrpersonen***

Im Zusammenhang mit dem *Faktor Schulen* nennt B1 hauptsächlich Schutz- und Risikofaktoren, die sich auf die Schulen im Kanton Zürich beziehen. Im ersten Fall betont B1, dass die Anforderungskriterien in der Sekundarstufe A „relativ rigide“ (B1, Absch. 7) seien, was ihrer Meinung nach der Grund sei, weshalb die Mehrheit der ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen in den leistungstieferen Sekundarschulstufen anzutreffen ist. Ihre Überlegungen schliesst sie letztendlich damit, dass sie sagt: „Dies wäre für mich schon ein Anliegen, dass die Fragestellung nicht nur ist: ‚Wie müssen (lächelt) die Schüler beschaffen sein?‘, sondern auch: ‚Wie muss die Schule beschaffen sein?‘, dass [...] diese Schüler können Erfolg haben“ (B1, Absch. 43).

In Bezug auf den *Faktor Klassen* erläutert B1 den Wert von leistungsdurchmischten Klassen. Praktisch seien solche Klassen, wenn man nicht mit Sicherheit einstufen könne (B1, Absch. 19). Sie lassen sich insofern den Schutzfaktoren zuteilen als sie nach Angaben von B1 die Möglichkeit offen lassen würden, falsche Einstufungen nachträglich so zu korrigieren, dass die von einer Umstufung betroffenen Jugendlichen nicht aus ihrer Klasse getrennt werden müssten (B1, Absch. 19). Dahinter steht die Idee, die Jugendlichen durch Umstufungen nicht zu stark zu belasten.

Zum *Faktor Lehrpersonen* weist B1 darauf hin, dass auch Lehrpersonen durch ihre Erwartungen an die Lernenden, ihre pädagogischen Haltungen und stereotypen Wahrnehmungen den Schulerfolg der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen beeinflussen könnten. Viele Lehrkräfte kämen aufgrund festgefahrener Vorstellungen von Sekundarstufe-A-Lernenden zu schnell zum Schluss: „DIES ist kein Sek-A-Schüler“ (B1, Absch. 7). Der Schulerfolg der Jugendlichen hänge massgeblich auch davon ab „VON [...] WIE FLEXI:BEL, dass [...] die Klassenlehrer reagieren [würden] auf so eine Spracherwerbsituation“ (B1, Absch. 43). Nach Einschätzungen von B1 würden sich junge Lehrpersonen tendenziell häufiger durch eine solche Flexibilität auszeichnen. Diese seien häufiger bereit dazu, „auch das anzuschauen, was da [ist] und nicht nur das, was noch nicht da ist“ (B1, Absch. 90). Indes seien viele ältere Lehrkräfte häufiger „defizitorientiert“ (B1, Absch. 94).



Trotz allem relativiert B1 den Einfluss der Lehrpersonen auf die Verteilung von Bildungschancen und betont: „INSOFERN IST SOGAR DORT, WO wir [...], bei der wir können gegensteuern, ist sogar dort [...] eine gewisse Benachteiligung [...] Weil [...] im Idealfall wäre es ja so, dass alle die gleichen Chancen hätten. [...] Und es ist aber einfach nicht machbar“ (B1, Absch. 9). Dabei weist B1 auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen hin.

### ***B2: Faktor Schulen, Begründungen Faktor Schulen, Faktor Lehrpersonen, Begründungen Faktor Lehrpersonen***

In Bezug auf den *Faktor Schulen* nennt B2 Aspekte der in- und ausländischen Bildungssysteme. Schweizer Schulen müssten gemäss B1 „flexibel“ (B2, Absch. 92) in ihren Strukturen und Handlungen sein, um allen Lernenden unabhängig der Herkunft gerecht werden zu können (B2, Absch. 78, 92). Damit meint B2 beispielsweise die Möglichkeit der Zurückstufung oder einer Teilintegration. Was die Schulbildung im Ausland betrifft, so weist B2 auf die Regelung des Zugangs zur Grundausbildung hin. Gewisse Eltern könnten sich die Ausbildung der Kinder nicht leisten (B2, Absch. 24). Ein Schüler, der von B3 in die Sekundarstufe A eingestuft wurde, hatte in seinem Herkunftsland nicht eine Schule besucht, sondern war einige Monate lang von zwei Mönchen ausgebildet worden und hatte dabei das Lesen, Schreiben und Englisch gelernt (B3, Absch. 37). Dies scheinen wesentliche Aspekte im Zusammenhang mit der Schulausbildung in den Herkunftsländern der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen zu sein, die einen Schulerfolg in der Schweiz massgebend beeinflussen. Dies gelte auch für die Qualität der besuchten Schulen im Ausland, die teilweise nicht so hochstehend sei wie jene in der Schweiz, wie das folgende Zitat zeigt.

Das Niveau von den Schulen ist [...] in der Schweiz höher als in vielen anderen Ländern, [...] wenn man jetzt einmal vielleicht von Japan und Korea .. und allenfalls noch Finnland [...] Oder China zum Beispiel hat gute Kopfrechner [...] ICH MEINE, BEI UNS KOMMEN [...] KINDER hauptsächlich aus: afrikanischen, südamerikanischen Länder, Portugal, [...] der ganze Ostblock [...] und allenfalls noch [...] Sri Lanka [...] Und dort [...] haben die Schulen ein anderes Niveau. (B2, Absch. 42)

Vergleichbar mit B1 weist B2 im Zusammenhang mit dem *Faktor Lehrpersonen* auf die Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Haltung von Lehrkräften hin (B2, Absch. 90). Bei Einstufungen heisst dies konkret:

Wir haben immer das Potenzial angeschaut [...] dies sind ganz, ganz wesentliche Unterschiede, wie man einen, wie man einen Schüler anschaut. [...] Leistungsstand heisst [...], ich mache einen Test [...], ich schaue die Noten [...] an [...] und dann [...] sehe ich: ‚Ja, dieser hat ja in Französisch eine Drei.‘ [...] Nie und nimmer [...] Aber wenn ich mir überlege, [...] dass dieser in einem halben Jahr schon so viel gelernt hat, dass er jetzt [...] schon eine Drei macht [...] Dies ist eine andere Sichtweise. (B2, Absch. 68, vgl. Absch. 30)

Ressourcenorientierte Lehrpersonen (Schutzfaktor) nähmen demnach die Einstufungen auf der Basis des Lernpotenzials der Lernenden vor, während defizitorientierte Lehrpersonen (Risikofaktor) eher den Leistungsstand der Jugendlichen gewichten würden.

**B3: *Faktor Schulen, Begründungen Faktor Schulen, Faktor Klassen, Begründungen Faktor Klassen, Faktor Lehrpersonen, Begründungen Faktor Lehrpersonen***

Wie B2 spricht auch B3 im Zusammenhang mit dem *Faktor Schulen* von Schutz- und Risikofaktoren, die sowohl in den inländischen als auch den ausländischen Schulen und Bildungssystemen zu finden seien. Die Ausführungen in Bezug auf die ausländischen Schulbildungen und Bildungssysteme sind vergleichbar mit jenen von B2. Aus diesem Grund wird hier lediglich auf die interessanten Stellen im Transkript verwiesen (B3, Abschn. 35, 37, 45). Im Hinblick auf die inländischen Schulen verdeutlicht auch B3 ähnlich B2 die Relevanz der Flexibilität an den Schulen. Nicht alle Schulgemeinden seien diesbezüglich gleichermassen bereit Jugendliche zurückzustufen oder das Schuljahr repetieren zu lassen (B3, Abschn. 51). Zurückstufungen seien, wie in Kapitel 5.1 *Darlegungen und Begründungen der Arbeitsschritte bei Einstufungen* erwähnt, im Falle der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen häufig sehr sinnvoll. Auch die Durchlässigkeit zwischen den Abteilungen der Sekundarstufe I betrachtet B3 scheinbar als einen wesentlichen Schutzfaktor (B3, Abschn. 57). Beispielsweise betont B3 bezüglich Abstufungen: „M: einer Meinung nach hilft man diesem Kind, weil es dann einfach [...] in der unteren Klasse besser kann mitmachen, [...] PLUS .. BREMST MAN DANN EBEN EIGENTLICH [...] die: .. starke Klasse .. nicht“ (B3, Abschn. 57). Ein weiterer interessanter Aspekt, den B3 erwähnt, ist ihre Erkenntnis: „Eine Sek A .. in einer Gemeinde ist nicht gleich [...] das Niveau [...] in einer Sek A in einer anderen“ (B3, Abschn. 51). Dies führe dazu, dass der Weg zum Schulerfolg in gewissen Gemeinden mühevoller sei als in anderen.

In Bezug den *Faktor Klassen* meint B3, dass die Klassengrösse und die Gruppendynamik in einer Klasse für den Schulerfolg eine Rolle spielen könnten (B3, Abschn. 51). Beispielsweise wäre gemäss B3 „ein unruhiges Kind [...] in einer ruhigeren Klasse besser aufgehoben als gerade auch in solch einer [...] unstabilen (lächelt) Klasse“ (B3, Abschn. 51).

Im Hinblick auf den *Faktor Lehrpersonen* denkt B3, dass es für die Integration und den Schulerfolg der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen hilfreich sei, wenn Lehrpersonen genügend Zeit investieren würden, um diesen Lernenden und ihren Eltern das Bildungssystem und das Einstufungsverfahren zu erklären (B3, Abschn. 57). Auf diese Weise könnten die Motivation der Jugendlichen und Eltern und das gegenseitige Verständnis gefördert werden (B3, Abschn. 57).

**B4: *Faktor Schulen, Begründungen Faktor Schulen, Faktor Lehrpersonen, Begründungen Faktor Lehrpersonen***

Im Zusammenhang mit dem *Faktor Schulen* vertritt B4 folgende Ansicht:

Wir müssen Ressourcen haben [...] [damit] sie [die zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen] Zeit bekommen überhaupt anzukommen. [...] Sprich DaZ. [...] Man muss [...] einen Rahmen schaffen, in dem sie .. langsam an eine Klasse herangeführt können werden. [...] Weil sonst [...] wird dies eine komplette Überforderung. (B4, Abschn. 53)

In Bezug auf die Lehrpersonen nennt B4 zwei Schutzfaktoren: das Vorhandensein eines fachlich kompetenten Schulpersonals, das die Situation der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen versteht und diese Lernenden bei der Integration unterstützen (B4, Abschn. 53). Ausserdem weist B4 deutlich darauf hin, dass Lehrpersonen offen sein müssten für die speziellen Lernsituationen, die sich in der Regelklasse durch die Anwesenheit die-

ser Jugendlichen ergeben. Wie im folgenden Zitat zu lesen ist, äussert B4 seine Skepsis gegenüber der aktuellen Integrationspolitik im Zürcher Bildungswesen.

Von den Lehrern wird eine unglaubliche Offenheit verlangt [...] Weil [...] es ist kein Lehrer ausgebildet für diese Situation [...] DIES überfordert die Lehrpersonen ziemlich schnell einmal [...] dies sind so Situationen, die [...] für eine Lehrperson an ganzen vielen Orten extrem frustrierend sind, weil EIGENTLICH haben wir einen Bildungsauftrag, eigentlich [...] wollen wir mit diesen Kindern können arbeiten, [...] aber wir haben weder die Pädagogik noch haben wir, äh, die Didaktik, noch haben wir eine Methodik JE mitbekommen [...] dies ist [...] NICHT GANZ SO:: eine gescheite Geschichte [...] der Leitgedanke von dieser Integration, dass [...] möglichst alle Kinder irgendwo müssen [...] drin sein [...] ich glaube, da: haben wir jetzt das Ruder einmal in jeder Form überladen [...] und jetzt muss es [...] ein bisschen retour gehen. [...] Wir müssen auch irgendwo feststellen, [...] dass diejenigen, die man jetzt überall hineinbiegt, für alle anderen eine Belastung ist [...] ohne jetzt zu sagen: ‚Man muss alles wieder zurückdrehen‘, aber wir sollten vielleicht auf ein gesundes Mass zurückkommen. (B4, Abschn. 55)

### **Vorläufige Interpretation der Ergebnisse**

B1, B2 und B3 erwecken den Eindruck, es sei ihnen bewusst, dass Schule und Lehrpersonen zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen können. Interessant ist die Erkenntnis von B1, nach der Schulen und Lehrpersonen die Chancengleichheit im Bildungswesen nicht umsetzen könnten, weil die Lernenden mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen ins Bildungssystem einträten (vgl. Kap. 2.1, 2.3, 2.4). Im Falle der ausländischen Schulen behaupten B2 und B3, dass die Qualität der Schulbildung im Ausland zum Teil schlechter sei als in der Schweiz. Möglicherweise stehen hinter den Aussagen von B2 und B3 zur Schulbildung im Ausland stereotype Vorstellungen fremder Bildungssysteme (vgl. Kap. 2.5.2.2). Die Qualität der Schulen und die Art, wie der Zugang zur Bildung im Herkunftsland geregelt ist, seien wesentlichen Faktoren, welche die Startbedingungen an Schweizer Schulen beeinflussen würden.

Es fällt auf, dass für die befragten Personen – bei denen einen etwas mehr, bei den anderen etwas weniger deutlich – die Flexibilität von Schulen und Lehrpersonen in der Schweiz ein zentraler Schutzfaktor darzustellen scheint für eine angemessene Förderung und eine erfolgreiche Integration der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen sowie für die Gestaltung eines effizienten Unterrichts (vgl. Kap. 2.5.3). Auf die Notwendigkeit des letzten Punktes verweisen vor allem B3 und B4. B3 unterstreicht angeblich, dass es nicht darum gehen kann, dass schwache Schülerinnen und Schüler das Lerntempo der Klasse bremsen und selber durch den Besuch einer für sie zu anspruchsvollen Abteilung überfordert werden. Auf der Ebene der Schule beziehen B1, B2 und B3 die Flexibilität auf die Bereitschaft, Lernende ein Jahr zurückzustufen, Teilintegrationen durchzuführen, die Durchlässigkeit zwischen den Abteilungen der Sekundarstufe I und den Umgang mit Leistungserwartungen (vgl. Kap. 2.5.1, 2.5.2.1). B3 weist aber auch auf einen Nachteil hin, den ein flexibler Umgang mit Leistungsanforderungen mit sich bringt. Wenn die Leistungserwartungen von Schule zu Schule variieren, werden auch die Bildungschancen unterschiedlich verteilt (vgl. Kap. 2.5.2.2). B4 spricht zwar nicht explizit von der Flexibilität, aber der DaZ-Unterricht sei eine wichtige Ressource, um die zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in der Integration zu unterstützen. Im Zusammenhang mit der Flexibilität verdeutlichen insbesondere B1 und B2, wie in ihren Augen Lehrpersonen sein sollten. B1 vertritt die Ansicht, die geltenden Leistungskriterien seien zu rigide, wodurch viele ausländische fremdsprachige Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe A ausgeschlossen würden. B1 und B2 betonen, dass Lehrkräfte eine ressourcenorientierte Haltung einneh-

men sollten und nicht eine defizitorientierte, die auf die Wissenslücken der Jugendlichen fokussiert. Auf diese Weise würden das Lernpotenzial und die Stärken der Jugendlichen mehr in den Vordergrund rücken und die Bildungschancen würden verbessert werden (vgl. Kap. 2.5.2.2). B3 und B4 sprechen andere Aspekte von Lehrpersonen an, die in ihren Augen wichtige Schutzfaktoren darstellen: sich Zeit nehmen für die Anliegen der Jugendlichen und Eltern sowie die Offenheit der Lehrpersonen gegenüber der Integration in die Regelklassen dieser Jugendlichen. B4 erweckt den Eindruck, als würde er die erwähnte Offenheit als Schutzfaktor für das Wohl der Lehrpersonen und nicht der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen verstehen. Schliesslich weist er darauf hin, dass die Integration dieser Jugendlichen für viele Lehrkräfte eine Belastung darstelle und die Durchführung eines effizienten Unterrichts erschwere (vgl. Kap. 2.5.2.1, 2.5.3).

In Bezug auf Klasseneigenschaften werden wenige Schutzfaktoren genannt. In der Regel wird die angeblich positive Wirkung auf das Lernen der Jugendlichen angesprochen, die von kleinen Klassen, einer ruhigen Lernatmosphäre und besonderen Klassenstrukturen ausgeht.

## **6. Diskussion der Ergebnisse**

Im vorangehenden Kapitel wurden die Ergebnisse der Untersuchung zu Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in die Sekundarstufe A präsentiert und grob miteinander verglichen. Damit die Hauptfragestellung auf einer ganzheitlichen wissenschaftlichen Ebene beantwortet werden kann, sollen in den folgenden Ausführungen die zentralen Erkenntnisse aus der Interviewauswertung mit den erarbeiteten Theorien und Befunden anderer Studien (vgl. Kap. 2) sowie den formulierten Annahmen (vgl. Kap. 4.2: Abbildung 6) verknüpft und diskutiert werden. Dabei werden Zusammenhänge und Inkonsistenzen dargelegt und in die Diskussion einbezogen. Auf diese Weise werden zunächst die Unterfragestellungen, welche die Arbeitsschritte bei Einstufungen betreffen (vgl. Kap. 6.1), und anschliessend die Forschungsfragen in Bezug auf die Einstufungskriterien (vgl. Kap. 6.2) beantwortet. Mit den Erkenntnissen aus diesen beiden Kapiteln wendet sich das letzte Kapitel der Hauptfragestellung zu (vgl. Kap. 6.3). Besonders aussagekräftige Interviewtextstellen werden im Sinne einer Veranschaulichung als Fussnoten aufgeführt.

### **6.1 Arbeitsschritte bei Einstufungen – die Relevanz des Entscheidungskontextes**

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, Entscheidungen immer in ihrem Entstehungskontext zu analysieren (vgl. Kap. 2.5). Die komplexe Vielfältigkeit, welche die Rahmenbedingungen schulischer Selektion am Übergang in die Sekundarstufe I im Zürcher Bildungssystem kennzeichnet (vgl. Kap. 2.5.2), kommt in den Interviews besonders deutlich zum Ausdruck. Im Zusammenhang mit den unten aufgeführten Fragestellungen zeigt sich dies folgendermassen.

Aus welchen Arbeitsschritten setzt sich ein Einstufungsverfahren zusammen?

Wie begründen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger ihre Arbeitsschritte?

Bereits im theoretischen Teil wurde erwähnt, dass Schulen sich durch verschiedene Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger auszeichnen (vgl. Kap. 2.5.1). Die durchgeführten Interviews bestätigen diesen Sachverhalt. Im Kanton Zürich sind die Zuständigkeiten für Einstufungen von Jugendlichen, die mitten im Sekundarstufenalter einwandern, nicht einheitlich geregelt. Einstufende Personen können, verglichen miteinander, ganz unterschiedliche Erfahrungen mit Einstufungen<sup>21</sup> und berufliche Aufgabenbereiche haben. Es können beispielweise DaZ-Lehrpersonen genauso wie Schulleitungen sein, die Einstufungen vornehmen. Manchmal werden die Einschätzungen der Lernmöglichkeiten der zugewanderten Lernenden den Fachkräften externer Sprachschulen überlassen. Erwähnenswert ist dieser Aspekt vor dem Hintergrund der verhaltenswissenschaftlichen und neo-institutionalistischen Theorie, weil die individuellen Kompetenzen und Wissensbestände der einzelnen Akteure die Handlungsmöglichkeiten in der Entscheidungsfindung massgebend mitbestimmen (vgl. 2.5.1). Wie Ditton (2007) schreibt, folgen Schulentseide häufig auf Aushandlungsprozesse. Dies deckt sich insofern mit den Untersuchungsergebnissen, als einige der befragten schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger ihre Eindrücke über die Leistungsfähigkeit der Lernenden angeblich mit Arbeitskolleginnen und -kollegen besprechen oder Zuteilungen sogar im Team beschliessen. Die Eltern der einzustufenden Jugendlichen werden nicht überall gleich stark in die Verfahren involviert. Diese ungleiche Verteilung der Zuständigkeiten und die im Folgenden präsentierten Ergebnisse über die geschilderten Vorgehensweisen bei Zuteilungen machen sichtbar, wie die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler vom schulischen Kontext abhängen. Die Schulmodelle, von denen im Kanton Zürich mehrere zur Auswahl stehen (vgl. Kap. 2.5.2.1), gesetzliche Regelungen betreffend Übertritte, Zurückstufungen, Klassenwiederholungen, Umstufungen, Dispensationen und das Schulalter (Volksschulgesetz, 2010; Volksschulverordnung, 2009) sind einige Rahmenbedingungen, denen die einstufigen Personen Rechnung tragen. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen existieren aber Handlungsspielräume, welche an den Schulen unterschiedlich genutzt werden, sodass teilweise ziemlich kontrastierende Wege eingeschlagen werden, wie den folgenden Ausführungen zu entnehmen ist.<sup>22</sup> Wie die befragten Personen mehr oder weniger deutlich zu verstehen geben, handeln sie angeblich immer im Sinne der bestmöglichen Förderung und schulischen Integration der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen. Damit lässt sich eine Verbindung zu den Integrationserwartungen der Bildungspolitik herstellen (vgl. Kap. 2.5.2). Im Folgenden sollen die Ergebnisse zu den Arbeitsschritten in Einstufungsprozessen auf drei Themen hin diskutiert werden: Standpunkte zur Relevanz von zuverlässigen Einstufungen, die Monolingualität und die Habitualisierung der Verfahren (vgl. 2.5.3). In den Interviews werden grundsätzlich zwei miteinander kontrastierende Standpunkte<sup>23</sup> betreffend die Notwendigkeit von zuverlässigen Zuteilungen für den Schulerfolg der einzustufenden Jugendlichen vertreten. Diese Auffassungen manifestieren sich konkret in den einzelnen Arbeitsschritten bei Zuteilungen; und zwar mit weitreichenden Konsequenzen für die betroffenen Jugendlichen. Gemäss der neo-institutionalistischen Theorie und des Konzepts der „Sinnzuweisung“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 79) handelt es sich bei die-

<sup>21</sup> Die Hälfte der interviewten Personen hatten über 20 Jahre, die andere Hälfte mehr oder weniger fünf Jahre Erfahrung mit Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern (vgl. Kap. 4.1: Tabelle 1).

<sup>22</sup> Betreffend Schullaufbahnentscheide allgemein: „Man kann da ganz flexiBLE, individuelle LÖSUNGEN FINDEN“ (B2, Absch. 74); betreffend Zurückstufungen: „Wir tun sie in der Regel [...], .. obwohl dies vielleicht .. in gewissen Orten nicht so gern gehört wird [...] ein: Jahr tiefer einstufigen als sie eigentlich wären vom Alter her“ (B2, Absch. 62); betreffend Umstufungen: „Dann korrigieren wir halt die Einstufung [...] es gibt zwar offiziell drei Umstufungstermine [...] während einem Schuljahr, aber dann läuft es halt einmal dazwischen [...] da sind wir dann unglaublich unbürokratisch“ (B4, Absch. 45); betreffend Klassenwiederholungen: „Dies: ist zwar .. laut Volksschulgesetz [...] nur in absoluten AUSNAHMEFÄLLEN möglich. Wir schaffen dann diese Ausnahmefälle, wenn es nötig ist“ (B4, Absch. 7).

<sup>23</sup> Die Sichtweisen von B1, B2, B3 gegenüber diejenige von B4

sen Standpunkten um mehr als persönliche Meinungen der befragten Personen. Sie lassen sich in den Wissensbeständen, den Deutungs- und Handlungsmustern sowie den Rechtfertigungen einordnen, die in den Schulen institutionalisiert sind (vgl. Kap. 2.5.1, 2.5.3). Nach dem einen Standpunkt sei für eine bestmögliche Förderung und die erfolgreiche Integration der fremdsprachigen Jugendlichen der ersten Ausländergeneration ein hoher Prognosewert von Entscheidungen eine zentrale Bedingung.<sup>24</sup> Dies entspricht dem Konzept der effizienten Schulwelt nach Imdorf (2011). Dafür werden innerhalb einiger Wochen oder Monaten, beispielsweise mittels Elterngespräche, Tests, Beobachtungen in separatem DaZ-Unterricht oder Kurse in externen Sprachschulen, verschiedene Eindrücke von der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen gesammelt.<sup>25</sup> Es gibt Hinweise darauf, dass die gewonnenen Eindrücke teilweise im Team ausgetauscht werden. Diese Vorgehensweise passt zum einen zur Behauptung von Hillmert (2010), wonach Leistungen nur über einen längeren Zeitraum valide gemessen werden könnten. Zum anderen kommt sie der Empfehlung von Sacher (2009) nahe, nach der das Bild, das man sich von den Lernenden gemacht hat, überprüft und allenfalls revidiert werden sollte. Einige der befragten Personen geben zudem an, dass durch zuverlässige Einstufungen nachträgliche Korrekturen der Entscheide verhindert werden sollten, um die Lernenden nicht psychisch zu belasten. Dies entspricht dem Konzept der gemeinschaftsförmigen Schulwelt (Imdorf, 2011).

Im Gegensatz zu diesem Standpunkt vertritt eine Minderheit der befragten Personen die Ansicht, dass eine korrekte Einstufung für die Förderung und Integration der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in einem ersten Moment nicht so relevant sei.<sup>26</sup> Der Schwerpunkt wird entsprechend dem Konzept der gemeinschaftsförmigen Schulwelt auf die intensive Sprachförderung der Lernenden im schonenden Rahmen des DaZ-Unterrichts gelegt.<sup>27</sup> Mit dem Argument, die Jugendlichen vor einem zu hohen Leistungsdruck und vor Misserfolgen zu bewahren, wird die übliche Selektionspraxis begründet, die für diese Jugendlichen häufig Zuteilungen zu leistungstiefen Sekundarschulstufen (Sekundarstufe B oder C) vorsieht.<sup>28</sup> Dies erklärt auch, weshalb Einstufungsverfahren nach diesem Standpunkt deutlich weniger lange dauern als die im vorangehenden Abschnitt präsentierten Prozeduren. Hier wird nicht viel Zeit investiert, um möglichst viele Eindrücke der Jugendlichen zu sammeln. In einem anderen Zusammenhang wird entsprechend dem Konzept der effizienten Schulwelt die Ansicht vertreten, dass diese Jugendlichen wegen ihrer besonderen Lernvoraussetzungen ein effizientes Unterrichten erschweren würden. Mit diesen Argumenten und mit dem Verweis auf die Möglichkeit von nachträglichen Umstufungen werden Negativselektionen verharmlost (vgl. 2.5.2.2, 2.5.3). Auf ähnliche Befunde stossen auch Gomolla und Radtke (2007) sowie Streckeisen et al. (2007). Aufgrund dieser Sichtweise und in Anbetracht der Tatsache, dass viele Jugendliche der ersten Ausländergenera-

---

<sup>24</sup> „DIE IDEE ist eigentlich schon, dass [...] der Entscheid ziemlich verhebt [zuverlässig]“ (B1, Absch. 21); „WENN ES [der Einstufungsentscheid] DANN EINFACH NICHT VERHEBET [zuverlässig], ist es am Kind auch nicht geholfen, wenn es nach vier Monaten wieder, in eine .. andere Klasse ist“ (B3, Absch. 51).

<sup>25</sup> „Also, es gibt dann eigentlich .. z i e m l i c h, e i n z i e m l i c h d i f f e r e n t i e r t e s Bild [...] und es gibt ein, ziemlich ein klares Profil“ (B1, Absch. 11); „In einer Sonder E [...] hat man dann wirklich eben sechs Monate oder ein Jahr Zeit für den Entscheid und zum dieses Kind soweit kennen zu lernen, dass dies nachher optimal läuft“ (B2, Absch. 98)

<sup>26</sup> „Ob dieses Kind in eine Sek A, B oder C eingestuft wird, ist im ersten Jahr .. bei den allermeisten Fällen nicht relevant“ (B4, Absch. 53)

<sup>27</sup> „Am Anfang ist die Frage: [...] über welchen Weg kommt dieses Kind [...] zu den Ressourcen, wo [sodass] es kann am Klassenunterricht folgen?“ [...] für den Rest .. wird es schon noch Ausgleichmöglichkeiten geben“ (B4, Absch. 21)

<sup>28</sup> „WIR SIND [...] grundsätzlich zurückhaltend mit [...] möglichst hoch einzustufen, [...] zum nachher [...] abstufen“ (B4, Absch. 45)

tion mitten im Sekundarstufenalter zuwandern, muss hier die Wahrscheinlichkeit nachträglicher Aufstufungen eher gering eingeschätzt werden.<sup>29</sup>

Das zweite Thema, welches die Grundlage für die Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die aufgeführten Unterfragestellungen bildet, ist das Prinzip der Monolingualität (Gomolla & Radtke, 2007). Es ist ein typischer Aspekt des Konzepts der effizienten Schulwelt. Die Interviews zeigen deutlich, welcher hoher Stellenwert den Deutschkenntnissen in Zusammenhang mit der Integration und dem Erfolg in der Schule zugerechnet wird (vgl. Kap. 2.5.2, 2.5.3). Insofern scheint es eine schulintern institutionalisierte Überzeugung zu sein, dass Deutschkenntnisse eine Bedingung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und Integration darstellen. Den Interviews kann die Ansicht entnommen werden, dass zugewanderte fremdsprachige Jugendliche besondere pädagogische Bedürfnisse hätten, für die es ausserhalb der Regelklasse eine spezielle Förderung benötige. In den meisten Fällen erhalten die Lernenden sowohl vor als auch nach der Einstufung, in- oder ausserhalb der aufnehmenden Schulen Deutschunterricht, teilweise in DaZ-Aufnahmeklassen. Die intensive Deutschförderung ist letztendlich auch der Grund, weshalb die Integration der Jugendlichen in eine Regelklasse manchmal nicht unmittelbar nach der Einstufung, sondern erst schrittweise erfolgt.

Das dritte Thema, der zur Diskussion der Ergebnisse erörtert werden soll, betrifft die Habitualisierung der Einstufungsverfahren. Gemäss der von Gomolla und Radtke (2007) präsentierten Theorie zur Legitimierung von Entscheidungen und der von Imdorf (2011) erläuterten Rechtfertigungsordnungen kann zumindest davon ausgegangen werden, dass die befragten Personen sich in den Interviews darum bemühen, die schulintern gängigen Einstufungsverfahren in ein möglichst positives Licht zu rücken. Damit könnten sie versuchen, allfällige Konflikte mit der Aussenwelt präventiv zu meiden (vgl. Kap. 2.5.3). Die Vorgehensweisen bei Einstufungen scheinen dermassen routiniert und selbstverständlich zu sein, dass sie sehr wahrscheinlich schulintern institutionalisiert wurden<sup>30</sup> (vgl. Kap. 2.5.1). Ähnlich den Befunden von Streckeisen et al. (2007) wird die Legitimität und Zuverlässigkeit der angewandten Einstufungsverfahren nämlich nicht explizit in Frage gestellt (vgl. Kap. 2.5.3). Dazu trägt mindestens bei einer Hälfte der Interviewpartnerinnen und -partnern vermutlich auch die Tatsache bei, dass diese ein grosses Vertrauen in die eigenen diagnostischen und prognostischen Fähigkeiten haben.<sup>31</sup> Dabei stützen sich die einstufenden Personen häufig auf die eigenen oder im Team vorhandenen Erfahrungen mit Zuteilungen. Die Frage, ob bei Einstufungen eher systematisch kontrolliert oder intuitiv (Ditton, 2007) vorgegangen wird, kann nicht abschliessend beantwortet werden (vgl. Kap. 2.5.2.2). Auch die Einstufungskriterien bilden einen wesentlichen Bestandteil von Selektionsverfahren am Übergang in die Sekundarstufe I. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse betreffend die Zuteilungskriterien bei Einstufungen von fremdsprachigen Jugendlichen in die Sekundarstufe A diskutiert.

---

<sup>29</sup> „Jetzt müssen wir es einfach auch noch realistisch anschauen, wenn eine Schülerin, ein Schüler Mitte zweite Klasse oder Ende zweite Sek .. kommt, dann stellen wir uns dann schon die Frage nach einem halben Jahr: ‚Wie viel Sinn macht jetzt noch ein Wechsel, äh, in eine andere Klasse [...]‘“ (B4, Absch. 21)

<sup>30</sup> Der folgende Hinweis zeigt dies deutlich: „Also, [es ist] ein ganz standardisiertes Verfahren bei uns“ (B1, Absch. 11).

<sup>31</sup> „Dies gibt wahnsinnig viel Übung. Also, da kann ich innerhalb von zwei Tagen [...] sagen, .. MINDESTENS TENDENZIELL, ob dieses Kind einmal in eine A-Klasse wird gehen [...] Also, es stimmt dann (nie?) hundert Prozent“ (B2, Absch. 22); „Schlussendlich ist dies [...] eine Geschichte von Erfahrung“ (B4, Absch. 39)

## 6.2 Kriterien für Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in die Sekundarstufe A – Deutschkenntnisse, Lernpotenzial und was noch?

Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass zugewanderte fremdsprachige Schülerinnen und Schüler tendenziell eher selten in die Sekundarstufe A eingestuft werden. Dem soll in diesem Unterkapitel mit Bezug auf die folgenden Unterfragestellungen nachgegangen werden.

Aufgrund welcher Kriterien stufen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zugewanderte fremdsprachige Jugendliche in die Sekundarstufe A ein?

Wie begründen schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger die Festlegung der Einstufungskriterien?

Wie bereits in Kapitel 4.4 *Datenauswertungsmethoden* gezeigt, wird in den Ergebnissen zwischen konkreten Einstufungskriterien und allgemeinen Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg unterschieden. In der Beantwortung der Fragestellungen werden letztere trotzdem einbezogen, weil ihr Einfluss auf die Einstufungen nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann. Vor dem Hintergrund dieses Wissens werden folglich die Ergebnisse zu den konkreten Einstufungskriterien und den Schutz- und Risikofaktoren aus den Bereichen *Individuum, Familie, Verwandte und Bekannte* sowie *Schulische Rahmenbedingungen* diskutiert.

Die im vorangehenden Kapitel erläuterten Standpunkte zur Relevanz von zuverlässigen Einstufungen haben auch Auswirkungen auf die Festlegung der Einstufungskriterien. Wer angeblich möglichst zuverlässige Einstufungsentscheide treffen will, nennt andere Zuteilungskriterien aus dem Bereich *Individuum* als derjenige, der die tendenziell häufigen Negativselektionen verharmlosend darstellt. Im ersten Fall wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, stärker das Lernpotenzial der Jugendlichen anstatt deren mangelnden Deutschkenntnisse und Leistungsstand zu gewichten.<sup>32</sup> Konkret heisst dies, dass der Wissenszuwachs der Jugendlichen antizipiert wird.<sup>33</sup> Dies deutet im Sinne der Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1991), der Zürcher Bildungsdirektion und des Volksschulamts (2007) (vgl. Kap. 2.5.2.1, 2.5.2.2) auf ein eher ressourcenorientiertes Beurteilungsverhalten hin, womit die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden angemessen berücksichtigt und eben nicht einseitig negativ gewertet werden. Im zweiten Fall hingegen stellen gerade die mangelnden Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler das zentralste Einstufungskriterium dar, was auch die tendenziell häufigen Einstufungen in die Sekundarstufe B und C erklärt.<sup>34</sup> Die Vermutung, dass hier die Jugendlichen wegen ihrer mangelnden Sprachkenntnisse institutionell diskriminiert

<sup>32</sup> „Und ich weiss, dass man das Potenzial muss anschauen und nicht [...] den Leistungsstand [...] Für mich ist es das selbstverständlichste [...] von der Welt gewesen, dass man dies so anschaut. (B2, Absch. 72); „Es ist mehr auch das Potenzial, das wir noch sehen, [...] als jetzt Status quo: ‚Wie viele Wörter kann jemand schon?‘ [...] weil [...] wenn ein Potenzial da ist, wird da noch sehr viel .. machbar sein“ (B3, Absch. 23); „Wenn jetzt ein Schüler nur zwanzig Wochen hier ist, [...] dann wird er noch nicht können einen fehlerfreien Aufsatz schreiben“ (B3, Absch. 23)

<sup>33</sup> „Wie viel hat dieser jetzt können in diesem Jahr, in dem er bei uns war [...] zulegen?“ [...] Und wenn man dann denkt, dass der Lernzuwachs ähnlich weiter verläuft, dann muss man sagen: ‚Dies ist ein Sek-A-Schüler‘“ (B2, Absch. 30)

<sup>34</sup> „Wenn ein Kind kommt und [...] überhaupt keine sprachlichen [...] Ressourcen hat, ... [geht das Kind] meistens auf eine einfachere Stufe, auf das B oder im Normalfall auf das C“ (B4, Absch. 7); „Es b r i n g t n i c h t s für einen Jugendlichen in eine Sek A eingestuft zu werden, [...] eine Sek A [...] hat halt sehr stark den Fokus darauf, die Schülerinnen und Schüler so weit zu bringen, dass sie (für?) die Gymnasiumsprüfung den Stoff haben. [...] Es hat relativ wenig Sinn, eine Schülerin, einen Schüler quasi in dieses Prozedere hineinzugeben, die/der einfach von den sprachlichen Voraussetzungen her dies gar nicht kann erreichen. [...] Also, gilt es für mich auch [...] mit dem Gedanken von der Integration klar den Fokus an einem anderen Ort .. zu setzen. (B4, Absch. 19)



werden, ist ziemlich naheliegend (vgl. Kap. 2.5). Ausserdem wird ein Zusammenhang mit kulturell-defizitären Sichtweisen ersichtlich (vgl. Kap. 2.4.1), wonach der Schulmisserfolg weitgehend auf die sprachlichen Voraussetzungen zurückgeführt wird. In den Argumenten wird besonders deutlich, was es heisst, wenn Imdorf (2011) darauf hinweist, dass die von ihm präsentierten Schulkonzepte in der Praxis als Mischformen auftreten. Die Idee, dass die Jugendlichen vor schulischen Misserfolgen bewahrt werden müssen, da sie wegen der mangelnden Sprachkenntnisse dem Unterricht auf der Sekundarstufe A nicht folgen könnten, entspricht dem Konzept der gemeinschaftsförmigen Schulwelt. Gleichzeitig verbindet sich mit dieser Sichtweise auch das Prinzip der Monolingualität, was Bestandteil der effizienten Schulwelt ist.

Bei den schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern, die auf das Lernpotenzial fokussieren, handelt es sich keinesfalls um milde urteilende Personen (Sacher, 2009) (vgl. Kap. 2.5.2.2). Sie stellen, wie im Folgenden ersichtlich wird, hohe Erwartungen an potenzielle Sekundarstufe-A-Schülerinnen und -Schüler.<sup>35</sup> Unter Lernpotenzial verstehen die einstufigen Personen unter anderem viele der in Kapitel 2.3 *Personeninterne Schutzfaktoren für den Schulerfolg* genannten individuellen Kompetenzen. Beispielsweise müssen die Jugendlichen über hohe kognitive, insbesondere gut entwickelte kommunikative Fähigkeiten, Lese- und Schreibkompetenzen und sprachlogische Fähigkeiten verfügen, damit sie die Unterrichtssprache schnell erlernen und dem Unterricht in der Regelklasse folgen können. Dies entspricht dem von Imdorf (2011) erläuterten Konzept der effizienten Schulwelt (vgl. Kap. 2.5.3). Auch das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten<sup>36</sup> sowie der Bildungshintergrund fliessen teilweise in den Aspekt des Lernpotenzials ein. Im Zusammenhang mit den überfachlichen Kompetenzen werden die Befunde der Genderforschung, nach denen der Schulerfolg der Mädchen häufig stereotypisch auf deren Arbeitsverhalten zurückgeführt wird, zu einem Teil bestätigt (vgl. Kap. 2.5.2.2).<sup>37</sup> Eine weitere wichtige Erkenntnis in Bezug auf die überfachlichen Kompetenzen ist, dass diese allein angeblich nicht genügen, um eine Schulempfehlung für die Sekundarstufe A zu erhalten. In dieser Hinsicht entsprechen die Aussagen der befragten Personen nur bedingt dem Konzept der gemeinschaftsförmigen Schulwelt, das die überfachlichen Kompetenzen als übergeordnetes Kriterium betrachtet (vgl. 2.5.3). Unter Bildungshintergrund werden beispielsweise Fremdsprachenkenntnisse, die Vertrautheit mit mathematischen Konzepten und das Weltwissen verstanden. Gemäss der Ergebnisse ist der Bildungshintergrund nicht mit dem Begriff *Leistungsstand* zu verwechseln, wie in Kapitel 5.2.1 *Kriterien im engeren Sinn und Begründungen Kriterien im engeren Sinn* erklärt wurde. Ein umfangreicher Bildungshintergrund erhöht zwar die Chancen, eine Empfehlung für die Sekundarstufe A zu erhalten. Es sei aber keine Bedingung, beim Eintritt in die Sekundarstufe A lückenlos dieselben Leistungen erbringen zu können wie der Rest der Regelklasse. Nebst den hier genannten Kriterien wird am Rande noch erwähnt, dass die Persönlichkeit<sup>38</sup> der Jugendlichen, also

---

<sup>35</sup> „Man muss wirklich gut sein, oder zum können nach ein, zwei Monaten in einer Sek A [...] mithalten“ (B1, Absch. 66); „Dann muss jemand SCHON WIRKLICH SEHR GUT SEIN, zum den Sprung schaffen in die Sek A“ (B2, Absch. 42); „Es muss so ein bisschen ALLES STIMMEN“ (B3, Absch. 23)

<sup>36</sup> „Gehen sie eigentlich noch gerne in die Schule?“ (B1, Abschn. 11); „eine gewisse Selbstständigkeit im Lernen“ (B1, Absch. 9); „DIE MOTIVATION, DIE LERNBEREITSCHAFT UND DIE ARBEITSHALTUNG [...]. Der Fleiss“ (B2, Absch. 32)

<sup>37</sup> „DIES IST JA BEKANNT, [...] DASS MÄDCHEN FLEISSIGER SIND“ (B1, Absch. 60-62); „Sie machen [...] was ihnen gesagt wird“ (B3, Absch. 35)

<sup>38</sup> „Ist es gescheiter, wir tun es tiefer einstuft und das Kind hat das Erlebnis: ‚He, ich bin ja gut [...] man kann mich ja vielleicht dann aufstufen.‘ [...] ‚Oder ist dies eigentlich ein bisschen ein [...] fauler Schüler, der ein bisschen .. Input brau:cht?‘ Und wenn man diesen in eine [...] Sek B tut, dann nachher hängt er ab, weil die anderen sind ja auch nicht so gut, müsst man diesen eher in die Sek A tun“ (B2, Absch. 74)

beispielweise ihre Belastbarkeit, als Kriterium beigezogen wird, wenn Jugendliche nicht eindeutig einer Abteilung der Sekundarstufe I zugeteilt werden können.

Im Falle der Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg sind besonders nennenswert das Selbstbewusstsein, die Anpassungsfähigkeit und Migrationserfahrungen. Diese Faktoren stehen in engem Zusammenhang mit den Befunden der Resilienzforschung (vgl. Kap. 2.3). Interessanterweise betrachtet eine Person Migrationserfahrungen als Chance für die persönliche Entwicklung der Lernenden. Eine solche positive Betrachtungsweise tritt in der Bildungsforschung eher selten auf. Meistens werden Migrationshintergründe in Zusammenhang mit Bildungsnachteilen gebracht.

Die Ergebnisse zu den Einstufungskriterien und Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg aus den Bereichen *Familie* und *Verwandte und Bekannte*, werden hier sinnvollerweise zusammen diskutiert, weil der Bereich *Verwandte und Bekannte* nur am Rand erwähnt wird. Es ist dabei kurz von einer mehrsprachigen Grossmutter die Rede. Auffällig ist, dass in Bezug auf die Familie deutlicher Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg anstatt Einstufungskriterien angesprochen werden. Bei einer Hälfte der befragten Personen gibt es mehr oder weniger konkrete Hinweise darauf, dass diese als Einstufungskriterien den Bildungshintergrund der Eltern und die antizipierten elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten betrachten.<sup>39</sup> Insofern stimmen diese Ergebnisse teilweise mit den Befunden von Ditton und Krüsken (2006), Gomolla und Radtke (2007) oder Krämer (2008) überein (vgl. Kap. 2.5.2.2). Was die Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg aus dem Bereich *Familie* betrifft, stellt sich interessanterweise heraus, dass ein Teil der befragten Personen dem sozioökonomischen Hintergrund im Hinblick auf den Schulerfolg scheinbar mehr Bedeutung beimisst als der Nationalität und der Kultur (vgl. Kap. 2.2).<sup>40</sup>

Dies passt zu den Aussagen von Meyer (2009) sowie Häfeli und Schellenberg (2009) (vgl. Kap. 2.2). Dazu muss auch festgehalten werden, dass ein Zusammenhang zwischen den Faktoren ethnisch-kulturelle und sozioökonomische Herkunft wahrgenommen wird, was den Erkenntnissen von Meyer (2009) sehr nahe kommt. Ein Teil der befragten Personen weist nämlich deutlich darauf hin, dass aus den einen Ländern eher sozial gut positionierte Leute und aus anderen Gebieten eher Menschen aus tiefen sozialen Schichten einwandern (vgl. Kap. 2.2).<sup>41</sup> Ob die Betonung der übergeordneten Relevanz des sozioökonomischen Hintergrundes so gedeutet werden kann, dass die einstufigen Personen tendenziell eher wenig kulturell-defizitäre Sichtweisen vertreten, kann aufgrund der vorhandenen Daten nicht geklärt werden. Ebenso wenig kann daraus geschlossen werden, dass die einstufigen Personen bewusst nicht ausführlich über die Aspekte Nationalität und kulturelle Herkunft sprechen, damit niemand ihnen diskriminierendes Verhalten vorwerfen kann.<sup>42</sup>

Wenn von Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg aus dem Bereich der Staatszugehörigkeit und des kulturellen Hintergrundes die Rede ist, dann beziehen sich die befragten Personen häufig auf den Schutzfaktor Integration. Damit verbindet sich die Idee, dass kulturelle Diskrepanzen eine Integration erschweren. Diese Sichtweise entspricht weitge-

---

<sup>39</sup> „[Das Mädchen] kommt aus einem sehr hohen Bildungsniveau, [...] und .. dann ist es von uns her auch klar gewesen, dass man sie in diese Klasse genommen hat“ (B4, Absch. 16)

<sup>40</sup> „Es gibt schon Häufungen, aber dies hat wahrscheinlich nicht unbedingt mit der ethnischen Herkunft zu tun [...], sondern mehr mit dem Aufwand, den es braucht, damit eine Familie von diesem Land in die Schweiz kann kommen [...] ABER DIES HAT NICHT MIT DER ETHNIE, [...] sondern mit der Schicht zu tun“ (B2, Absch. 58); „Und ich glaube, schlussendlich ist es nicht die ethnische Herkunft, die wichtig ist, sondern [...] der Hintergrund von den Eltern“ (B4, Absch. 35).

<sup>41</sup> „Eine Familie, die aus Afghanistan will hier in die Schweiz kommen. Dies ist in Afghanistan nicht .. die absolute Unterschicht, weil diese können sich dies gar nicht leisten [...] von Portugal haben wir oft Leute aus der absoluten Unterschicht“ (B2, Absch. 58); „Was wir feststellen ist, dass: die Zuwanderung von Leuten .. aus [...] südosteuropäischen Ländern eher an einer Unterschicht entsprechen, [...] aus nordeuropäischen Ländern eher .. aus einer Bildungsschicht kommen“ (B4, Absch. 35)

<sup>42</sup> „ETHNISCHE HERKUNFT ist gefährlich“ (B4, Absch. 33).

hend dem Konzept des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit nach Imdorf (2011) und erinnert auch an kulturell-defizitäre Erklärungsansätze (vgl. Kap. 2.4.1, 2.5.3). Mit den Aspekten der Integration und der kulturellen Unterschiede gehen gemäss der befragten Personen folgende Schutz- und Risikofaktoren einher: die Kenntnisse der Eltern des Bildungssystems im Einwanderungsland und die Geschlechtererziehung sowie die genderspezifischen Rollenverteilungen, die als kulturell bedingt betrachtet werden.<sup>43</sup>

Die Aussagen der schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zu den Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg aus dem Bereich der sozioökonomischen Herkunft der Familien lassen sich mehrheitlich mit Aspekten der Humankapitaltheorie, der Theorie von Boudon (1974) und Bourdieu (1983) verbinden (vgl. 2.4.2). Gemäss der Erfahrungen der befragten Personen stammen zugewanderte fremdsprachige Jugendliche häufig aus tieferen sozialen Schichten und eher bildungsfernen Familien. Mehrheitlich scheint die Überzeugung vorzuherrschen, dass in bildungsnahen Familien mehr Bildungsressourcen vorhanden sind.<sup>44</sup> Zu diesen Ressourcen werden das objektivierte und inkorporierte Kulturkapital, wie beispielweise der Besitz von Büchern, hohe Bildungsaspirationen, die Unterstützung der Eltern und ein anregender Erziehungsstil, gezählt. Interessanterweise wird die Notwendigkeit der schichtspezifischen Ressourcen stellenweise zugunsten jener bildungsfernen Eltern relativiert, die auch mit wenigen Bildungsressourcen zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen.<sup>45</sup> Solche Behauptungen stehen im Widerspruch zu den kulturell-defizitären und sozioökonomischen Erklärungsansätzen (vgl. 2.4.1, 2.4.2) sowie zum Konzept des Allgemeininteresses und der Chancengleichheit (vgl. Kap. 2.5.3). Ausserdem kommt eine der befragten Personen zum Schluss, dass gewisse resiliente Kinder angeblich durch ihre personeninternen Schutzfaktoren mangelnde schichtspezifische familiäre Ressourcen kompensieren können.<sup>46</sup> Zwei weitere Schutzfaktoren, die gemäss der Mehrheit der einstufigen Personen angeblich den Schulerfolg eher negativ beeinflussen können und mit Migrationen häufig einher kommen, sind die Bildung neuer Familienstrukturen und Umstellungen der Lebensverhältnisse. Gemäss der Resilienzforschung handelt es sich um Faktoren, die als Belastung erlebt werden können, wenn die Jugendlichen nicht besonders resilient sind (vgl. Kap. 2.3, 2.4).

Auch aus dem Bereich der schulischen Rahmenbedingungen konnten bei der Auswertung weniger konkrete Einstufungskriterien als Schutz- und Risikofaktoren kodiert werden. Die ausländischen Schulzeugnisse, welche die zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen manchmal mitbringen, scheinen ein Einstufungskriterium geringer Relevanz zu sein, angeblich wegen ihrer unzulänglichen Vergleichbarkeit mit jenen der aufnehmenden Schu-

---

<sup>43</sup> „Vielleicht halt auch mit ethnischer Herkunft, [...] dass die Mädchen sich [...] mehr .. gewöhnt sind, man macht [...] was gesagt wird“ (B3, Absch. 35)

<sup>44</sup> „Es ist auch normal, dass man .. gut ist in der Schule, dass man sich .. überlegt, [...] ob man in ein Gymnasium geht [...] dies [...] weiss ich sogar von mir selber und von meinem Freundeskreis [...], dass man wie so einen [...] familiären ErwartungshORIZONT HAT: ES IST NORMAL, SICH SO IN DIESEM KREIS DRIN [...] ZU BEWEGEN [...] dieser hat eine gewisse Flexibilität dieser Kreis, aber dann ganz aus diesem heraus, [...] ist [...] wie ein Bruch mit der Familie“ (B1, Absch. 41); „Wenn die Eltern sich .. gewöhnt sind, dass man zu Hause liest, [...] eine Zeitung hat, [...] Bücher hat, [...] haben diese Kinder ganz einen anderen Zugang zu Bildung als bei Eltern, [...] bei denen dies überhaupt nicht der Fall ist. [...] Und in der Regel schauen solche Eltern auch darauf, dass ihre .. Kinder in der Heimat eigentlich eine gute Schulung haben“ (B2, Absch. 54); „Bildung hat [...] bei ihr [die Mutter des Mädchens] und jetzt auch bei diesem neuen Lebenspartner [...] einen hohen Stellenwert und dementsprechend ist dieses Kind auch gefördert worden [...] man hat geschaut, dass dieses Kind, wenn es hierhin kommt, .. gut kann starten [...] und dies erleben wir aus Süd- und Südosteuropa null“ (B4, Absch. 35)

<sup>45</sup> „Dann gibt es bildungsferne Familien, [...] die der Schule sehr viel Gewicht beimessen [...] sie können vielleicht nicht helfen zu Hause, aber sie zeigen mindestens ihren Kindern, dass es ganz wichtig ist“ (B2, Absch. 56).

<sup>46</sup> „Ich staune immer [...] Dies ist ein (° Adjektiv Herkunft Westasien) Mädchen, die sicher ganz, ganz, ganz einen einfachen Background hat. [...] diese bekommt von zu Hause, bekommt sie sicher wenig Input über [...] dieses Mädchen empfinde ich stark als jemand, der sich einfach am eigenen Schopf [...] zum Zeug herauszieht [...] Sie ist NICHT EINE Spitzen-Sek-A-Schülerin, aber .. ich finde immer: ‚Ua, dies ist eine Leistung““ (B1, Absch. 35)

len. Auf diese Problematik weist auch Ditton (2007) hin (vgl. Kap. 2.5.2.1). Daraus ergibt sich die Schwierigkeit, einzuschätzen, ob die Lernenden die Leistungserwartungen der aufnehmenden Schulen erfüllen oder nicht.<sup>47</sup> Manchmal kann anscheinend auch die ermittelte Qualität der abgebenden ausländischen Schulen Einstufungen beeinflussen, weil daraus auf den Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler geschlossen wird.<sup>48</sup> Vereinzelt werden angeblich in den Grenzfällen als Zuteilungskriterien die Klassengrösse und die Integrationsmöglichkeiten von Klassenlehrpersonen<sup>49</sup> berücksichtigt.

Die folgenden Ausführungen enthalten ausschliesslich Ergebnisse zu den Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg aus dem Bereich der schulischen Rahmenbedingungen. Die Mehrheit der einstufigen Personen sieht sowohl bei den abgebenden ausländischen als auch den inländischen Schulen Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg. Sowohl die Qualität der Schulbildung als auch die Art, wie der Zugang zur Grundbildung im Ausland geregelt ist, bestimmt angeblich den Schulerfolg. Eine Hälfte der befragten Personen findet, dass viele zugewanderte Jugendliche aus Bildungssystemen kommen würden, deren Qualität geringer sei als diejenige in der Schweiz. Es lassen sich klare, eher pauschalisierende Vorstellungen über die Bildungsqualität bestimmter Ländern finden.<sup>50</sup> Es ist nicht auszuschliessen, dass sich dahinter stereotype Erwartungen verbergen (vgl. Kap. 2.5.2.2).

In Zusammenhang mit den aufnehmenden Schulen im Kanton Zürich werden Schutz- und Risikofaktoren in der Schulpolitik der Gemeinden, den habitualisierten und institutionalisierten Handlungsmustern und Bildungsangeboten einzelner Schulen sowie in den Eigenschaften einzelner Klassen<sup>51</sup> (Grösse, Gruppendynamik) und bei den Lehrpersonen gesehen. Für eine effektive und effiziente schulische Förderung und Integration von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen scheint gemäss der Mehrheit der befragten Personen hauptsächlich die Flexibilität der Schulgemeinden, Schulen und der Lehrpersonen ein essentieller Faktor darzustellen. Bemerkenswerterweise wird diese Ansicht von denjenigen Personen vertreten, die, wie im vorangehenden Kapitel gezeigt wurde, Einstufungen mit einem hohen Prognosewert anstreben. Bei genauerer Betrachtung wird klar, dass unter Flexibilität verschiedene Aspekte verstanden werden, wie beispielsweise ein flexibler Umgang mit Zurückstufungen oder die Durchlässigkeit zwischen den Abteilungen der Sekundarstufe I. Die Aussagen betreffend die Notwendigkeit der Durchlässigkeit können so interpretiert werden, dass die einstufigen Lehrpersonen die Möglichkeit, Einstufungen hin und wieder nachträglich korrigieren zu müssen, nicht ganz ausschliessen können. Dies bestätigt die Behauptung von Ditton (2007) im Zusammenhang mit der verhaltenswissenschaftlichen Organisationstheorie, nach der die Konsequenzen von Zuteilungsentscheiden nicht vorhersehbar sind (vgl. Kap. 2.5.1). Eine der befragten Personen begründet die Not-

---

<sup>47</sup> „Wir wissen dann auch nicht in jedem Fall, wie aussagekräftig, dass dies ist. Man hat so ein bisschen gewisse Erfahrungswerte und weiss [...]: ‚Wahrscheinlich entspricht dies ungefähr unseren Anforderungen [...]‘“ (B1, Absch. 11); „Und zweitens sind diese Zeugnisse so unterschiedlich [...] was heisst es dann, oder? [...] Schulen [...] in anderen Ländern funktionieren ganz unterschiedlich, oder [...] manchmal wird dort vor allem der Fleiss und das Auswendiglernen benotet und manchmal [...] legt man halt mehr Wert auf die Kreativität“ (B2, Absch. 38); „Die meisten sind auch nicht übersetzt [...] und dann: ‚Haben sie jetzt von eins bis zehn?‘, oder ‚Was ist gut? Was ist schlecht?‘“ (B3, Absch. 27).

<sup>48</sup> „Die Schwester [...] hat Gymnasium gehabt, aber IRGENDWO auf einem Land draussen [im Herkunftsland], [...] bei der man dann [...] hat eigentlich müssen feststellen, dies ist wahrscheinlich analog an unsere Sek B. Wir haben dieses Mädchen dann auch in eine Sek B eingestuft, [...] obwohl sie kein Wort Deutsch hat können“ (B4, Absch. 9)

<sup>49</sup> „Wir schauen, wer der potenzielle Sek-A-Lehrer wäre“ (B2, Absch. 82); „Es gibt auch bei den Lehrpersonen [...] solche, die besser können integrieren und andere, die das weniger gut können“ (B2, Absch. 88)

<sup>50</sup> „Das Niveau von den Schulen ist [...] in der Schweiz höher als in vielen anderen Ländern, [...] wenn man jetzt einmal vielleicht von Japan und Korea .. und allenfalls noch Finnland [...] Oder China zum Beispiel hat gute Kopfrechner [...] ICH MEINE, BEI UNS KOMMEN [...] KINDER hauptsächlich aus: afrikanischen, südamerikanischen Länder, Portugal, [...] der ganze Ostblock [...] und allenfalls noch [...] Sri Lanka [...] Und dort [...] haben die Schulen ein anderes Niveau“ (B2, Absch. 42)

<sup>51</sup> „ein unruhiges Kind wäre [...] in einer ruhigeren Klasse besser aufgehoben als gerade auch in solch einer [...] unstillen (lächelt) Klasse“ (B3, Absch. 51)

wendigkeit der Durchlässigkeit mit Bezugnahme auf das Konzept der effizienten Schulwelt. Entsprechend der Logik dieses Konzepts müssten falsch eingestufte schwache Lernende abgestuft werden, weil sie das durchschnittliche Lerntempo der Klasse bremsen würden und auf diese Weise nicht effektiv und effizient gelernt werden könnten (vgl. Kap. 2.5.2.1, 2.5.3).<sup>52</sup> Gerade wegen der Möglichkeit von Fehleinschätzungen, befürwortet eine der befragten Personen scheinbar die Bildung von leistungsdurchmischten Klassen im Sinne des Konzepts der gemeinschaftsförmigen Schulwelt. Sie führt als Argument an, dass Lernende in diesen Klassen bei allfälligen Umstufungen nicht von ihren Schulkolleginnen und -kollegen getrennt werden müssten, womit ihnen zusätzliche Belastungen erspart werden könnten (vgl. Kap. 2.5.3). Die Flexibilität von Schulen zeichnet sich aber laut einigen der einstufigen Personen auch dadurch aus, dass Schulen verschiedene Möglichkeiten anbieten, um individuelle Bildungswege zu gestalten, wie Teilintegrationen, Unterricht auf Lernniveaus und DaZ-Unterricht.

Flexibel müssten auch Lehrpersonen sein. Am Rande wird ausserdem darauf hingewiesen, wie wichtig es angeblich ist, dass Lehrpersonen sich Zeit nehmen für die Jugendlichen, dass sie kompetent und offen sind gegenüber den besonderen Förderbedürfnissen der Lernenden. Im Zusammenhang mit der Flexibilität verdeutlicht die Hälfte der befragten Personen, dass Lehrkräfte flexibler mit Leistungskriterien umgehen sollten, um nicht so viele Jugendliche wegen ihrer besonderen Lernvoraussetzungen aus der Sekundarstufe A auszuschliessen. Diese Sichtweise kommt vor allem bei denjenigen Personen vor, die angeblich das Lernpotenzial als zentrales Einstufungskriterium betrachten. Flexible Lehrkräfte zeichnen sich somit angeblich durch ihre ressourcenorientierte Sichtweise aus, womit die Stärken der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen und nicht deren Wissenslücken (defizitorientiert) in den Vordergrund gerückt werden.<sup>53</sup> Allerdings relativiert eine der befragten Personen ihre Verantwortung für die mangelnde faktische Chancengleichheit vor dem Hintergrund ihres Wissens über die ungleichen Startbedingungen der Jugendlichen (vgl. Kap. 2.4.2).<sup>54</sup> Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass Leistungsanforderungen in der Regel relativ stabile Konstrukte sind, die in Schulen den Status eines institutionalisierten Regelsystems bekommen (vgl. Kap. 2.6.1). Dies heisst aber nicht, dass in allen Schulen dieselben Leistungserwartungen an die Lernenden gestellt werden,<sup>55</sup> was wiederum zeigt, wie Schulen Bildungschancen beeinflussen können.

---

<sup>52</sup> „M: meiner Meinung nach hilft man diesem Kind, weil es dann einfach [...] in der unteren Klasse besser kann mitmachen, [...] PLUS .. BREMST MAN DANN EBEN EIGENTLICH [...] die: .. starke Klasse .. nicht“ (B3, Absch. 57)

<sup>53</sup> „UND DANN IST ES ABER EIN BISSCHEN ABHÄNGIG VON, EBEN, WIE, WIE FLEXI:BEL, dass eigentlich, ehm, dann die Klassenlehrer reagieren auf so eine Spracherwerbsituation, oder.“ (B1, Absch. 43); „Was mir auffällt, ist, dass .. die jüngeren Lehrer [...] eine gewisse .. grössere Flexibilität haben [...], die dann .. ein bisschen bereit sind, auch das anzuschauen, was da und nicht nur das, was noch nicht da ist“ (B1, Absch. 90); „Z u m T e i l wird halt jetzt vielleicht gerade von älteren Lehrern wirklich noch so .. defizitorientiert, .. äh, eigentlich korrigiert“ (B1, Absch. 94); „Wir [B2 und ihre Arbeitskollegin in den Sonder E] haben immer das Potenzial angeschaut [...] dies sind ganz, ganz wesentliche Unterschiede, wie man einen [...] Schüler anschaut. [...] Leistungsstand heisst [...], ich mache einen Test [...], ich schaue die Noten [...] an [...] und dann [...] sehe ich: ‚Ja, dieser hat ja in Französisch eine Drei.‘ [...] Aber wenn ich mir überlege, [...] dass dieser in einem halben Jahr schon so viel gelernt hat, dass er jetzt [...] schon eine Drei macht [...] Dies ist eine andere Sichtweise“ (B2, Absch. 68)

<sup>54</sup> „INSONFERN IST SOGAR DORT, WO wir [...], bei der wir können gegensteuern, ist sogar dort [...] eine gewisse Benachteiligung [...] Weil [...] im Idealfall wäre es ja so, dass alle die gleichen Chancen hätten. [...] Und es ist aber einfach nicht machbar [...], jemand mit einer schwächeren oder mittleren Sekundar-A-Fähigkeit, der schafft dies schlicht nicht, [...] wenn er nur ein Monat, zwei, drei Deutsch gehabt hat“ (B1, Absch. 9).

<sup>55</sup> „Eine Sek A .. in einer Gemeinde ist nicht gleich [...] das Niveau [...] in einer Sek A in einer anderen“ (B3, Absch. 51).

### 6.3 Zusammenfassende Beantwortung der Hauptfragestellung

Die Ergebnisse illustrieren, wie im Kanton Zürich Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die Sekundarstufe I ablaufen können. Insbesondere zeigt die Untersuchung, welche Kriterien fremdsprachige Jugendliche der ersten Ausländergeneration erfüllen müssen, um eine Empfehlung für die Sekundarstufe A zu erhalten. Der Entscheidungsfindungsprozess kann sich je nach Entstehungskontext sehr unterschiedlich gestalten. Einstufungsverfahren und -kriterien sowie Zuständigkeiten sind nicht einheitlich geregelt. Schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger können sich in ihren Kompetenzbereichen und Erfahrungen sehr stark voneinander unterscheiden. An Zuteilungsprozessen kann ausserdem eine unbestimmte Anzahl Personen aktiv beteiligt sein. Der Entscheidungskontext wird massgeblich von den formalen und strukturellen Gegebenheiten geprägt. Konkret heisst dies, dass die einstufenden Personen gesetzliche Bestimmungen, beispielweise betreffend die Einschulung, Integration, Promotion und sonderpädagogischen Massnahmen, und strukturelle Merkmale der aufnehmenden Schulen, wie die Schulmodelle sowie die einzelnen schulinternen Förderangebote, in Entscheide einbeziehen. Vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen handeln einstufende Personen gemäss der schulintern routinierten und institutionalisierten Wissenshintergründe und Handlungsmuster. Entsprechend den Rechtfertigungstheorien, wie sie bei Gomolla und Radtke (2007) sowie Imdorf (2011) erläutert werden, legitimieren schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger ihre Einstufungen so, dass möglichst keine Konflikte mit der Aussenwelt ausgelöst werden. Demnach kann nicht davon ausgegangen werden, dass in den Interviews die objektive Wahrheit geschildert wird. Die Ergebnisse vermitteln aber mit hoher Wahrscheinlichkeit einen zuverlässigen Eindruck vom Zusammenspiel der verschiedenen Kontextbedingungen von Einstufungen. Auffällig ist, dass die einstufenden Personen weder die Legitimität und Zuverlässigkeit der Verfahren noch ihre diagnostischen Fähigkeiten explizit hinterfragen. Dies heisst aber nicht, dass die Vorgehensweisen regelmässig Qualitätskontrollen unterzogen werden.

Wie den Ergebnissen entnommen werden kann, wurden hauptsächlich Einstufungskriterien aus dem Bereich *Individuum* kodiert. Aspekte des familiären Hintergrundes und der schulischen Rahmenbedingungen wurden vor allem den allgemeinen Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg zugeordnet. Mögliche Gründe für diese Häufigkeitsverteilung werden im Schlusswort (vgl. Kap. 7.2) im Zusammenhang mit den Grenzen der Arbeit diskutiert. Angeblich wird bei Einstufungen das Ziel verfolgt, die zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen entsprechend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten bestmöglichst zu fördern und zu integrieren. Bei den einen schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern reifen Einstufungsentscheide über eine längere Zeitspanne heran, in der Elterngespräche geführt, mit den Jugendlichen ausserhalb der Regelklassen gearbeitet wird und dabei Eindrücke über das Lernpotenzial, die kognitiven Fähigkeiten, den Bildungshintergrund und die überfachlichen Kompetenzen der Jugendlichen gesammelt werden. Vereinzelt stützen sich schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger auf das eingeschätzte Kulturkapital der Familien der Jugendlichen oder auf die mitgebrachten ausländischen Schulzeugnisse, die Grösse der Regelklassen sowie die Integrationsmöglichkeiten der Klassenlehrpersonen. Solche Vorgehensweisen werden mehrheitlich mit Bezug auf das Konzept der effizienten Schulwelt damit begründet, dass möglichst zuverlässige Einstufungen vorgenommen werden würden, um die Bildungschancen der Jugendlichen nicht zu schmälern. Im Sinne der gemeinschaftsförmigen Schulwelt wird so argumentiert, dass die Jugendlichen nicht durch nachträgliche Korrekturen der Einstufungen belastet werden sollten. Auffällig ist, dass dabei hohe Erwartungen an potenzielle Sekundarstufe-A-

Schülerinnen und -Schüler gestellt werden. Die in Abbildung 6 (vgl. Kap. 4.2) unter Punkt zwei formulierten Annahmen scheinen sich zu bestätigen: Wenn den einstufigen Personen die Konsequenzen ihrer Auslesefunktion für die schulische und berufliche Laufbahn der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen bewusst sind, begegnen sie den Jugendlichen eher ressourcenorientiert. Beispielweise stützen sich Zuteilungen dann nicht ausschliesslich auf die mangelnden Deutschkenntnisse.

Indes bevorzugen scheinbar andere schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger Einstufungen, die weniger zeitaufwendig sind, im Wissen, dass Entscheide mit der Möglichkeit der Umstufung nachträglich korrigiert werden können. Solche Zuteilungen führen letztendlich dazu, dass die Jugendlichen zwar einer Regelklasse zugewiesen werden, aber zumindest in einer ersten Phase nach der Einstufung hauptsächlich den DaZ-Unterricht ausserhalb ihrer Regelklassen besuchen. Diese Variante von Einstufungsverfahren bringt ein erhöhtes Risiko institutioneller Diskriminierung mit sich, weil hier als Haupteinstufungskriterium die Kenntnis der Unterrichtssprache genannt wird. Damit wird das Prinzip der Monolingualität, das zugegebenermassen auch in den oben geschilderten alternativen Verfahren eine nicht zu unterschätzende Relevanz hat, in der Praxis am deutlichsten sichtbar. Der besondere Stellenwert der Deutschkenntnisse führt dazu, dass zugewanderte fremdsprachige Jugendliche tendenziell eher den leistungstiefen Sekundarstufen B und C zugewiesen werden. Derartige Negativselektionen werden im Sinne der gemeinschaftsförmigen Schulwelt damit begründet, dass Jugendliche vor einem zu hohen Leistungsdruck bewahrt werden sollten. Entsprechend der effizienten Schulwelt wird darauf hingewiesen, dass alle Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen entsprechend ihren Möglichkeiten unterrichtet werden sollten. Ob jemand der Sekundarstufe B oder C zugewiesen wird, kann beispielweise vom eingeschätzten Bildungshintergrund der Eltern oder von der erfassten Qualität der besuchten ausländischen Schulen bestimmt werden.

Wie bereits gezeigt, nennen die befragten Personen Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg, deren tatsächlicher Einfluss auf Einstufungen nicht klar wird. Solche Faktoren betreffen grösstenteils den familiären Hintergrund, am Rande den Verwandten- und Bekanntenkreis und die schulischen Rahmenbedingungen. Im Falle des familiären Hintergrundes scheint der sozioökonomischen Herkunft eine grössere Bedeutung für den Schulerfolg zugerechnet zu werden als der Nationalität und dem kulturellen Hintergrund. Was die Schutzfaktoren für den Schulerfolg aus dem Bereich der schulischen Rahmenbedingungen betrifft, nennen die befragten Personen zum einen die Qualität der ausländischen Schulbildung und zum anderen die Notwendigkeit durchlässiger Strukturen, vielseitiger Förderangebote sowie eines flexiblen Beurteilungsverhaltens in inländischen Schulen.

## **7. Schlusswort**

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, wie im Kanton Zürich Einstufungen von zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen in die Sekundarstufe A ablaufen. Damit sollte den Bildungsgewinnerinnen und -gewinnern unter den fremdsprachigen Lernenden der ersten Ausländergeneration besonders Rechnung getragen werden. Ausserdem sollte auch gezeigt werden, wie in Schulen dazu beigetragen werden kann, Bildungschancen nicht nur zu schmälern, sondern auch zu erhöhen. Dafür wurden mittels Leitfadeninterviews vier schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger aufgefordert, deren Vorgehensweisen bei den genannten Einstufungen und die gewählten Zuweisungskriterien zu erläutern. Den wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Arbeit bildeten Theorien und For-

schungsbefunde zur Darstellung und Erklärung der schulischen Benachteiligung von ausländischen fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern. Im folgenden Unterkapitel werden die zentralen Ergebnisse der Studie (vgl. Kap. 5) und die wichtigsten Erkenntnisse aus der Diskussion (vgl. Kap. 6) im Hinblick auf die Forschungsfragen zusammengefasst.

## **7.1 Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse**

In Übereinstimmung mit dem präsentierten Forschungsstand zeigt diese Studie, wie Schulen und die für die Selektion zuständigen Akteure im Kanton Zürich Schullaufbahnen von Jugendlichen mitgestalten. Die Entscheidungsfindungskontexte ergeben sich entsprechend der verhaltenswissenschaftlichen und neo-institutionalistischen Theorie aufgrund des komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Faktoren innerhalb- und ausserhalb der Organisation Schule. Wesentliche Faktoren, die von aussen die Aktivitäten in den Schulen beeinflussen, sind auf formaler Ebene zu finden. Das Bildungssystem im Kanton Zürich ist so geregelt, dass den einzelnen Schulgemeinden und Schulen ermöglicht wird, gewisse Handlungsspielräume entsprechend ihren Zielen und Bedürfnissen zu nutzen. Dies betrifft beispielsweise die Wahl des zu führenden Schulmodells, die schulische Beurteilung, Promotionsentscheide oder die Umsetzung sonderpädagogischer Massnahmen. Innerhalb der Schule sind es die Ziele, die vorhandenen Ressourcen und institutionalisierten Wissenshintergründe, Deutungs- und Handlungsmuster, die Zuteilungen prägen. Die komplexe Wechselwirkung dieser Faktoren führt zu Einstufungsprozessen, die sich in Abhängigkeit der Zuständigkeiten, der Dauer, Strukturierung und der Zuteilungskriterien beschreiben und miteinander vergleichen lassen, wie im Folgenden geschieht.

Die Zuständigkeiten für die Einstufungen von Schülerinnen und Schülern, die mitten im Sekundarschulalter einwandern, werden in den einzelnen Schulen systematisch verteilt. Das heisst, dass es in den Schulen in der Regel immer dieselben Akteure sind, die Jugendliche einstufen, solange intern keine Umstrukturierungen der Kompetenzbereiche stattfinden. Wenn man die Ergebnisse dieser Studie miteinander vergleicht, stellt man allerdings fest, dass die Verteilung der Zuständigkeiten besonders im Falle aussergewöhnlicher Einstufungen, wie sie in dieser Arbeit untersucht wurden, kantonal nicht einheitlich geregelt ist.

Auf zeitlicher Ebene zeigt ein Vergleich der Interviews, dass die Einstufungsverfahren zum einen unterschiedlich lange dauern; zwischen einigen Tagen und einem halben Jahr, je nachdem wie viel Zeit den einstufenden Personen zur Verfügung steht, um einen Eindruck der Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Auch im Einzelnen kann die Dauer der Zuteilungsprozesse in Abhängigkeit der zu bearbeitenden Fälle jeweils um einige Tage oder Wochen variieren. Zum anderen fällt im Vergleich auf, dass die Jugendlichen nach der Einstufung nicht immer unverzüglich voll in eine Regelklasse integriert werden. In gewissen Fällen besuchen die Lernenden nach der Einstufung nämlich den DaZ-Unterricht ausserhalb der Regelklasse.

Die Strukturierung von Einstufungsverfahren und die Festlegung der Zuteilungskriterien gründen, so wie es in den Interviews geschildert wird, auf bestimmten Auffassungen von Schule und Selektion. Dabei scheinen die Konzepte der effizienten und der gemeinschaftsförmigen Schulwelt zu dominieren (vgl. Kap. 2.5.3). Im Überblick erwecken die schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger nicht den Eindruck, als würden sie die Legitimität und Zuverlässigkeit ihrer Zuteilungsverfahren und ihre diagnostischen Fähigkeiten hinterfragen. Dies ist mit grosser Wahrscheinlichkeit damit zu erklären, dass die befragten Personen mittels ihrer Schilderungen ihre Position und diejenige der Organi-



sation Schule, in der sie tätig sind, stärken wollen. Ob und wie die Qualität der Verfahren organisationsintern kontrolliert und überprüft wird, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht erfasst werden. Gemeinsam ist den einstufigen Personen, dass sie scheinbar eine optimale Förderung und erfolgreiche Integration der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen anstreben. Vergleicht man aber die einzelnen Interviews miteinander stellt man fest, dass die schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger sehr kontrastierende Ansichten vertreten in Bezug auf die Bedürfnisse dieser Jugendlichen und die Massnahmen, die in der Schule ergriffen werden müssten, um die Lernenden angemessen zu fördern und zu integrieren. Die einen denken, es sei für die Entwicklung der genannten Schülerinnen und Schüler wichtig, dass diese durch zuverlässige Einstufungen (effiziente Schulwelt) ihrem Lernpotenzial entsprechend der für sie geeigneten Sekundarschulstufe zugeteilt werden würden. Im Überblick ist mit Lernpotenzial der antizipierte Wissenszuwachs der Lernenden – vor allem im Spracherwerb –, die Lerngeschwindigkeit oder -fähigkeit gemeint. Die Bildungsbeteiligung der zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe I solle gemäss dieser einstufigen Personen nicht prinzipiell von allfälligen mangelnden Deutschkenntnissen abhängen. Der Bildungshintergrund und die überfachlichen Kompetenzen werden als Einstufungskriterien zum Teil mit dem Aspekt des Lernpotenzials verbunden. Überfachliche Kompetenzen scheinen jedoch im Vergleich zu den kognitiven Fähigkeiten zweitrangig zu sein. Umstufungen sollten durch zuverlässige Einstufungen verhindert werden, um die davon betroffenen Lernenden nicht zu belasten (gemeinschaftsförmige Schulwelt). Im Grossen und Ganzen weist dies auf ein verstärkt ressourcenorientiertes Beurteilungs- und Selektionverhalten hin. Als Gegensatz dazu wird in einem Interview die Ansicht vertreten, dass Einstufungen problemlos jederzeit korrigiert werden könnten, womit die in diesem Fall tendenziell häufigeren Negativselektionen verharmlost werden. Für Lernende, die in dieses Einstufungsverfahren geraten, scheint das Risiko, institutionell diskriminiert zu werden, höher zu sein als in den anderen oben aufgeführten Vorgehensweisen, weil hier das Haupteinstufungskriterium anscheinend die mangelnden Deutschkenntnisse sind. Die Negativselektion wird grundsätzlich mit Bezugnahme auf das Konzept der gemeinschaftsförmigen Schulwelt so begründet, dass die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler wegen ihrer ungenügenden Kenntnisse der Unterrichtssprache in einer Sekundarstufe A überfordert wären. Hier wird die Negativselektion als schonende pädagogische Massnahme legitimiert. Gemäss des Konzepts der effizienten Schulwelt würden sie aufgrund ihrer besonderen Lernvoraussetzungen das Lerntempo der Regelklasse bremsen. Da Sprachkenntnisse relativ schnell ermittelt werden können, verlaufen Einstufungen in solchen Fällen viel schneller als in den anderen beschriebenen Verfahren, in denen ein differenzierterer Eindruck von den Jugendlichen gewonnen wird, beispielsweise über Elterngespräche und Unterrichtsbeobachtungen.

Die Häufigkeitsverteilung der kodierten Interviewtextstellen zeigt, dass insgesamt vor allem Einstufungskriterien aus dem Bereich *Individuum* genannt werden. Selten wird deutlich, dass bei Zuteilungen auch Merkmale der Familien und die schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Aufgrund der Ergebnisse kann zumindest davon ausgegangen werden, dass die einstufigen Personen auf der Basis ihres theoretischen und praktischen Wissens allgemeine Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg im familialen Hintergrund und in den schulischen Rahmenbedingungen sehen. Der direkte Einfluss dieses Wissens auf die Entscheidungsfindung kann indes nur erahnt werden. Auf mögliche Gründe dafür wird im folgenden Unterkapitel eingegangen. Auffällig ist, dass die befragten Personen angeblich insbesondere die sozioökonomische Herkunft der zugewanderten fremdsprachigen Familien und deutlich weniger den nationalen und kulturellen Hintergrund als wichtige Bedingung für den Schulerfolg betrachten. Im Zusammenhang mit den

schulischen Rahmenbedingungen werden hauptsächlich der flexible Umgang mit den Leistungserwartungen, die durchlässigen Schulstrukturen sowie das Vorhandensein vielseitiger Förderangebote als Schulerfolgskriterien betrachtet.

Im anschließenden Unterkapitel sollen der Arbeitsprozess reflektiert, der wissenschaftliche Nutzen und einige Schwachstellen der Studie erläutert sowie pädagogische Konsequenzen und einige Ideen für weiterführende Analysen hergeleitet werden.

## **7.2 Reflexion des Arbeitsprozesses, pädagogische Konsequenzen und Ausblick**

Die wissenschaftliche Relevanz der Ergebnisse soll zunächst im Hinblick auf ihre Repräsentativität und Generalisierbarkeit erörtert werden. Da das Sample nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass auch in anderen Schulgemeinden, in denen das Bildungssystem selektiv ist, mehr oder weniger ähnliche Zuteilungsverfahren wie die untersuchten stattfinden. Da diese Studie auf Befragungen von einzelnen schulischen Akteuren beruht, gewährt sie einen differenzierten Einblick in Argumentationsweisen und Rechtfertigungsordnungen von schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern, welche die Interessen der Organisation Schule vertreten. Die Ergebnisse sind zudem in vierfacher Hinsicht repräsentativ. Erstens veranschaulichen sie, wie in den Schulen Bildungsungleichheiten produziert, Bildungschancen erhöht oder verringert werden. Zweitens sind sie ein Beispiel dafür, wie sich ein formal flexibel organisiertes Bildungssystem im Schulalltag manifestiert. Drittens sind sie repräsentativ für zwei verschiedene Auffassungen von Schule und Selektionsfunktion, von denen die eine eher in eine ressourcenorientierte und die andere mehr in eine defizitorientierte Richtung tendiert, obwohl beide angeblich auf der gleichen Absicht gründen: die bestmögliche Förderung und Integration der Schülerinnen und Schüler sowie ein möglichst effizienter Unterricht. Viertens sind die untersuchten Zuteilungsverfahren exemplarisch dafür, dass in den Schulen ein relativ allgemein akzeptiertes Prinzip der Monolingualität vorherrscht, auch wenn es auf der praktischen Ebene unterschiedlich gehandhabt wird.

Im vorangehenden Unterkapitel wurde die Häufigkeitsverteilung der kodierten Aussagen zusammenfassend dargestellt. Zugegebenermaßen sind einige der Gründe für eine solche Verteilung in einer stellenweise mangelhaften methodischen Vorgehensweise zu finden. Der wissenschaftliche Nutzen dieser Schwachstellen liegt jedoch darin, dass sich aus ihnen weiterführende Fragestellungen ableiten lassen. Auf methodischer Ebene bedarf die angewandte Fragetechnik einer kritischen Reflexion. Es hätten zum einen mehr nachhakende Fragen gestellt werden sollen, um das Potenzial der Aussagen der befragten Personen besser ausschöpfen zu können. Zum anderen hätten gewisse Fragen präziser formuliert werden sollen, um klarere Antworten zu erhalten. Damit kann zumindest teilweise erklärt werden, weshalb die meisten Aussagen über die Bildungsressourcen aus den Bereichen der Familie, Verwandtschaft, des Bekanntenkreises sowie der schulischen Rahmenbedingungen bei der Kodierung den Kriterien im weiteren Sinn (allgemeine Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg) und nicht den Kriterien im engeren Sinn (Einstufungskriterien) zugeordnet wurden. Was die Begründungen der Arbeitsschritte bei Einstufungen und der Festlegung der Zuteilungskriterien betrifft, so hätten die Interviewpartnerinnen und -partner vermehrt explizit aufgefordert werden sollen, ihre Aussagen zu begründen. Auf diese Weise hätte die Kodierung erleichtert werden und es hätten möglicherweise deutlichere Aussagen gewonnen werden können. Eine weitere methodische Schwachstelle betrifft die thematische Eingrenzung des Forschungsgegenstandes. Letzterer ist zwar klar de-

finiert, aber für diese Arbeit etwas zu umfangreich. Als Folge davon kann die vorliegende Arbeit beispielweise keine abschliessenden Antworten geben auf die Fragen, ob die interviewten Personen tatsächlich vor allem Einstufungskriterien im Bereich *Individuum* gewichten, oder ob sie mit der Betonung dieser Kriterien eher eine bestimmte Strategie verfolgen, mit der sie ihre Position und diejenige der Schule gegenüber der Aussenwelt zu stärken versuchen. Vor allem in Bezug auf die in den Interviews wenig thematisierte Nationalität und kulturelle Herkunft der Jugendlichen stellt sich die Frage, ob die befragten Personen wirklich kaum kulturell-defizitäre Sichtweisen vertreten, oder ob sie diese auf geschickte Weise verbergen, um Proteste sowie allfällige Diskriminationsverdächtigungen zu meiden. Dass aus dem Bereich der schulischen Rahmenbedingungen eher wenige Einstufungskriterien kodiert werden konnten, kann auch so gedeutet werden, dass sich zumindest die Mehrheit der Personen bewusst ist, dass Schulen und Lehrpersonen zur Produktion von Bildungsungleichheiten beitragen, und sie dieses Wissen direkt in die Gestaltung der Einstufungsverfahren einfließen lässt. Diese Annahmen können in dieser Arbeit nicht überprüft werden, wie übrigens auch nicht die in Abbildung 6 unter Punkt eins, drei und vier (vgl. Kap. 4.2) festgehaltenen Erwartungen. Diese können weder bestätigt, noch zurückgewiesen werden. Das heisst, dass es beispielweise nicht möglich ist, zu behaupten, dass schulische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, wenn sie sich der Konsequenzen ihrer Einstufungen für die Entwicklung der Jugendlichen bewusst sind, stereotype Vorstellungen von Geschlecht, Nationalität und sozioökonomischen Hintergrund ablehnen. Ebenso wenig kann mit Sicherheit die Kontakthypothese (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000) bestätigt oder zurückgewiesen werden, nach der die Wirkung stereotyper Erwartungshaltungen gegenüber den zugewanderten fremdsprachigen Lernenden abgeschwächt würde, wenn die schulischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger vor der Einstufung Zeit hätten, die Jugendlichen näher kennen zu lernen. Es existieren nur unsichere, eher bestätigende Hinweise dafür in denjenigen Interviews, in denen viel Wert auf prognostisch zuverlässige Zuteilungen gelegt, das Lernpotenzial als Haupteinstufungskriterium genannt wird und Entscheide erst auf eine Phase der Unterrichtsbeobachtung folgen. Ausserdem kann nicht behauptet werden, dass die aus den Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Eindrücke den Schulentscheid mehr beeinflussen als Vorinformationen, die beispielweise aus Elterngesprächen und Schulakten stammen.

Im Sinne der Theorie des Labeling Approaches (vgl. Kap. 2.5.1) könnte in weiterführenden Analysen der Frage nachgegangen werden, wie die Entscheidungsfindungen und -rechtfertigungen tatsächlich mit den persönlichen Wahrnehmungen, Deutungsmustern, Haltungen und wissenschafts- und erfahrungstheoretischen Konzepten der einzelnen einstufoenden Personen zusammenhängen. Anders herum könnte nach der verhaltenswissenschaftlichen und neo-institutionalistischen Theorie (vgl. Kap. 2.5.1) untersucht werden, welche Verbindungen zwischen den Zuteilungsentscheiden und -rechtfertigungen und den Zielen sowie den institutionalisierten Wissens-, Deutungs- und Handlungsmustern von Schulen bestehen. Im Rahmen dieser Arbeit konnten solche Zusammenhänge nicht ausführlich untersucht werden.

Die Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen und die gewonnenen Erkenntnisse dienen auch als Anregungen für Lehrpersonen, Schulen und Bildungssysteme im Bereich der Beurteilung und Selektion. Die Ergebnisse zeigen, wie wichtig eine ressourcenorientierte Lehrerhaltung für die Förderung der Schülerinnen und Schüler allgemein ist, und dass damit den Lernenden Bildungschancen geboten werden können, welche ansonsten wegen defizitorientierter Sichtweisen eher nicht wahrgenommen werden würden. Ausserdem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrpersonen ihr eigenes Beurteilungsverhalten und ihre Art, wie sie die Lernenden wahrnehmen, reflektieren und wenn nötig daran arbeiten

sollten. Dies gilt jedoch auch für die ganze Organisation Schule. Es macht Sinn, schulintern institutionalisierte Praktiken auf ihre Wirkungen hin zu überprüfen und allenfalls zu revidieren. Ohne fertige Lösungen formulieren zu können, soll zumindest im Hinblick auf das Bildungssystem im Kanton Zürich festgehalten werden, dass eindeutig der Bedarf besteht, die aktuelle Organisation und Regelung der schulischen Beurteilung und Selektion zu überdenken. Dabei sollte überlegt werden, ob und wie Beurteilungs- und Selektionsverfahren transparent gemacht und vereinheitlicht werden können, und wie Massnahmen zur Revision dieser Verfahren so effektiv und effizient umgesetzt werden können, dass die Schulen und Lehrpersonen diese als Unterstützung ihrer Arbeit wahrnehmen.

## Literaturverzeichnis

- Annen, Luzia, Cattaneo, Maria A., Denzler, Stefan, Diem, Andrea, Grossenbacher, Silvia, Hof, Stefanie, Kull, Miriam, Vögeli-Mantovani, Urs & Wolter, Stefan C. (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Becker, Gary S. (1993). Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3rd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, Rolf (2006). Warum gehören die Schulkinder von Migranten zu den Verlierern der Bildungsexpansion? In: Albert Tanner, Hans Badertscher, Rita Holzer, Andreas Schindler & Ursula Streckeisen (Hrsg.), Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheiten und Differenz in Schule und Kindergarten (S. 135-142). Zürich: Seismo Verlag.
- Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (2010). Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (4., aktualisierte Aufl.) (S. 11-49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Beer-Kern, Dagmar (2000). Ausbildungssituation zugewanderter Jugendlicher. Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 3, S. 126-133.
- Bellin, Nicole (2009). Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Bieri Buschor, Christine & Forrer, Esther (2005). Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich & Chur: Verlag Rüegger.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). Richtlinien zur Aufnahme von neu zugezogenen Kindern und Jugendlichen in öffentliche Schulen. Verfügbar unter: [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/schule\\_migration0/neu\\_zugewanderte.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb\\_und\\_unterricht-schule\\_migration0-neu\\_zugewanderte-jcr-content-contentPar-textimage\\_0](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/schule_migration0/neu_zugewanderte.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb_und_unterricht-schule_migration0-neu_zugewanderte-jcr-content-contentPar-textimage_0) [Datum des Zugriffs: 12.11.2011]
- Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung (Hrsg.) (2010a). Chance Sek – Weiterentwicklung der Sekundarstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht zum Projekt. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich & Bildungsplanung (Hrsg.) (2010b). Die Schulen im Kanton Zürich 2009/10. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt (o. J.). Umsetzung Volksschulgesetz. Merkblatt Schulpflicht, Disziplinar massnahmen und Elternpflichten. Verfügbar unter:

[http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulrecht\\_finanzen/schulrecht.html](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulrecht_finanzen/schulrecht.html) [Datum des Zugriffs: 12.11.2011]

Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt (2007a). Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse. Verfügbar unter: [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/faecher\\_lehrplaene\\_lehrmittel0/sprachen/daz.html](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/daz.html) [Datum des Zugriffs: 13.11.11]

Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt (Hrsg.) (2007b). Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Bildungsdirektion Kanton Zürich & Volksschulamt (Hrsg.) (2007c). Handreichung. Integrierte und individualisierende Lernförderung. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Bildungsstatistik Kanton Zürich (2011), Schulabgänge.

Verfügbar unter:

[http://www.bista.zh.ch/sbw/sbw\\_ohne\\_Loesung.aspx](http://www.bista.zh.ch/sbw/sbw_ohne_Loesung.aspx) [Datum des Zugriffs: 9.9.2011]

Boudon, Raymond (1974). Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western Society. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183-198. Göttingen: Schwartz und Co.

Budde, Jürgen, Scholand, Barbara & Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa Verlag.

Coradi Vellacott, Maja & Wolter, Stefan C. (2005). Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Diefenbach, Heike (2010). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (4., aktualisierte Aufl.) (S. 221-245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Ditton, Hartmut (2007). Kompetenzdiagnostik bei Übergangentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 187-199.

Ditton, Hartmut (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (4., aktualisierte Aufl.) (S. 247-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Ditton, Hartmut & Krüsken, Jan (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 348-372.
- Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung (vom 14. Januar 2008) (2011).  
Verfügbar unter:  
[http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/0/2D915B28E7149F94C12578220044B153/\\$file/413.31\\_14.1.08\\_72.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/2D915B28E7149F94C12578220044B153/$file/413.31_14.1.08_72.pdf) [Datum des Zugriffs: 13.11.11]
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004). Schule und Geschlecht. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 625–688). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Fend, Helmut (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Flammer, August & Alsaker, Françoise D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuaufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2010). Interkulturelle Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 297–316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gomolla, Mechtild (2010). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Georg Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl.) (S. 87-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Haerberlin, Urs, Imdorf, Christian & Kronig, Winfried (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt Verlag.
- Häfeli, Kurt & Schellenberg, Claudia (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

- Hillmert, Steffen (2010). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Aufl.) (S. 79-106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hradil, Stefan (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Hurrelmann, Bettina & Elias Sabine (1998). Leseförderung in einer Medienkultur. *Praxis Deutsch, Sonderheft*, S. 3-7.
- Imdorf, Christian (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrant\*innenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In: Sigrid Karin Amos, Wolfgang Meseth & Matthias Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 225–245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Julius, Henri & Prater, Anne (1996). Resilienz. *Sonderpädagogik*, 4, S. 228-235.
- Kowal, Sabine & O’Connell, Daniel C. (2008). Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6., durchgesehene und aktualisierte Aufl.) (S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Krämer, Angelika (2008), Lehrerurteile – Schülerbeurteilungen. Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grundschulen. In: Lisa Rosen & Schahrazad Farrokhzad (Hrsg.), *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer* (S. 279-289). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kristen, Cornelia (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim: Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 5.
- Kronig, Winfried (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt Verlag.
- Kronig, Winfried, Haerberlin, Urs & Eckhart, Michael (2000). *Immigrant\*innenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Versionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt Verlag.
- Mayring, Philipp (1985). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Gerd Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 187-226). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.



- Merten, Roland (2004). Stärken in der Armut? Differenzielle Entwicklungen trotz belastender Lebensbedingungen. *Unsere Jugend*, 10, S. 421-432.
- Meyer, Thomas (2009). Wer hat, dem wird gegeben. Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: Christian Suter, Silvia Perrenoud, René Levy, Ursina Kuhn, Dominique Joye & Pascale Gazareth (Hrsg.), *Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen* (S. 60-81). Zürich: Seismo Verlag.
- Mietzel, Gerd (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Moser, Urs & Angelone, Domenico (2008). PISA 2006. Porträt des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale Zürich (KDMZ).
- Moser, Urs & Lanfranchi, Andrea (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In: Denise Efionayi-Mäder, Claudia Ermer Kaufmann, Rosita Fibbi, Jürg Krummenacher, Andrea Lanfranchi, Urs Moser, Markus P. Neuenschwander, Jürgen Oelkers, Heidi Simoni & Susanne Viernickel, *Familien - Erziehung - Bildung* (S. 10-21). Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Moser, Urs & Rhy, Heinz (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Bedingungen des Lernerfolgs*. Bern: Universität Bern & Institut für Pädagogik.
- Müller, Romano (2009). *Berufswahl und Lehre. Berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse bei ausländischen und schweizerischen Jugendlichen*. Bern: hep Verlag.
- Opp, Günther & Fingerle, Michael (2007). *Erziehung zwischen Risiko und Protektion*. In: Günther Opp & Michael Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2., völlig neu bearbeitete Aufl.) (S. 7-18). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2009) (Hrsg.). *Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell Nova 09*.  
Verfügbar unter:  
[http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Studieren\\_Stdieninfos/Broschuere\\_Kompetenzstrukturmodell.pdf](http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Studieren_Stdieninfos/Broschuere_Kompetenzstrukturmodell.pdf) [Datum des Zugriffs: 26.11.11]
- Philipp, Maik (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Poland, Blake D. (2001). *Transcription Quality*. In: Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context and method* (pp. 629-649). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Reinders, Heinz (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

- Riphahn, Regina T. & Bauer, Philipp (2007). Intergenerationale Bildungs- und Einkommensmobilität in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Schweizern und Migranten. *Die Volkswirtschaft*, 7/8, 18-21.
- Rosenmund, Moritz (2006). *Gesellschaftssystem: Bildung als soziale Institution (1). Institutionalisierung von Bildung im einzelstaatlichen Rahmen*. Modulkript der Pädagogischen Hochschule Zürich BE 310, Wintersemester 2006/2007, S. 1-13.
- Sacher, Werner (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sauer, Joachim & Gamsjäger, Erich (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen, Bern, Toronto & Seattle: Hogrefe-Verlag für Psychologie.
- Schallberger, Peter & Neuhaus, Lukas (2005). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Modulkript des Instituts der Soziologie der Universität Bern. Wintersemester 2005/2006.
- Schrader, Achim, Nikles, Bruno W. & Griese, Hartmut M. (1979). *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik (2. Aufl.)*. Königstein/Ts.: Athenäum Verlag.
- Schultheis, Franz, Perrig-Chiello, Pasqualina & Egger, Stephan (Hrsg.) (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder*. Verfügbar unter: [http://edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen_d.pdf) [Datum des Zugriffs: 2.5.11]
- Steinbach, Anja & Nauck, Bernhard (2004). *Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, S. 20-32.
- Steiner, Christine (2005). *Bildungsentscheidungen als sozialer Prozess. Eine Untersuchung in ostdeutschen Familien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Streckeisen, Ursula, Hänzi, Denis & Hungerbühler, Andrea (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Terhart, Ewald (2005). *Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen, aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen*. In: Silvia-Iris Beutel & Witlof Vollstädt (Hrsg.), *Leistung ermitteln und bewerten (2. Aufl.) (S. 39-50)*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.

- Verfassung des Kantons Zürich (vom 27. Februar 2005) (2011). Verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/1/131.211.de.pdf> [Datum des Zugriffs: 1.12.2011]
- Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (vom 11. Juli 2007) (2011). Verfügbar unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/App/zhlex\\_r.nsf/0/E5430A53E060C5ADC12578B50021ECE9/\\$file/412.103\\_11.7.07\\_73.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/App/zhlex_r.nsf/0/E5430A53E060C5ADC12578B50021ECE9/$file/412.103_11.7.07_73.pdf) [Datum des Zugriffs: 7.12.2011]
- Volksschulgesetz (vom 7. Februar 2005) (2010). Verfügbar unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/0/02B365AC821923B9C125774C003E6A82/\\$file/412.100\\_7.2.05\\_69.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/02B365AC821923B9C125774C003E6A82/$file/412.100_7.2.05_69.pdf) [Datum des Zugriffs: 8.12.2011]
- Volksschulverordnung (vom 28. Juni 2006) (2009). Verfügbar unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/0/1126B0DAADC7CCB8C1257524002958AF/\\$file/412.101\\_28.6.06\\_63.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/1126B0DAADC7CCB8C1257524002958AF/$file/412.101_28.6.06_63.pdf) [Datum des Zugriffs: 9.12.2011]
- Weber, Martina (2008). Ethnische und geschlechtliche Unterscheidungen im Schulalltag. In: Lisa Rosen & Schahrzad Farrokhzad (Hrsg.), *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer* (S. 261-277). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Wustmann, Corina (2004). Von den Stärken der Kinder ausgehen. Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. *Unsere Jugend*, 10, S. 402-412.
- Wustmann, Corina (2005). Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, S. 192-206.
- Wustmann, Corina (2009). Die Erkenntnisse der Resilienzforschung. Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. *Psychotherapie Forum*, 2, S. 71-78.
- Zahner, Claudia, Meyer, Andrea Hans, Moser, Urs, Brühwiler, Christian, Coradi Vellacott, Maja, Huber, Maja, Malti, Tina, Ramseier, Erich, Wolter, Stefan C. & Zutavern, Michael (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

## Anhang A: Codebuch

Codes	Definitionen	Kodierregeln
<i>Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren</i>	Im Code <i>Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren</i> werden alle Fundstellen zusammengefasst, die Informationen zu den Arbeitsschritten bei Einstufungen auf der Sekundarstufe I beinhalten. Es handelt sich dabei um Informationen über Akteure, Arbeitsinstrumente, Arbeitsstrategien und Vorgehensweisen, die Bestandteile der Entscheidungsfindung darstellen.	Angaben zum Schulalter, zur Einschulungspflicht und Überalterung gehören auch zu diesem Code. Grund: Das sind allgemeine Aspekte, die bei einer Einschulung berücksichtigt werden müssen.
<i>Einstufungskriterien</i>	Der Code <i>Einstufungskriterien</i> beinhaltet Kriterien im engeren und im weiteren Sinn.	-
<i>Kriterien im engeren Sinn</i>	Im Code <i>Kriterien im engeren Sinn</i> werden alle Fundstellen gesammelt, in denen die befragten Personen deutlich von Einstufungskriterien sprechen.	-
<i>Kriterium Individuum SuS</i>	Zum Code <i>Kriterium Individuum Schülerinnen und Schüler</i> (abgekürzt SuS) gehören Fundstellen, in denen von Einstufungskriterien die Rede ist, die sich auf personeninterne Eigenschaften wie Resilienzfaktoren beziehen.	Auch die Sprachkenntnisse und der Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler werden hier berücksichtigt, wenn die befragten Personen die Sprachkenntnisse und den Bildungshintergrund nicht eindeutig als Qualitätsmerkmal der abgebenden Schule im Ausland betrachten. Schliesslich kann man Sprachkenntnisse auch ausserhalb der Schule erwerben, beispielsweise in der Familie.
<i>Kriterium Familie</i>	Im Code <i>Kriterium Familie</i> werden Fundstellen gesammelt, in denen von sozialen Schutz- und Risikofaktoren die Rede ist. In den Fundstellen dieses Codes werden als Einstufungskriterien die nationale, kulturelle und sozioökonomische Herkunft der Familie der Lernenden angegeben.	-

<i>Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft</i>	Im Code <i>Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft</i> werden Fundstellen zusammengefasst, die Einstufungskriterien in den Bereichen Nationalität und Kultur des Herkunftslandes beinhalten (z. B. Religionszugehörigkeit, Werte und Normen in der Erziehung und in den Haltungen gegenüber Schule und Bildung, familieninterne Rollenstrukturen, Integration).	Wenn die Eigenschaften der Familien der Lernenden von den befragten Personen nicht deutlich auf die Nationalität und die Kultur des Herkunftslandes zurückgeführt werden, gehören die entsprechenden Fundstellen zum Code <i>Kriterium sozioökonomische Herkunft</i> .
<i>Kriterium sozioökonomische Herkunft</i>	Zum Code <i>Kriterium sozioökonomische Herkunft</i> gehören Fundstellen zum Einstufungskriterium schichtspezifische Ressourcen, also wie Humankapital, ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.	Hier werden auch Fundstellen zusammengefasst, welche die Sprachkenntnisse der Eltern der Lernenden thematisieren. Sprachkenntnisse werden als kulturelles Kapital betrachtet. Eine bildungsnahe Person hat wahrscheinlich andere Ressourcen, um eine Fremdsprache zu lernen als eine bildungsferne Person. Wenn die Eigenschaften der Familien der Lernenden von den befragten Personen nicht deutlich auf die schichtspezifischen Ressourcen zurückgeführt werden, gehören die entsprechenden Fundstellen zum Code <i>Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft</i> .
<i>Kriterium Verwandte, Bekannte</i>	Zum Code <i>Kriterium Verwandte, Bekannte</i> gehören Fundstellen, in denen Einstufungskriterien im Bereich der sozialen Schutz- und Risikofaktoren ausserhalb der Kernfamilie (Eltern und Geschwister) der Lernenden in der Verwandtschaft und im Bekanntenkreis zur Sprache kommen.	-
<i>Kriterium Schulische Rahmenbedingungen</i>	Im Code <i>Kriterium Schulische Rahmenbedingungen</i> werden Fundstellen zusammengefasst, die als Einstufungskriterien Bildungssysteme, Schulen, Klassen und Lehrpersonen beinhalten.	-
<i>Kriterium Schulen</i>	Im Code <i>Kriterium Schulen</i> werden Fundstellen zusammengefasst, die als Einstufungskriterien Bildungssysteme, Schulgesetze, -politik und -strukturen beinhalten.	-

<i>Kriterium Klassen</i>	Dem Code <i>Kriterium Klassen</i> werden Fundstellen zugeordnet, in denen als Einstufungskriterium Eigenschaften einzelner Klassen angegeben werden.	-
<i>Kriterium Lehrpersonen</i>	Im Code <i>Kriterium Lehrpersonen</i> werden Fundstellen festgehalten, in denen Haltungen, Wahrnehmungen, Kompetenzen und Arbeitsweisen von Lehrpersonen (die befragten Personen selber oder andere Lehrpersonen) als Einstufungskriterium angesehen werden.	Die Tatsache, dass bei Einstufungen das Lernpotenzial berücksichtigt werden muss, kann auf eine pädagogische Haltung zurückgeführt werden. Dementsprechend würden Aussagen zum Potenzial auch zum Code <i>Kriterium Lehrpersonen</i> passen. Wenn aber die befragten Personen die Berücksichtigung des Lernpotenzials nicht deutlich mit der Haltung von Lehrpersonen in Verbindung setzen, gehören Aussagen zum Potenzial nicht zum Code <i>Kriterium Lehrpersonen</i> , sondern zum Code <i>Kriterium Individuum SuS</i> .
<i>Kriterium Zweifelsfälle</i>	Zum Code <i>Kriterium Zweifelsfälle</i> gehören alle Fundstellen, die zwar wichtig erscheinen, aber zunächst nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden können.	-
<i>Kriterien im weiteren Sinn</i>	Im Code <i>Kriterien im weiteren Sinn</i> werden alle Fundstellen gesammelt, in denen die befragten Personen allgemein von Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg sprechen. Nur zum Teil stellen die genannten Ressourcen (Schutzfaktoren) eindeutig auch Einstufungskriterien (vgl. Code <i>Kriterien im engeren Sinn</i> ) dar.	Es ist davon auszugehen, dass jedes Einstufungskriterium auch ein Schulerfolgsfaktor ist. Doch nicht jeder Schulerfolgsfaktor ist zwingend auch ein Einstufungskriterium. Wenn klar ist, dass die genannten Erfolgsfaktoren für die befragten Personen auch Einstufungskriterien sind, dann werden die entsprechenden Fundstellen dem Code <i>Kriterien im engeren Sinn</i> und nicht dem Code <i>Kriterien im weiteren Sinn</i> zugeordnet. Wenn von Schutzfaktoren und nicht deutlich von Einstufungskriterien die Rede ist, gehören die entsprechenden Fundstellen zum Code <i>Kriterien im weiteren Sinn</i> .
<i>Faktor Individuum SuS</i>	Zum Code <i>Faktor Individuum Schülerinnen und Schüler</i> (abgekürzt SuS) gehören Fundstellen, die im Hinblick auf die Lernenden personeninterne Schutz- und Risikofakto-	Auch die Sprachkenntnisse und der Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler werden hier berücksichtigt, wenn die befragten Personen die Sprach-

	ren für den Schulerfolg thematisieren.	kenntnisse und den Bildungshintergrund nicht eindeutig als Qualitätsmerkmal der abgebenden Schule im Ausland betrachten.
<i>Faktor Familie</i>	Im Code <i>Faktor Familie</i> werden Fundstellen zu sozialen Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg festgehalten, die sich auf die nationale, kulturelle und sozioökonomische Herkunft der Familien der Lernenden beziehen.	-
<i>Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft</i>	Im Code <i>Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft</i> werden Fundstellen zusammengefasst, in denen die Nationalität und die Kultur einer Familie als Schutz- oder Risikofaktoren für den Schulerfolg betrachtet werden (z. B. Religionszugehörigkeit, Werte und Normen in der Erziehung und in den Haltungen gegenüber Schule und Bildung, familieninterne Rollenstrukturen, Integration).	Fundstellen, die Stadt-Land-Gegensätze thematisieren, gehören zu diesem Code, wenn damit kulturelle Aspekte gemeint sind. Wenn damit aber der Gegensatz reich-arm gemeint ist, gehören die entsprechenden Fundstellen in den Code <i>Faktor sozioökonomische Herkunft</i> . Auch Aussagen über die Erziehung der Geschlechter gehören zum Code <i>Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft</i> , wenn die Erziehung auf die Kultur des Herkunftslandes zurückgeführt wird.
<i>Faktor sozioökonomische Herkunft</i>	Zum Code <i>Faktor sozioökonomische Herkunft</i> gehören im Hinblick auf den Schulerfolg Fundstellen, in denen von schichtspezifischen Ressourcen einer Familie die Rede ist.	Wenn mit dem Gegensatz Stadt-Land reich gegenüber arm gemeint ist, gehören die entsprechenden Fundstellen in den Code <i>Faktor sozioökonomische Herkunft</i> .
<i>Faktor Verwandte, Bekannte</i>	Zum Code <i>Faktor Verwandte, Bekannte</i> gehören Fundstellen, in denen soziale Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg ausserhalb der Kernfamilie (Eltern und Geschwister) der Lernenden in der Verwandtschaft und im Bekanntenkreis thematisiert werden.	-
<i>Faktor Schulische Rahmenbedingungen</i>	Im Code <i>Faktor Schulische Rahmenbedingungen</i> werden Fundstellen zusammengefasst, die als Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg Bildungssysteme, Schulen, Klassen und Lehrpersonen beinhalten.	-

<i>Faktor Schulen</i>	Im Code <i>Faktor Schulen</i> werden Fundstellen zusammengefasst, die als Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg die Bildungssysteme, Schulgesetze, -politik und -strukturen beinhalten. In diesen Fundstellen erklären die befragten Personen auch, wie die Schule sein sollte, um den zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen gerecht zu werden.	Auch Aussagen darüber wie die Schule allgemein sein sollte, um allen Lernenden (unabhängig ihrer Nationalität und Migrationsgeschichte) gerecht zu werden, gehören zu diesem Code.
<i>Faktor Klassen</i>	Dem Code <i>Faktor Klassen</i> werden Fundstellen zugeordnet, in denen als Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg Eigenschaften einzelner Klassen angegeben werden.	-
<i>Faktor Lehrpersonen</i>	Im Code <i>Faktor Lehrpersonen</i> werden Fundstellen zusammengenummen, die als Schutz- und Risikofaktoren für den Schulerfolg die Haltungen, Wahrnehmungen, Kompetenzen und Arbeitsweisen von Lehrpersonen beinhalten. In diesen Fundstellen erklären die befragten Personen auch, welche Haltung Lehrpersonen haben sollten, um den zugewanderten fremdsprachigen Jugendlichen gerecht zu werden.	Auch Aussagen darüber wie Lehrpersonen allgemein sein sollten, um allen Lernenden (unabhängig ihrer Nationalität und Migrationsgeschichte) gerecht zu werden, gehören zu diesem Code.
<i>Faktor Zweifelsfälle</i>	Zum Code <i>Faktor Zweifelsfälle</i> gehören alle Fundstellen, die zwar wichtig erscheinen, aber zunächst nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden können.	-
<i>Begründungen Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren</i>	Im Code <i>Begründungen Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren</i> werden Fundstellen festgehalten, in denen die Arbeitsschritte bei Einstufungen begründet und kommentiert werden (vgl. Code <i>Arbeitsschritte im Einstufungsverfahren</i> ).	Die Begründungen der Arbeitsschritte sind in den Aussagen der befragten Personen oft versteckt und wenig ausführlich. Nicht nur Aussagen, die „weil“ enthalten, gehören zu diesem Code.
<i>Begründungen Einstufungskriterien</i>	Im Code <i>Begründungen Einstufungskriterien</i> werden alle Fundstellen mit Begründungen der Kriterien im engeren und weiteren Sinn zusammengenummen.	Die Begründungen der Einstufungskriterien sind in den Aussagen der befragten Personen oft versteckt und wenig ausführlich. Häufig begründen die Interviewpartne-



		rinnen und -partner die Auswahl bestimmter Kriterien damit, dass sie einfach sagen, gewisse Kriterien seien wichtig für den Erfolg in einer Sekundarstufe A. Nicht nur Aussagen, die „weil“ enthalten, gehören zu diesem Code.
<i>Begründungen Kriterien im engeren Sinn</i>	Im Code <i>Begründungen Kriterien im engeren Sinn</i> werden Fundstellen festgehalten, in denen die befragten Personen ihre Auswahl der Kriterien im engeren Sinn (vgl. Code <i>Kriterien im engeren Sinn</i> ) begründen und kommentieren.	-
<i>Begründungen Kriterium Individuum SuS</i>	Zum Code <i>Begründungen Kriterium Individuum Schülerinnen und Schüler</i> (abgekürzt SuS) gehören Fundstellen, in denen die Auswahl der Kriterien im Bereich Individuum SuS (vgl. Code <i>Kriterium Individuum SuS</i> ) begründet wird.	Auch Begründungen der Relevanz der Sprachkenntnisse und des Bildungshintergrundes der Schülerinnen und Schüler werden hier berücksichtigt, wenn die befragten Personen die Sprachkenntnisse und den Bildungshintergrund nicht eindeutig als Qualitätsmerkmal der abgehenden Schule im Ausland betrachten.
<i>Begründungen Kriterium Familie</i>	Zum Code <i>Begründungen Kriterium Familie</i> gehören Fundstellen, in denen die Auswahl der Kriterien im Bereich Familie (vgl. Code <i>Kriterium Familie</i> ) begründet wird.	-
<i>Begründungen Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft</i>	Im Code <i>Begründungen Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft</i> werden Fundstellen zusammengefasst, in denen die Auswahl der Kriterien Nationalität und Kultur des Herkunftslandes einer Familie begründet wird (vgl. Code <i>Kriterium ethnisch-kulturelle Herkunft</i> ).	-
<i>Begründungen Kriterium sozioökonomische Herkunft</i>	Zum Code <i>Begründungen Kriterium sozioökonomische Herkunft</i> gehören Fundstellen mit Begründungen der Auswahl des Kriteriums schichtspezifische Ressourcen (vgl. Code <i>Kriterium sozioökonomische Herkunft</i> ).	-

<i>Begründungen Kriterium Verwandte, Bekannte</i>	Zum Code <i>Begründungen Kriterium Verwandte, Bekannte</i> gehören Fundstellen, in denen die Auswahl der Kriterien im Bereich der sozialen Schutz- und Risikofaktoren ausserhalb der Kernfamilie (Eltern und Geschwister) der Lernenden in der Verwandtschaft und im Bekanntenkreis begründet wird (vgl. Code <i>Kriterium Verwandte, Bekannte</i> ).	-
<i>Begründungen Kriterium Schulische Rahmenbedingungen</i>	Im Code <i>Begründungen Kriterium Schulische Rahmenbedingungen</i> werden Fundstellen zusammengekommen, die Begründungen der Auswahl der Kriterien in den Bereichen Schulen, Klassen und Lehrpersonen enthalten (vgl. Code <i>Kriterium Schulische Rahmenbedingungen</i> ).	-
<i>Begründungen Kriterium Schulen</i>	Im Code <i>Begründungen Kriterium Schulen</i> werden Fundstellen zusammengekommen, in denen die Auswahl der Kriterien Bildungssysteme, Schulgesetze, -politik und -strukturen begründet wird (vgl. Code <i>Kriterium Schulen</i> ).	-
<i>Begründungen Kriterium Klassen</i>	Im Code <i>Begründungen Kriterium Klassen</i> werden Fundstellen zusammengekommen, in denen die Auswahl der Kriterien im Bereich Klassen begründet wird (vgl. Code <i>Kriterium Klassen</i> ).	-
<i>Begründungen Kriterium Lehrpersonen</i>	Im Code <i>Begründungen Kriterium Lehrpersonen</i> werden Fundstellen zusammengekommen, in denen die Auswahl der Kriterien Haltungen, Wahrnehmungen, Kompetenzen und Arbeitsweisen von Lehrpersonen begründet wird (vgl. Code <i>Kriterium Lehrpersonen</i> ).	vgl. Kodierregeln des Codes <i>Kriterium Lehrpersonen</i> . Es kann sein, dass dieser Code nicht viele Fundstellen enthält. Grund dafür ist, dass einige Fundstellen anstatt diesem Code dem Code <i>Begründungen Kriterium Individuum SuS</i> zugeteilt werden. Das ist beispielsweise bei denjenigen Fundstellen der Fall, in denen vom Lernpotenzial der Lernenden die Rede ist.
<i>Begründungen Kriterium Zweifelsfälle</i>	Zum Code <i>Begründungen Kriterium Zweifelsfälle</i> gehören alle Fundstellen, die zwar wichtig erscheinen, aber zunächst nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden	-

	können.	
<i>Begründungen Kriterien im weiteren Sinn</i>	Im Code <i>Begründungen Kriterien im weiteren Sinn</i> werden Fundstellen festgehalten, in denen die Relevanz der Kriterien im weiteren Sinn (vgl. Code <i>Kriterien im weiteren Sinn</i> ) für den Schulerfolg erklärt und begründet wird. In anderen Worten, hier werden Fundstellen festgehalten, in denen erklärt wird, weshalb etwas ein Risiko- oder ein Schutzfaktor für den Schulerfolg ist.	-
<i>Begründungen Faktor Individuum SuS</i>	Zum Code <i>Begründungen Faktor Individuum Schülerinnen und Schüler</i> (abgekürzt SuS) gehören Fundstellen, in denen die Relevanz der Faktoren im Bereich Individuum SuS (vgl. Code <i>Faktor Individuum SuS</i> ) für den Schulerfolg erläutert wird.	Auch die Relevanz der Sprachkenntnisse und des Bildungshintergrundes der Schülerinnen und Schüler werden hier berücksichtigt, wenn die befragten Personen die Sprachkenntnisse und den Bildungshintergrund nicht eindeutig als Qualitätsmerkmal der abgebenden Schule im Ausland betrachten.
<i>Begründungen Faktor Familie</i>	Im Code <i>Begründungen Faktor Familie</i> werden Fundstellen festgehalten, in denen die Relevanz der Faktoren im Bereich Familie (vgl. Code <i>Faktor Familie</i> ) für den Schulerfolg erläutert wird.	-
<i>Begründungen Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft</i>	Im Code <i>Begründungen Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft</i> werden Fundstellen festgehalten, in denen die Relevanz der Faktoren im Bereich der ethnisch-kulturellen Herkunft (vgl. Code <i>Faktor ethnisch-kulturelle Herkunft</i> ) für den Schulerfolg erläutert wird.	-
<i>Begründungen Faktor sozioökonomische Herkunft</i>	Im Code <i>Begründungen Faktor sozioökonomische Herkunft</i> werden Fundstellen festgehalten, in denen die Relevanz der Faktoren im Bereich der sozioökonomischen Herkunft (vgl. Code <i>Faktor sozioökonomische Herkunft</i> ) für den Schulerfolg erläutert wird.	-
<i>Begründungen Faktor Verwandte, Bekannte</i>	Im Code <i>Begründungen Faktor Verwandte, Bekannte</i>	-

	sind Fundstellen enthalten, in denen die Relevanz der Faktoren Verwandte, Bekannte (vgl. Code <i>Faktor Verwandte, Bekannte</i> ) für den Schulerfolg erläutert wird.	
<i>Begründungen Faktor Schulische Rahmenbedingungen</i>	Im Code <i>Begründungen Faktor Schulische Rahmenbedingungen</i> sind Fundstellen enthalten, in denen die Relevanz der Faktoren Bildungssysteme, Schule, Klassen und Lehrpersonen für den Schulerfolg erläutert wird (vgl. Code <i>Faktor Schulische Rahmenbedingungen</i> ).	-
<i>Begründungen Faktor Schulen</i>	Im Code <i>Begründungen Faktor Schulen</i> sind Fundstellen enthalten, in denen die Relevanz der Faktoren Bildungssysteme, Schulgesetze, -politik und -strukturen (vgl. Code <i>Faktor Schulen</i> ) für den Schulerfolg erläutert wird.	-
<i>Begründungen Faktor Klassen</i>	Im Code <i>Begründungen Faktor Klassen</i> sind Fundstellen enthalten, in denen die Relevanz der Faktoren im Bereich Klassen (vgl. Code <i>Faktor Klassen</i> ) für den Schulerfolg erläutert wird.	-
<i>Begründungen Faktor Lehrpersonen</i>	Im Code <i>Begründungen Faktor Lehrpersonen</i> sind Fundstellen enthalten, in denen die Relevanz der Faktoren Haltungen, Wahrnehmungen, Kompetenzen und Arbeitsweisen von Lehrpersonen (vgl. Code <i>Faktor Lehrpersonen</i> ) für den Schulerfolg erläutert wird.	-
<i>Begründungen Faktor Zweifelsfälle</i>	Zum Code <i>Begründungen Faktor Zweifelsfälle</i> gehören alle Fundstellen, die zwar wichtig erscheinen, aber zunächst nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden können.	-
<i>Allgemeine Zweifelsfälle</i>	Zum Code <i>Allgemeine Zweifelsfälle</i> gehören alle Fundstellen, die zwar wichtig erscheinen, aber zunächst nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden können.	-

<i>Weiteres</i>	Im Code <i>Weiteres</i> werden Fundstellen gesammelt, die im theoretischen Teil der Arbeit nicht berücksichtigt werden und neue Erkenntnisse bringen.	-
-----------------	---	---

## **Anhang B: Kontaktbriefe**

### **Brief an die Schulleitungen:**

*Sehr geehrte/r ...*

*Ich bin eine Studentin der PHZH. Zurzeit schreibe ich eine Masterarbeit zum Thema „Zugewanderte fremdsprachige Schüler/innen und ihre Einstufungen in die Sekundarstufe A“.*

*Ich möchte im Rahmen meiner Masterarbeit Lehrpersonen interviewen, die in der Vergangenheit zugewanderte, fremdsprachige Schülerinnen und Schüler der ersten Ausländergeneration in die Sekundarstufe A eingestuft haben. Es handelt sich dabei um Jugendliche, welche die Primarschule nicht in der Schweiz besucht haben und zum Einwanderungszeitpunkt kein oder nur wenig Deutsch sprachen.*

*Mich interessiert im Detail zu erfahren, wie Einstufungsentscheide entstehen und getroffen werden. Um ein ganzheitliches Verständnis dieser spannenden Thematik zu erhalten, würde ich darum gerne eruieren, aufgrund welcher Eindrücke, Informationen über die Jugendlichen, Einschätzungen und Kriterien Lehrpersonen zugewanderte, fremdsprachige Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe A einstufen.*

*Das Interview dauert cirka 30 Minuten. Selbstredend werden sämtliche persönlichen Daten anonymisiert. Die Interviews dienen einzig der Beantwortung meiner Forschungsfrage.*

*Ich wäre Ihnen ausserordentlich dankbar, wenn Sie mir bis am ... mitteilen könnten, ob jemand in Ihrer Schulgemeinde oder in Ihrem Lehrerteam für ein Interview zur Verfügung stehen würde und wie ich die entsprechende Person kontaktieren könnte.*

*Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und grüsse Sie freundlich*

### **Brief an die interviewten Personen:**

*Sehr geehrte/r ...*

*Der Schulleiter/Die Schulleiterin des Schulhauses ... hat mir freundlicherweise empfohlen, Sie zu kontaktieren. Ich bin eine Studentin der PHZH und schreibe eine Masterarbeit zum Thema „Zugewanderte fremdsprachige Schüler/innen und ihre Einstufungen in die Sekundarstufe A“.*

*Mich interessieren daher primär die ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen, die es in die Sekundarstufe A geschafft haben, obwohl sie die Primarschule nicht in der Schweiz besucht haben und zum Einwanderungszeitpunkt kaum oder nur wenig Deutsch sprechen konnten. Ich möchte im Rahmen meiner Masterarbeit erfahrene Lehrpersonen interviewen, die in der Vergangenheit zugewanderte fremdsprachige Jugendliche der ersten Ausländergeneration in die Sekundarstufe A eingestuft haben. Vielleicht haben Sie als Lehrperson ja bereits solche Erfahrungen gesammelt? Wenn dem so ist, würde es mich ausserordentlich freuen, Sie interviewen zu dürfen. Mich interessiert von Ihnen zu erfahren, wie Einstufungsentscheide genau entstehen und getroffen werden. Ich würde Sie gerne fragen, auf-*

*grund welcher Einschätzungen und Kriterien Sie gewisse zugewanderte fremdsprachige Jugendliche in die Sekundarstufe A eingestuft haben.*

*Das Interview dauert cirka 30 Minuten und würde nach einer Terminvereinbarung im April oder spätestens im Mai stattfinden. Selbstredend werden sämtliche persönlichen Daten anonymisiert. Das Interview dient allein der Beantwortung meiner Forschungsfrage.*

*Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir bis am ... Folgendes mitteilen könnten:*

- 1. Können Sie sich aufgrund Ihrer Erfahrungen vorstellen, von mir interviewt zu werden?*
- 2. Haben Sie allfällige Fragen?*
- 3. Wie darf ich Sie kontaktieren?*

*Ich werde mich nach Erhalt ihrer Nachricht bei Ihnen melden, um das weitere Vorgehen mit Ihnen zu besprechen.*

*Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und grüsse Sie freundlich*

## Anhang C: Transkriptionsregeln

### Protokollierung von auf Schweizerdeutsch geführten Interviews

- Die Satzkonstruktionen werden möglichst beibehalten.
- Kommas markieren Satzabbrüche
- Bindestriche markieren Wortabbrüche
- Keine Korrektur der Versprecher
- Das Relativpronomen „Wo“ und ähnliche Ausdrücke werden sinngemäss ins Hochdeutsche übersetzt
- „Dann han i ebe de Unfall gha“ wird zu „Dann hab ich eben diesen Unfall gehabt“: diesen statt den (!)
- Nicht ins Hochdeutsche übersetzbare Ausdrücke wie „gäng“ werden im Schweizerdeutschen belassen.
- Übersetzungen von Helvetismen erscheinen in eckigen Klammern.
- „gleich“ in der Bedeutung von „trotzdem“ oder „gleichwohl“ wird zu „gleich(wohl)“
- Aufmerksamkeits- und Bestätigungsfloskeln wie „ja“, „mhm“, oder „aha“ werden nicht auf eine neue Zeile sondern zwischen //...// gesetzt
- Bei gleichzeitigem Sprechen wird die intervenierende Äusserung auf eine neue Zeile zwischen //...// gesetzt
- Die Äusserungen der sprechenden Personen sind durch eine Leerzeile getrennt

(Schallberger & Neuhaus, 2005, S. 27)

### Notationszeichen

- Satzzeichen werden, wie im Folgenden zu sehen ist, sowohl als Notationszeichen als auch in ihrer konventionellen grammatikalischen Funktion verwendet.
- .. für kurze Pause
- ... für mittellange Pause
- .... für lange Pause
- „Ja:“ für kurze Lautdehnung
- „Dann::“ für mittellange Lautdehnung
- „Eh:::m“ für lange Lautdehnung
- (???) sind ungefähr drei unverständliche Wörter
- (ist das so gewesen?) der schwer verständliche Text könnte sein „ist das so gewesen“
- „was auch noch zu sagen ist“ Betonungen sind durch Unterstreichung markiert
- „aber wir WISSEN, DASS ES SO IST“ Erhöhung der Lautstärke ist durch Grossbuchstaben angezeigt
- (lächelt), (räuspert sich), (wird leiser), (klopft mit der Hand auf den Tisch), (Computer wird heruntergefahren) paraverbale und nonverbale Merkmale sowie Umgebungsgereusche werden in Klammern vermerkt
- „I c h d e n k e, dass wir es richtig machen“ Die Abstände zwischen den Buchstaben weisen auf eine überaus langsame Sprechweise hin. Auf eine Darstellung, wie sie in der verwendeten Literatur zu finden ist, wurde verzichtet, weil sie zu abstrakt und nicht leserfreundlich ist



(Flick, 2007, S. 381ff.; Kowal & O'Connell, 2008, S. 439-444; Poland, 2001, pp. 639-641; Schallberger & Neuhaus, 2005, S. 27)

## Anhang D: Transkript B1

1	Interview durchgeführt am: 5.4.11
2	Zeit: 14.00h - 15.00h
3	Einrichten des Aufnahmeegerätes
4	<b>I:</b> Wenn du dieses Zitat dann liest, dann wüsste ich gerne von dir, was dies so für Gedanken und, und Gefühle auslöst das Zitat bei dir oder Erinnerungen //Mhm// So ganz ...spontan
5	<b>B1:</b> .... (liest das Zitat) Mhm. Ja. Dies stimmt sicher. Aber dies bezieht sich jetzt eigentlich nicht auf die Gruppe, die du willst untersuchen, oder. Also, dies betrifft jetzt alle, //mhm// (Fremdsprachige?) oder Jugendliche mit irgendeinem ausländischem Background, also, auch diejenigen, die schon .. drei, vier .. sechs Jahre .. hier in die Primarschule //mhm// gegangen sind, //genau// und, ehm, also über diese wollen wir eigentlich ja jetzt nicht reden, oder?
6	<b>I:</b> Mm::, nein, aber es geht allgemein einfach, dass man sagt, eben, die ausländischen-, //mhm// die sind benachteiligt und häufig redet man von den Secondos, //mhm// und wenn man von der Erstgeneration: Kinder redet, dann heisst es immer: "Bei de-, bei de-, für diese ist es schlimmer. .. Ah, also, schlimmer als für die Secondos die Situation." Und, ehm, ... du sagst: "Es stimmt sicher." //Mhm// Mm::, wie kommst du auf, auf dies? Also wie
7	<b>B1:</b> (...) I c h d e n k e, einfach jetzt aus meiner Erfahrung, .. dass die <u>K r i t e r i e n</u> jetzt gerade in einer Sek A .. sind .. relativ <u>rigide</u> . Sek A ist für mich eine Stufe .., die .. eigentlich darauf eingefahren ist, dass sie die <u>oberste</u> Volksschulstufe sind, und ich kenne ganz stark eine Haltung, die schnell kommt, ehm: "DIES ist kein Sek-A-Schüler." Und dies orientiert sich oft an relativ unflexiblen <u>Krite-rien</u> , wie .. eben zum Beispiel, äh, Wortschatz, G-, Genauigkeit im Ausdruck. Und allgemein kann man ja sicher sagen, dass halt viel von den fremdsprachigen Jugendlichen aus Familien kommen, mit nicht so einem sehr guten Bildungshintergrund und auch dies spielt ja gerade für eine Sek A wieder eine, eine grössere Rolle, //mhm// oder. Also, darum macht man, ja, all diese Programme, in denen, in denen man versucht eigentlich dies schon früher aufzufangen, zum Beispiel die zwei Jahre Kindergarten, diese gehen, ja, in die Richtung, dass man wie versucht, so Anfangsunterschiede ein <u>bisschen</u> , bisschen wenigstens auszugleichen //ja// sprachlich, //ja// (atmet tief ein) ehm, zum Teil motorisch. //Mhm// Also, zum, je nach dem sind dies Familien, die, die auch .. für <u>unsere</u> Verhältnisse ja <u>wenig</u> wissen, .. wie man Kinder soll <u>fördern</u> , INPUTS geben, sich BEWEGEN, SACHEN anschauen, //ja// sich interessieren. //Ja// All dies ist im Hintergrund, wenn ich dies lese, oder.
8	<b>I:</b> Mhm ... Und was für .. Erfahrungen bis jetzt-, also, wie hat sich deine Meinung, die die du heute hast, entwickelt so? Hast du vor ein paar Jahren anders gedacht? Hätte dich vor ein paar Jahren das Zitat anders berührt?
9	<b>B1:</b> .. Ich hätte wahrscheinlich dann einfach mehr dies <u>abstrakt</u> gefunden .. und jetzt deckt es sich dies einfach weitgehend .. mit den Erfahrungen. Also ich denke, auch meine Einstufungen, die ich mache, vielleicht kann ich dann nachher dies nachher ein bisschen genauer schildern, wie wir dies machen hier, .. die funktionieren eigentlich .. auf der Basis, .. dass wir .., dies betrifft ° (Name einer Lehrperson) und mich, dass wir eigentlich jetzt vom <u>Lernverhalten</u> , vom Background, von der Intelligenz und mit Intelligenz ist gemeint eine, eine gewisse Geschwindigkeit im: <u>Begreifen</u> , im Umsetzen von neuen Inputs, im Aufnehmen. (Atmet ein) Ehm, auch eine gewisse Selbstständigkeit im Lernen .. Dass

	<p><u>dies</u> eigentlich eher muss vorhanden sein, dass wir finden: "Dies ist ein sehr guter Sek-A-Schüler oder Sek-A-Schülerin bis fast ein Gymnasiast". //Mhm// <u>Dann</u> machen wir dies, weil .. auf der Basis von <u>fast</u> keinen Sprachkenntnissen <u>muss</u> man eigentlich dies .. wirklich a-, ALSO INSOFFERN IST SOGAR <u>DORT</u>, WO wir das Gefühl haben, wir haben noch ein wenig die Funktion, bei der wir können gegensteuern, ist sogar dort (dieser?) Unterschied gegeben, oder. //Mhm, mhm// Also, .. oder, also eine gewisse Benachteiligung, //mhm, mhm// oder. Weil, ehm, <u>eigentlich</u> im <u>Idealfall</u> wäre es ja so, dass alle die gleichen Chancen hätten. //Ja// Und es ist aber einfach nicht machbar, oder. //Ja// (Eine schwächere?), jemand mit einer <u>schwächeren</u> oder <u>mittleren</u> Sekundar-A-Fähigkeit, der <u>schafft</u> dies <u>schlicht nicht</u>, //mhm// wenn er nur ein Monat, zwei, drei Deutsch gehabt hat. //Mhm// Es ist nicht möglich (leise).</p>
10	<p><b>I:</b> .. Ja, da wären wir eigentlich schon beim Thema. //Mhm// Also, da .. kommt jetzt die eigentliche Phase //mhm// vom Interview, die Hauptphase. Eben du hast angesprochen, ehm:, das Einstufungsverfahren hier, wie es, wie es abläuft. Also, wenn (?) jetzt ein Schüler kommt und die Oberstufe weiss dies und dann muss man entscheiden, ob e-, könntest du mir schrittweise so ein wenig allgemein die //mhm// einzelnen Schritte //mhm// erklären, wenn sie kommen, wohin gehen sie? //Ja// Wer ist involviert? Was da passiert?</p>
11	<p><b>B1:</b> Mhm. Also, ein ganz standardisiertes Verfahren bei uns. //Ja// Also, die Anmeldung erfolgt im Schulsekretariat oder auf der GEMEINDE ZUERST EINMAL. Dann geht es ans Schulsekretariat, .. und der ERSTE Schritt ist eigentlich eine <u>Sitzung</u> mit den Eltern oder einem Elternteil plus diesem Jugendlichen, ehm, jemand von der Schulleitung //mhm// im Idealfall und jemand von uns Deutschlehrerinnen. Und wir bitten diese Familie ein <u>Zeugnis</u> mitzunehmen, das letzte Schulzeugnis, //mhm// und dies schaut man dann an, w:obei wir wissen dann auch nicht in jedem Fall, wie aussagekräftig, dass dies ist. Man hat so ein bisschen gewisse <u>Erfahrungswerte</u> und weiss (atmet tief ein): "Ja, dies ist wahrschei-, wahrscheinlich entspricht dies <u>ungefähr</u> unseren Anforderungen //mhm// oder eher nicht." Also, wir werfen einfach einmal einen Blick hinein. //Mhm// Und dann .. schauen wir, dann führen wir ein <u>Gespräch</u>, dies ist, ehm, manchmal kommen sie auch erst mit dreizehn, vierzehn, also, eigentlich schon mitten //genau// in de-, in diesem Oberstufenalter, dann ist es <u>noch</u> schwieriger. //Ja// Dann geht es eigentlich darum, ein bisschen herauszufinden, ja .. erstens die <u>Leistungen</u> in der Schule, dann aber auch die <u>Haltung</u> gegenüber Schule: "Gehen sie eigentlich noch <u>gerne</u> in die Schule?" (Atmet tief ein) //Ja// Und .. unsere Empfehlungen oder m: <u>Druck</u> eigentlich fast, di-, geht eigentlich immer in diese Richtung, .. für <u>ein</u> Jahr müssen sie eigentlich gar nicht mehr kommen. Dies lohnt sich nicht. Dann tut man sie gescheiter schon ins zehnte Schuljahr. //Ok// Also, wenn jetzt auch jemand fünfzehn ist, dann ist so EIN Sondierungspunkt ist (atmet ein): .. "Gehen dann diese eigentlich noch einigermaßen gerne in die Schule?" //Mhm// Und .. man schaut ein wenig auf <u>dies</u>, man schaut auch darauf: "Können die Eltern schon ein wenig Deutsch?" Dies ist natürlich je nach Situation dann auch nicht <u>möglich</u>, wenn sie alle miteinander kommen. Oft geht es (ja?) aber um <u>Familiennachzug</u>. //mhm// und wenn es dann Eltern sind, die halt vielleicht schon zehn Jahre hier sind, dann ist dies auch schon wieder ein Punkt, den man sich einmal so ein wenig merkt (?) sieht: "Aha, da ist wahrscheinlich, diese sind jetzt eher, wahrscheinlich so ein bisschen <u>bildungsferne</u> Leute //ja//, die dann auch .. dieses Kind nicht so können stützen", //ja// also, dies ist sicher .. ein Punkt, den wir dann auch anschauen. Also, <u>Zeugnis</u>, der <u>familiäre</u> Hintergrund, dann, natürlich ein erster <u>Eindruck</u> wie überall auf der Welt, //genau// (atmet tief ein), ehm::, das <u>Interesse</u>, das schulische, was, wir fragen auch immer: "Was, was haben diese Jugendlichen für Interessen so <u>neben</u> der Schule noch?" Gibt nämlich auch noch <u>Aufschlüsse</u>, und dann werden sie einfach mal ins Deutsch eingeschult. //Ja// Also, dann kommen sie (atmet ein) ACHT BIS MAXIMAL ZWÖLF STUNDEN, MEISTENS ist so acht bis zehn Stunden kommen sie einfach mal. Entweder alleine oder manchmal hat man dann gerade schon eine kleine Gruppe, //mhm// und .. eigentlich in diesen .. drei, vier Wochen, dies wird ein bisschen flexibel gehandhabt, wenn dann irgendwie bis zu den Ferien halt <u>fünf</u> Wochen ist, sind, dann (schluckt) macht man, macht man (in diesem?) Bereich etwas länger und tun wir eigentlich <u>intensiv</u> beobachten. Einfach: "<u>Wie schnell</u> .. wird da gelernt?" Also, wir haben ein, .. ein quasi ein, ein EINSTANDS-, EIN EINSTANDSLEVEL, oder, //ja//, die diese mitbringen. Meistens ist dies <u>gar</u> nichts //ja// oder vielleicht sie können auf zwanzig zählen und, äh, im Idealfall noch sagen, wie sie heissen, und dann sind einfach die Unterschiede manchmal schon in einem Monat schon .. sehr, sehr gross. Also, ehm, man schaut darauf, auf <u>Schriftlichkeit</u>. //Mhm// Ehm, .. es gibt Kinder, die können gar nicht abschreiben von einer Tafel. Die können EINFACHE SÄTZE NICH FEHLERLOS ABSCHREIBEN. //Mhm// Da</p>

	<p>sieh-, also, Umgang mit Schriftlichkeit. //Mhm// Dies sieht man schon schnell einmal. (Atmet tief ein) Und .. dann probiert man einfach so verschiedene .. Lernsituation-, dies ergibt sich ja dann automatisch im Anfangsunterricht, wenn man sehr viel (Sprachhandeln?). (Atmet ein) "Wie schnell nehmen sie etwas auf (leise)? W-, Wie .. gut können sie auch etwas aus einem Kontext erschliessen, wenn man <u>zeigt</u>, wenn man <u>spielt</u>?" //Mhm// Also, es gibt dann eigentlich .. z i e m l i c h, ein z i e m l i c h d i f f e r e n t i e r t e s Bild. Also, natürlich ist .. die Erfahrung dahinter, aber ich finde, sie kommen in diesem Monat oder so, kommen sie <u>unterschiedlich</u> weit und es gibt ein, ziemlich ein <u>klares Profil</u>, mindestens von einer <u>sprachlichen Intelligenz</u>, man sieht auch ein wenig: "Ist ein bisschen <u>Wissen</u> vorhanden?" Also, vielleicht redet man einmal über das <u>Land</u>, von wo sie herkommen //ja// sehr rudimentär, also: "Wo wohnst du?" Auf einer Karte: "Ist dies eine Stadt? Aha". (?) Dann kommen Inputs //ja// zuerst einmal vom Wortschatz, ja m: "Was ist dann in dieser Stadt? Wie viele .. Personen leben dort?" Dann merkt man eigentlich schon ein bisschen auch: "Ist so ein bisschen auch ein, eine Öffnung auf, auf die Welt hin oder gar nicht?" //Mhm// Beispiel, ich habe jetzt gerade eine Anfängerin. Diese habe ich jetzt im Abstand von, diese is:t fünf Monate hier. Und diese habe ich im Abstand von drei Wochen, <u>zweimal</u> .. nach ihrer Adresse gefragt und sie erinnert sich nicht, sie kann den Namen von dieser Strasse .. nicht sagen. //Ok// Und ich habe andere Schüler gehabt, die nach einem halben Jahr .. relativ differenziert können über ihr Land berichten, mindestens schriftlich. //Ja// Also, mit schon einem recht differenzierten Wortschatz, die können sagen, was dort besser ist als in der Schweiz, also, es tut sich eigentlich sehr schnell stark //mhm// auseinander dividieren. //Mhm// So.</p>
12	<p><b>I:</b> ... Ja, gut. Ehm, zwei Sachen würde ich gerne, würde ich gerne noch nachfragen. Du hast erwähnt, in dieser Sitzung, in der man zusammenhockt, man schaut auch so ein bisschen, was dieses Kind für Freizeit-, //mhm// interessen hat. .. Inwiefern, also, was fragt ihr, was interessiert euch da? Inwiefern ist dies <u>wichtig</u>?</p>
13	<p><b>B1:</b> .. Also, es, ..es gibt einfach einen Background. (Also?), es wird sicher niemand nachher nur aufgrund von dem, äh, höher oder weniger hoch eingestuft, aber man sieht manchmal einfach, w-,w-, wenn jetzt jemand sich <u>nur</u> für Sport interessiert <u>und</u> ein schlechtes Zeugnis hat, also, ich denke <u>lesen</u>, .. // mhm// einfach eine, eine gewisse .. Literalität //ja// ist, ist einfach wie ein, eine <u>Bedingung</u>, dass es dann schnell geht. Wie übrigens auch, was wir <u>immer</u> fragen, (habe?) ich vorher noch vergessen zu sagen, was <u>wirklich</u>, manchmal <u>sehr</u> .. eine wichtige Frage ist oder einfach ein wichtiger Punkt ist, äh: "Wie viele Fremdsprachen können dann diese schon?" //Ähä// Also, ich habe <u>mehrmals</u> .. Kinder gehabt, die .. eine Art ein Schockerlebnis gehabt haben mit einer ersten Fremdsprache, die einfach in der Schule noch GAR nichts gehabt haben an Fremdsprachen und dann hier so mitten</p>
14	<p>//<b>I:</b> Und dann plötzlich//</p>
15	<p><b>B1:</b> drin .. geworfen, und diese sind meistens, also, .. sie haben dann meistens noch <u>andere</u> Schocksituationen, nämlich plötzlich mit <u>Eltern</u> zusammen wohnen, die sie, vorher nicht //mhm// mit diesen zusammen gewohnt haben, die sie fast nicht mehr kennen, un-, und dies gibt dann: <u>nicht so: eine gute Basis</u>, //mhm// zum eben schnell .. aufmachen, oder. //Ja// Während eine ° (Name einer Schülerin) ist jetzt eigentlich ein typisches anderes Profil, jemand, der ZWEI Spr-, ZWEI FREMDSPRACHEN sehr gut redet, die //ja// sie <u>schulisch</u> gelernt hat. //Ähä// Das Englische und Spanisch redet sie <u>sehr</u> gut. //JA// Englisch, sagt ° (Name einer Lehrperson), redet sie besser als er. Also, dies, dies sei DAHINGESTELLT, aber also, B2, C-, nein C1 sicher. //Gut// Also, er hat ein Proficiency, oder. //Ja// (lächelt) Also. //Genau// Und ich merke, ich kann ü-, über alles, also, ich habe immer Englisch als Brücke für die Kommunikation. //Ähä// Also, dies ist, sie ist (sehr?), <u>dort</u> bringt sie viel mit und dann hat sie einfach so eine, eine <u>Migrationsgeschichte</u>. Also sie ist schon einmal ein halbes Jahr, .. äh, in ° (Gegend in Nordeuropa) gewesen, sie ist schon einmal ein paar Monate in ° (Gegend in Mitteleuropa) gewesen, hat einfach dort gar keine Hilfe gehabt und sie ist sich <u>einfach gewohnt</u>, //mhm// dass sie schnell, sich etwas muss erarbeiten, dass sie immer muss mit einem <u>Wörterbuch</u> arbeiten, //mhm// also, eben, da ist aber dann natürlich auch die Intelligenz und der Bildungshintergrund da, oder. //Ja// ABER, ich denke, rein der Effekt, also, wir haben .. <u>meine</u> allererste Deutschschülerin, dies ist sehr spannend gewesen eigentlich, jetzt für deine Statistik auch. (Atmet tief ein) Ehm, als ich angefangen habe hier, habe ich nur ein paar Stündlein gehabt St-, ehm, Stütz- und Förderunterricht für solche, die m., irgend</p>

	<p>seit elf hier gewesen sind und einfach noch nicht gut //ja// Deutsch haben können. Und dann hat, ehm, dies ist vor zwanzig Jahren gewesen, die damalige .. Schulpflegepräsidentin hat <u>gehört</u> von dem, dass man ja könnte intensiv .. Deutsch unterrichten und die Kinder gleichzeitig direkt einschulen, //mhm// und .. sie hat dies gewollt machen, weil .. es sind, damals plötzlich (??), die damals noch Swissair, viele fremdsprachige, ausländische Piloten hineingekommen. //Ja// Und ich habe dann ein Anfängergrüppchen gehabt, meine erste Gruppe .., ein .. Mädchen aus ° (Gegend in Südosteuropa), aus <u>Arbeitskreisen</u> und ein Mädchen aus ° (Gegend im Kontinent Australien), die Pilotentochter. //Ja// Und .. interessanterweise hat das Mädchen aus ° (Gegend in Südosteuropa) die viel, viel bessere Schulkarriere gemacht dann, //ähä// was niemand erwartet hat. Also DIESE SIND DAMALS in die Sek A eingestuft worden. Dies ist <u>noch nicht</u> unser Entscheid gewesen dort [damals]. Dies ist ein <u>Präsidentialentscheid</u> gewesen. //Ja// Aufgrund von eigentlich, ehm, <u>familiärem</u> Background, eine gebildete Familie, dieser ist Pilot und, weil es gerade noch ein anderes Mädchen gehabt hat, i-, ist sie auch in den Genuss gekommen von diesem, //ähä// .. und sie hat, das ° (Adjektiv Herkunft Südosteuropa) Mädchen hat so einen .. internationalen Background gehabt. Diese haben .. irgendwo an der Grenze zu ° (Gegend in Osteuropa) gewohnt, und sie hat eine <u>Grossmutter</u> gehabt, die ZWEISPRACHIG aufgewachsen ist und sie hat <u>dort einfach</u> //ok// schon so mit verschiedenen Sprachen einen <u>Umgang</u> gehabt und hat, glaube ich, auch eine gute Schule gehabt, sie hat auch schon Englisch gehabt. //Ok// Und sie hat dort [damals] <u>sehr</u> schnell, also sehr schnell (um die Aussage abzuschwächen), schnell genug, dass man sie mitgenommen hat .. innerhalb von einem Jahr, am Anfang ist es auch bei diesen schwierig gewesen. Ich habe dort [damals] auch nicht so viel Erfahrung gehabt. //Ähä// Ich denke, vielleicht, äh, wäre es, (ginge?) es jetzt auch ein bisschen schneller (lächelt).</p>
16	<p><b>I:</b> Ja, ja. Eh::m, eben du hast gesagt, dann kommen sie ein paar Wochen hierhin ins Deutsch. //Ja// Aber s-, sind sie dann gleichzeitig auch in einer Regelklasse //nein// drin?</p>
17	<p><b>B1:</b> Nein. //Nicht// Sie kommen nur ins Deutsch dann. //Ja// Weil wir wollen uns den Entscheid <u>vorbehalten</u>. Wir tun dies auch kommunizieren den Eltern und sagen, ehm., e-, es sei nicht eine <u>Prüfung</u> in dem Sinn, aber wir wollen einfach die optimale Einstufung, //mhm// und es sei auch dann, werde es nur provisorisch sein, aber wir, wir müssten einfach einen Eindruck gewinnen, (atmet ein) wie schnell das Kind lerne. Ich mache immer auch so ein bisschen, schaue ich nochmals <u>Mathe</u> an, //ja// was dort vorhanden ist. //Ja// ..Und dann, äh, .. ist dies, dünkt es mich, sei dies (manchmal?) relativ ein informierter Entscheid.</p>
18	<p><b>I:</b> Aha. Fremdsprachen auch? Also Deutsch und Mathe ein bisschen und die Fremdsprachen?</p>
19	<p><b>B1:</b> Nein, die Fremdsprachen tun wir nicht .. <u>testen</u>, weil, ehm, also, dies sieht man, man sieht ja einfach, dies SIEHT MAN EIGENTLICH SCHON. //Ja// Über DAS ENGLISCHE PROBIERE ICH IMMER. //Ja// FRANZÖSISCH HABEN SIE NIE. VON Französisch tun wir eigentlich .. <u>alle</u> dispensieren, bei denen wir nicht finden, diese sind sehr gute Schüler. //Mhm// Also, im <u>Allgemeinen</u> tun wir die Sek B, .. schon die Sek-B-Schüler .. von <u>einer</u> .. Fremdsprache dispensieren, weil wir einfach denken, .. //mhm// es ist zu viel. //Mhm// ALSO, DA MUSS JEMAND, EBEN ° (Name einer Schülerin) IST SO EIN GRENZFALL //mhm// GEWESEN. Sie haben wir im Französisch gelassen, weil wir das Gefühl gehabt haben: "Ja, diese ist eigentlich noch clever", aber, eben, dort [damals] der Entscheid ist so gefallen, vielleicht .. f-, für mich sicher nicht eine Gymnasiastin, darum .. //ok// eher Sek B. Diese schafft es, glaube ich, noch nicht ganz und dann ist dann der Entscheid eben dann später gewesen, dass man das Gefühl gehabt hat: "Jetzt hat sie eigentlich doch <u>sehr</u> gut Deutsch gelernt" und sie ist, (sagen?) wir haben sie extra in die Spra-, in die Klasse getan von ° (Name einer Lehrperson). <u>Dies</u> ist natürlich noch ein gutes Gefäss, oder. //Mhm// Wenn du diese gemischten Klassen hast //genau//, wenn du jetzt <u>nicht</u> so sicher bist, //ja// dies ist eigentlich dann hinter dieser Entscheidung gestanden, //ja// sie in diese Klasse zu tun, dass FALLS sie sich doch noch .. würde schneller und besser entwickeln, dass sie dann .. <u>ohne wieder</u> einen Bruch //ähä// zu haben, könnte wechseln in, in den A-Teil von der Klasse.</p>
20	<p><b>I:</b> Genau. Ok. Und diese Schüler, diese sind dann eine bestimmte Anzahl Wochen .. zuerst im</p>

	Deutsch, //mhm// oder, äh, oder variiert dies? Die einen ein bisschen mehr, die anderen ein bisschen weniger?
21	<b>B1:</b> Ja, eben, es variiert, ehm, .. also, im, im Schnitt ist es immer drei, vier Wochen. Aber wenn sie jetzt halt kna-, drei Wochen vor den Ferien kommen, dann bemühe ich mich, den Entscheid können zu treffen, dass sie nach den Ferien .. können einsteigen. Also, es ist eine gewisse Flexibilität //mhm// da, w-, wenn man es <u>gar</u> noch nicht weiss, dann sagt man vielleicht eher: "Ja, ich muss einfach noch zwei Wochen haben." Also DIE IDEE ist eigentlich schon, dass man es, .. m-, von <u>mir</u> her gesehen, oder, von uns als DaZ-Lehrerinnen her, mit einem Gefühl, dass der Entscheid ziemlich verhebt [zu-verlässlich] kann machen, oder.
22	<b>I:</b> Ja. Also, kann es auch sein, dass sie nach den Sommerferien kommen, oder eben zu knapp //mhm// vor den Sommerferien, und sie dann die ersten paar Wochen //ja// nach den Ferien noch //ja// in dem:, //auf jeden Fall// ok. //Ja// Ja. Ehm, eben in dem .., bi-, bis du dich entscheiden kannst, hast du bestimmte Strategien oder Erfahrungswerte oder eben, halt Vorgehensweisen, die von der Schule her gegeben sind oder sonst nicht, die, die dir können helfen auch bei einem Entscheid, auf die du zurückgreifen kannst?
23	<b>B1:</b> Nein.
24	<b>I:</b> Mhm. Auch deine Erfahrungswerte bringen dir in dem Sinn nichts?
25	<b>B1:</b> Doch, natürlich, aber ich habe dies nie aufgeschrieben. Wahrscheinlich wenn ich jetzt eine Woche würde dransitzen, könnte ich es aufschreiben, oder. //Mhm, mhm// Aber ich meine, dies ist ein Kontinuum, oder. Und .. weisst du, wenn man kleinen Gruppen Unterricht gibt, dann sieht man eigentlich <u>ständig</u> , wie Sachen verarbeitet werden. Es ist wirklich anders, als wenn du .. mit einer Klasse arbeitest. //Ja// Also, ich merke schon. Ich habe ja das C [die C-Klasse] daneben. Ehm, schon wenn ich neun oder zehn Leute habe, dann sehe ich dies nicht mehr so beim Einzelnen. //Mhm// Aber bei EINEM oder zwei Schüler .. da siehst du genau, was verstanden wird und <u>wie</u> reagiert wird auf <u>Nicht-Verstehen</u> . //Mhm// Also, und dies (lacht) ist auch spannend //mhm, mhm// an diesem Beruf, oder. //Mhm// Also, man sieht, man sieht sehr viel. Man kann eigentlich ständig wieder das Programm anpassen, wenn man sieht: "Aha, dies muss ich einfach mehr noch so üben jetzt mit diesen Schülern." .. Aber, aber ich kann dies jetzt nicht SAGEN, oder, (ich?) ich habe dies für mich nicht aufgeschrieben. Aber es ist relativ k l a r manchmal.
26	<b>I:</b> Mhm, mhm. Du hast schon einiges angesprochen, eben, so einige Faktoren, Ressourcen, die <u>wichtig</u> .. //mhm// sind oder die, die, die können helfen dann in einer Sek A. Ich würde jetzt gerne ein bisschen bei dem bleiben, //mhm// also, wirklich bei diesen Erfolgsfaktoren, und dann letztendlich aufgrund von welchen Kriterien oder eben Ressourcen, die du erkennst in diesen Schülern, äh, entscheidest du: "Dies ist ein Sek-A-Schüler?" //Mhm// Ich denke, es sind .. verschiedene, eben, <u>viele</u> Faktoren, die da mitspielen. Könntest du da vielleicht ein bisschen ..vielleicht nicht gerade das, was du schon gesagt hast //mhm// oder vielleicht wiederholst du dich. Ist ja egal. //Mhm// Aber dass wir, dass ich, dass wir konkret jetzt zu dem, bei dem bleiben, oder.
27	<b>B1:</b> Mhm. Also, das <u>Aufnehmen</u> von, von Input. //Mhm// ... Ehm., WIE SCHNELL kann jemand, WIE SCHNELL BEGREI::FT jemand zum Beispiel, äh, (Pausenglocke läutet) IN ANFAGSSEQUENZEN, gibt es ja ganz verschiedene Arten von Begreifen sprachlich. Also, man kann <u>schnell</u> einmal die Antwort reproduzieren, die irgendwo steht, oder //ja// wenn man so sich ein, ehm, eine ERSTE Situation ist ja immer eine Art ein Vorstellungsgespräch. //Mhm// "Woher kommst du? Wie heisst du? Wie alt bist du und so?" Und, ehm, dies kann man meistens .. klar machen mit .. sich selber einmal vorstellen, im schlimmsten Fall muss man halt dort LÄNGER erklären. Irgendwann hat man

	<p>dann (nochmals?) fünf Fragen (leise). Und dann ÜBT man dies ein wenig, und dann gibt es solche, .. die begreifen einfach ganz lang nichts (leise). Und dann ist dies aber jetzt eine erste SITUATION, es ist ein erster TAG, und man muss dies relativieren, oder. //Mhm// Aber man hat ja dann <u>immer</u> wieder ähnliche Situationen in den nächsten paar Wochen, und es gibt dann diejenigen Schüler, die ganz <u>schnell</u> .. merken: "Wie kö-, müssen sie kommunikativ <u>reagieren</u>?" (leise) Um was geht es eigentlich <u>grammatikalisch</u> manchmal auch noch?" (leise) //Mhm// Also, die so ein wenig können abstrahieren und dann einen <u>nächsten</u> Schritt machen, also, zum Beispiel aus (leise) FRA:GEN, äh, mit einem NEUEN VERB DANN EINE FRAGEN MACHEN, //ja// BEI DENEN DIES einfach SCHNELL GEHT. Dann sind es so eben noch, noch <u>einfachere</u> Sachen, eben Schriftlichkeit. //Ja// Ist eine gute Schriftlichkeit da oder nicht? (Atmet tief ein) Äh, ich habe <u>jetzt</u> gerade einen Schüler, ..dieser dünkt mich mehr und mehr <u>sehr</u> intelligent, //mhm// diesen haben wir aber, glaube ich, zurecht, .. ins B getan, nein, dieser ist sogar zuerst im C gewesen. Dieser hat, ehm, eine extreme Leseschreibschwäche mitgebracht //ja// von ° (Gegend in Westeuropa). Und er sagt, er habe immer <u>ganz schlecht</u> auch geschrieben dort. //Ja// Also, es ist <u>wirklich</u> eine Katastrophe. Und wenn man aber von diesem abstrahiert, dieser ist jetzt zweieinhalb Jahre hier, und.. wenn man ihn in <u>Diskussionen</u> hat, und wenn man seine <u>Aufsätze</u> anschaut, dann ist dies .. strukturiert auf eine ganz gescheite Art. //Äh// Also, er kann wirklich, (atmet ein) eh:m, GEDANKEN SAMMELN, ORDNEN, VERKNÜPFEN, ES IST ALLES .. SUPER. //Mhm// Also, <u>wirklich</u> wie ein <u>sehr</u> ein guter Sek-A-Schüler. //Mhm// Und .. es <u>strotzt</u> aber vor Fehler, also .. <u>Morphologie</u>: und <u>Rechtschreibung</u> ist e-, wirklich eine Katastrophe, und er kann auch nicht richtig fliessend lesen. Also, da ist, da sind a-, da ist einfach etwas .. im <u>Hintergrund</u>, das <u>schwierig</u> ist, und dies ist dann nochmals eine <u>andere</u> Geschichte. //Mhm// Eh:m:::, ja, also, die Legastheniker, .. (ich?) denke, haben <u>auch</u> schwierig in unserem Schulsystem. //Ja// Dies ist dann auch wieder eine Frage von der Flexibilität. Aber ich denke, jetzt da sind <u>zwei</u> Sachen zusammengekommen, eine Fremdsprachigkeit, jemand, der noch fast kein Deutsch kann. Er hat am Anfang <u>langsam</u> .. aufgenommen und, .. eben ist, ist ein C-Schüler gewesen. Ist jetzt ein B-Schüler und ich denke, (atmet ein) ein <u>Teil</u> von seiner Intelligenz ist <u>sehr</u> gut. Er hat einfach, das, das, äh, Problem mit dem Schreiben, Lesen, Schreiben (leise). //Mhm// Ehm, jetzt bin ich, habe ich ein bisschen eine Schlaufe gemacht.</p>
28	<b>I:</b> Ist gut.
29	<p><b>B1:</b> Äh:::, was haben wir gehabt? .. JA, BEGREIFEN, AUFNEHMEN. DIES IST SO, ehm, ein weites Feld, oder. //Ja// Aber wenn man zuschaut. Ich denke, es sieht jeder Lehrer, wenn er mit jemandem einzeln .. arbeitet, relativ schnell. //Mhm// Wa-, was dies heisst. //Mhm// Etwas aufnehmen und dann auch noch können umsetzen und dann, (atmet ein) .. ja:, noch so gewisse FRAGEN manchmal können stellen: "Wieso ist jetzt dies da anders?" Dies finde ich manchmal auch noch so .. ein Zeichen. //Ja// ... (Redende Schülerinnen und Schüler) Und dann ist es einfach, dann ist es halt so eine Mischung, die man anschaut. Man schaut die kommunikativen Fähigkeiten an, man schaut das Schreiben an, man schaut, ehm, .. Verstehen von Grammatik. Also, es ist ja dann nicht so sehr Sprachbetrachtung, sondern es ist .. <u>angewandte</u> //mhm// Grammatik. //Mhm, mhm// In dem Sinn, also, denke ich, sieht man aber ziemlich viel eigentlich logische Fähigkeiten schon auch am Anfang, oder. //Mhm// Alles dies, .. und dann so, eben, ein anderes Indiz ist dann manchmal auch noch so ein wenig (schreiender Schüler) einfach <u>Interesse</u>. //Ja// Dies (??) mein schlagendes Beispiel von dem Mädchen, das immer noch nicht weiss, wo es wohnt. Also, da ist der, DER RADIUS VOM INTERESSE SEHR SEHR EINGESCHRÄNKt. //Ja// .. Und, ehm, was mir jetzt so gerade als .. als <u>Gegen-</u> .. erinnerung kommt ist, ist, ehm, .. eine Szene oder <u>mehrere</u> Szenen mit ° (Name eines Schülers aus Südamerika), mit dem ich manchmal .. dann, äh, ein bisschen M&amp;U-Papers angeschaut habe, weil dies wirklich noch <u>sehr</u> schwierig gewesen ist am Anfang .. für jemand, der jetzt erst drei Monate hier gewesen ist (oder mit dem?) Wortschatz und ein bisschen Lesestrategien angeschaut miteinander. (Atmet tief ein) Und .. ER IST DANN EIGENTLICH, ..EHM, .. für <u>mich</u> fast Richtung Gymnasiast, (oder?) weil er hat dann immer noch .. die <u>schwierigen</u> Fragen gestellt: "Wieso ist dann jetzt <u>dies so</u>?" Also, es ist dann (lacht) nicht nur.. um das Verständnis gegangen von dem, was jetzt da gewesen ist, //mhm// sondern er hat meistens noch irgendwie, ehm, einen <u>Haken</u> an der ganzen Sache aufgespürt und hat mich gelöchert mit Fragen, //(lacht)// bei denen ich dann gefunden habe: "Oh je, also dass, ehm:::, dies musst du, glaube ich, äh, ° (Name einer Lehrperson) fragen, ich kann dir da auch nicht weiterhelfen. Aber ich finde es ziemlich <u>clever</u>, was du fragst." (Lacht) //Ja, ja// Also, dies:, dies sind einfach so ein wenig die Ebenen, oder. //Mhm, mhm// Die ich, die ich anschau. #0:27:52-5#</p>

30	<b>I:</b> Mhm. .. Also, so wie <u>ich</u> dies jetzt verstanden habe und es müsste zusammenfassen, dann haben wir das <u>Fachliche</u> genannt, dann haben wir so Sachen wie, also, das Fachliche eben so:: in Bezug auf SPRACHEN, so ein bisschen die <u>sprachliche</u> Intelligenz, //mhm// eh::m, dann haben wir dies mit der <u>Kommunikation</u> gehabt, dann haben wir dies mit den <u>Interessen</u> gehabt, #0:28:12-6#
31	<b>B1:</b> .. Noch
32	// <b>I:</b> (?)//
33	<b>B1:</b> der Back-, <u>Background</u> von, von anderen Fremdsprachen
34	<b>I:</b> Background von den anderen Fremdsprachen. Genau, .. ehm
35	<b>B1:</b> Bildungshintergrund von den Familien (???) PLUS:: UND ODER <u>Fähigkeit</u> dort auch ein bisschen zu helfen. (Atmet ein) //Ja// Also, ICH DENKE, dies hat eben auch ein <u>Modellcharakter</u> , oder. Ich <u>staune</u> immer. Ich habe jetzt in der Sek .. A, erste Sek A im <u>Englisch</u> .. habe ich <u>ein</u> Mädchen, die auch interessant ist. Diese ist aber, glaube ich, die ganze Schulzeit hier gewesen. Dies ist ein (° Adjektiv Herkunft Westasien) Mädchen, die sicher <u>ganz, ganz, ganz</u> einen einfachen Background hat. //Mhm// (Atmet ein) Und, ehm, diese ist einfach so geistig <u>lebendig</u> . Dies sieht man ihr auch an. Diese ist <u>interessiert</u> an allem Möglichen, aber diese bekommt <u>von zu Hause</u> , bekommt sie sicher <u>wenig</u> Input über .. jetzt .. an, äh, für was man sich könnte interessieren. Ah, ah, doch aber .. sie liest. //Mhm// Sie ist "eine rege Besucherin" (Hochdeutsch) in der Bibliothek. //Ok// Also, .. haben wir diesen Faktor wieder, oder. //Ja// Also, wenn über R-, Ressourcen REDEN. //Ja// <u>ENTWEDER IST DER BACKGROUND</u> , wird dieser <u>familiär</u> geliefert, dies sieht man ja sehr viel //mhm// bei Sek-A-Schülern, oder. //Mhm// Da ist so de-, das <u>gepflegte</u> Abendtischgespräch (Hochdeutsch), oder. //Mhm// Äh, bei dem Bildung .. <u>automatisch</u> transportiert wird und auch <u>Interessen</u> und auch das <u>Vorbild</u> , es ist <u>lässig</u> [toll] etwas zu wissen, //mhm// ma:n schaut etwas Interessantes auf <u>ARTE</u> miteinander, man <u>redet</u> darüber, oder. //Mhm// (Atmet tief ein) Und wenn dies alles halt <u>nicht</u> geliefert wird familiär, dann, äh, (wird zunehmend leiser) .. EBEN dieses Mädchen empfinde ich stark als jemand, der sich einfach am <u>eigenen Schopf</u> .. //ja, ja, ok// zum Zeug herauszieht. Also, dies, dies, ich denke, sie ist jetzt ein gutes Beispiel für, für eine Art, äh, wahrscheinlich wird sie eine Aufsteigerin sein //ja// auch beruflich. //Ja// Sie ist NICHT EINE <u>Spitzen-Sek-A-Schülerin</u> , aber .. ich finde immer: "Ua, dies ist eine <u>Leistung</u> //ja// für, wo, wo sie sicher herkommt."
36	<b>I:</b> Ok. Eh::m, und von denjenigen Schülerinnen und Schüler, die du ins A eingestuft hast, .. äh, könntest du jetzt sagen, ob .. ja, sind die meisten jetzt, haben die meisten eher einen .. sozioökonomisch <u>hoher</u> Bi-, also Hi-, Bildungshintergrund von den Eltern und sozioökonomisch gut positioniert oder, kann man dies sagen: "Die meisten sind eher"?
37	<b>B1:</b> Hmhm (im Sinne von nein). Es ist gemischt (leise). #0:30:39-4#
38	<b>I:</b> Gemischt .. Und (?),
39	<b>B1:</b> Aber es ist sicher auch einfacher, wenn du den, //mhm// (atmet tief ein) den höheren Bildungshintergrund hast (leise).



40	//I: Also, das Wissen.//
41	<b>B1:</b> Ja, //ja// natürlich, weil Eltern einfach (leise) .. ES IST AUCH, .. es ist auch <u>normal</u> , dass man .. gut ist in der Schule, dass man sich .. überlegt, ob man ins Gymnasium, ob man je-, ob man in ein Gymnasium geht (zunehmend leiser). //Ja// Also, dies, dies weiss ich sogar von mir selber und von meinem Freundeskreis. Äh, dass dies vielfach ja so ist, dass man wie so einen, einen <u>familiären ErwartungsHORIZONT</u> HAT: ES IST <u>NORMAL</u> , SICH SO IN DIESEM KREIS DRIN //mhm// ZU BEWEGEN. //Mhm// Und dieser, dieser ist, dieser hat eine gewisse <u>Flexibilität</u> dieser Kreis, aber dann <u>ganz</u> aus diesem heraus, //mhm// ist dann, ehm, .. ja, es ist, ja, dann auch, ... ja, es ist ein bisschen wie ein <u>Bruch</u> mit der <u>Familie</u> . Also, man muss <u>wirklich</u> intelligent sein und ich denke, man muss persönlich auch <u>stark</u> sein. //Ja, ok// (Dies ist?) vielleicht auch noch etwas (lächelt).
42	<b>I:</b> Auf jeden Fall. Dann von denjenigen Faktoren, die du genannt hast, gibt es da gewisse Faktoren, von denen du findest, die müss-, die muss man <u>mehr</u> gewichten, diese sind wie <u>wichtiger</u> für den Schulerfolg? Als andere. Es gibt vielleicht die, die meh:r, eine grössere Wirkung haben und die, die weniger ... Der eine hat vielleicht <u>dies</u> . Der andere hat aber, äh:, und dies nicht. Der andere hat .. etwas, das der andere nicht hat und
43	<b>B1:</b> (Atmet tief ein) Also, so wie unser Schulsystem <u>jetzt</u> ist, braucht es vor allem eine (lachend) starke Persönlichkeit und Frustrationstoleranz. //Ok// Finde ich. //Mhm// Also, jetzt eben zum Beispiel ° (Name eines Schülers) (?). Ich denke nach wie vor, dass er .. ein sehr ein <u>guter</u> Sek-A-Schüler bis ein Gymnasiast gewesen ist von der, (atmet ein) Intelligenz her, wobei es gibt ja auch immer die, die Schweizer Kinder, (Pausenglocke läutet) die, ER, ER ist ein bisschen <u>kurlig</u> gewesen und er ist sehr <u>sensibel</u> gewesen. //Mhm// Und .. also, ich, wenn ich jetzt (?) an Schü-, an Schülerinnen noch von ° (Name einer Lehrperson) denke, ich mag mich an <u>viele</u> Schüler und Schülerinnen erinnern, die die Sek A geschafft haben, aber die dann so ein bisschen wie, man hat einfach gesehen, diese <u>leiden</u> . Diese müssen extrem viel arbeiten, sie müssen ziemlich viel EINstecken, dies heisst, sie arbeiten sehr viel und bekommen trotzdem eigentlich .. einen grossen Teil immer schlechte Noten, //mhm// und sind sich natürlich gewöhnt .. gewesen von zu Hause, dass sie <u>gute</u> Noten bekommen, wenn sie gearbeitet haben, //ja// eh::m, ich:: .. ALSO ICH DENKE NATÜRLICH, EINE <u>GUTE</u> INTELLIGENZ IST DIE <u>ABSOLUTE</u> VORAUSSETZUNG. //Ja// UND DANN IST ES ABER EIN BISSCHEN ABHÄNGIG VON, EBEN, WIE, WIE FLEXI:BEL, dass eigentlich, ehm, dann die Klassenlehrer reagieren auf so eine Spracherwerbsituation, oder. Und da sehe ich <u>grosse</u> Unterschiede, //ja// und w e n n d i e A n s p r ü c h e <u>gar</u> nicht angepasst werden der Situation, die ja anders ist, //mhm// dann braucht es .. <u>grosse</u> Stamina von den Schülern. Also, <u>wirklich</u> .. psychische Kräfte. Ich habe <u>wirklich</u> ein paar Mal //mhm// nicht nur einmal, mit verschiedenen Schülern (atmet ein) <u>längere</u> Situationen durchgemacht, in denen pff, in denen sie einfach eigentlich nicht mehr haben WOLLEN, in denen sie <u>demotiviert</u> gewesen sind und nicht gewusst haben, wie es jetzt eigentlich weitergeht. Und, also, ich denke, .. dies wäre für <u>mich</u> schon ein Anliegen, dass die Fragestellung nicht nur ist: " <u>Wie müssen</u> (lächelt) die <u>Schüler</u> beschaffen sein?", sondern auch: "Wie muss die <u>Schule</u> beschaffen sein?", dass, äh, //ok// diese Schüler können Erfolg haben.
44	<b>I:</b> Ja. Sehr interessant (lächelt).
45	<b>B1:</b> Wie?
46	<b>I:</b> Nein. Sehr interessant alles was du sagst, wirklich (lächelt). Du weisst viel.
47	<b>B1:</b> Habe ich frei?

48	<b>I:</b> Nein, du weisst viel (lächelt)
49	<b>B1:</b> Ja, .. ja
50	// <b>B1:</b> (habe dies?) zwanzig Jahren gemacht, oder.//
51	<b>I:</b> Ja. //Mhm// Ehm, eigentlich ist der Hauptteil ist jetzt durch. //Ja// Von diesem Interview. Eh:m:, ich habe eigentlich nur noch zwei #0:34:34-5#
52	// <b>B1:</b> Dann ist dies ein gutes Schlusswort gewesen, da. //
53	<b>I:</b> Ja:: (?????)
54	<b>B1:</b> (lächelt) Also von mir aus gesehen schon (lächelt).
55	<b>I:</b> Wir haben eigentlich nur noch zwei kleine Fragen. //Ja, mhm// Eh:m:, wenn du noch magst, hoffe ich (lächelt). //Mhm// Und zwar, ehm, von denjenigen Schüler und Schülerinnen, die du eingestuft hast, könntest du sagen, äh, die Mädchen kommen eh:-, schaffen es eher ins A und die Knaben eher weniger? Gibt es da so geschlechtsspezifische .. <u>Unterschiede</u> auch was, weisst du was, was die Einstellungen auch zum Lernen und die Schule anbelangt?
56	<b>B1:</b> .... Äh, es ist wahrscheinlich statistisch gesehen, habe ich <u>mehr</u> .. Mädchen .. ins A, oder haben wir .. beide insgesamt .. <u>mehr</u> Mädchen ins A getan als Knaben, ja. Ehm, aber ich weiss jetzt gar nicht, natürlich ist, also Arbeitshaltung ist ein Faktor, ja. .. Aber eine Zeit lang haben wir einfach, .. ehm, .. s o v i e l e K i n d e r g e h a b t a u s Exjugoslawien, die ganz, ganz <u>schlechte</u> Schü-, schulische Hintergründe mitgebracht haben, also, weisst du, all diese Albaner, die dort [damals] .. in den Kriegsjahren gekommen sind. Die .. vielleicht ein Äquivalent von zwei .. bis <u>drei</u> Jahren Primarschule mitgebracht haben. //Mhm// Und diese hat man eigentlich <u>alle</u> können vergessen. Und .. also, jetzt (lächelt) nicht, nicht können vergessen, sondern für eine Einstufung ins <u>A</u> . //Mhm// Und .. ich weiss nicht, ob es nicht ein bisschen zufällig ist, also ich denke, in <u>all diesen Jahren</u> , was <u>sehr</u> für .. dein Anfangszitat spricht, in <u>all</u> diesen Jahren haben wir sicher <u>nicht</u> .. zwanzig .. Kinder (leise), die so kurzfristig gekommen sind, ins A: eingestuft. //Mhm// Ich denke, vielleicht nicht einmal zehn (leise). //Mhm// Oder doch.
57	<b>I:</b> Du hast do- #0:36:30-1#
58	// <b>B1:</b> <u>Deutlich</u> weniger als zwanzig. In zwanzig Jahren.//
59	<b>I:</b> Ja. Du hast die Arbeitshaltung angesprochen. //Ja// Könntest du dies da noch ein wenig ausführen, weil dies ist, wie so ein bisschen hängen geblieben. Also es ist, du bist dann .. wie nicht mehr weiter gegangen.
60	<b>B1:</b> .. JA, DIES IST JA BEKANNT,
61	// <b>I:</b> Also (?)//

62	<b>B1:</b> DASS MÄDCHEN <u>FLEISSIGER</u> SIND, oder. //Ja// Also, dies, ich glaube, dies, dies sieht man auch bei den Schw-, dies sehe ich jetzt auch in der, in der Sek A, bei der ich Englisch gebe, dies .. kann man, glaube ich, <u>allgemein</u> sagen. Wenn sie zum Beispiel einen Auftrag haben, sie müssen einen Text schreiben über ein <u>Land</u> , wo ich ein Modelltextlein gemacht habe. //Mhm// Dann kommt etwas <u>ziemlich Elaboriertes</u> von den Mädchen. (Atmet tief ein) Und, äh, die Knaben .. finden es auch genug, wenn sie es so ein bisschen SCHNELL abhandeln. //Mhm// Also, ein bisschen <u>so</u> Sachen. //Mhm// Ehm, .... ich habe, ich habe zu wenig Knaben (leise), .. jetzt, äh, in meinem, in meiner Erfahrung zum etwas Allgemeines können sagen (leise). //Mhm// .. Aber es hat, es hat weniger Knaben, ja.
63	<b>I:</b> Mhm, ok. Also, weniger Knaben im A,
64	// <b>B1:</b> Ja, für das A// #00:37:41-8#
65	<b>I:</b> oder allgemein weniger Knaben in diesen? #00:37:43-2#
66	<b>B1:</b> Nein, für, für das A. //Ja// Wahrscheinlich, wahrscheinlich gleich viel oder sogar, eben eine Zeit lang, von diesen .. albanischen, serbischen Familien hat es eher sogar mehr Knaben gehabt im Allgemeinen. //Mhm// Und .. ja, aus diesem Hintergrund, ist es, glaube ich, sind es noch ein bisschen weniger, die dann gerade, also, man muss <u>wirklich</u> gut sein, oder zum können nach ein, zwei Monaten in einer Sek A //mhm, mhm// mithalten. //Ja// Man muss gut sein, man muss <u>schnell</u> können umschalten, man muss <u>schnell</u> können .. anfangen .. selbstständig oder halbselbstständig Texte zu lesen, man muss gute Lesestrategien haben, man muss einen <u>Fremwörter-</u> , wortschatz haben, damit man schnell eigentlich, ehm, theorielastige Texte sind, ja, sehr oft so aufgebaut. Dies hat eine ° (Name einer Schülerin), ° (Name einer Schülerin), ° (Name einer Schülerin) <u>sehr stark</u> . Sie hat nach zwei, drei Monaten, hat sie <u>ganz komplexe</u> Texte können <u>lesen</u> . <u>Ja</u> nicht jedes Wort verstehen, //mhm// aber wirklich gut verstehen, usbeinle [abwägen], //mhm// Antworten geben, //mhm// was drin steht, was nicht drin steht, //ok// und, ehm, ich glaube, wenn, wenn du weniger Bildungshintergrund mitbringst, dann <u>ist dies nicht möglich</u> . Dann braucht dies ein Jahr. //Ja// Nicht drei Monate. //Ja// Und dann diese sind dann vielleicht die seltenen Aufsteiger. //Mhm// Es wird eben nicht unbedingt einfach, also, äh, es gibt jetzt auch wieder die Geschichte mit der Aufstufung, ich, ° (Name einer Lehrperson) und ich denken, dass ° (Name einer Schülerin) eigentlich das Zeug hat für ins Gymnasium, oder. Und es wird aber nicht <u>einfacher</u> , wenn wir jetzt noch ein Jahr warten, //ähä// weil wenn wir <u>jetzt</u> , wenn wir sie <u>jetzt</u> an die Prüfung schicken, also ich bin jetzt mit der, mit der Rektorin im Gespräch, //ok// und habe gesagt: "Ja, aber tun Sie, also das Deutsch, wenn sie <u>sonst</u> überall gut ist, tun Sie doch das Deutsch schon ein bisschen .. berücksichtigen diese Situation." //Ja// Oder. Da sind wir wieder am gleichen Ort. //Ja// Ehm, wenn sie <u>anderthalb</u> Jahre Deutsch gehabt hat, dann nachher ist dies ja immer noch nicht vergleichbar mit jemandem, der muttersprachig ist, oder. Aber dann .. gibt es sicher kein Bonus mehr. //Mhm// Also, von dort her //mhm// ist manchmal eine schnelle, eher gute Einstufung noch, eine wichtige Sache, also, darum nehmen wir es auch ernst, oder. //Ja// Und darum schauen wir auch, nehmen wir uns auch diese Zeit, zum es möglichst //ja// solide machen.
67	<b>I:</b> Die letzte Frage. Du hast die Leute angesprochen, die aus dem Balkan gekommen sind. //Ja// Ehm, siehst du auch da Unterschiede? Also ethnisch-kultureller Hintergrund und Schulerfolg, w-, wie, wie verträgt sich dies manchmal? Also, siehst du da Unterschiede?
68	<b>B1:</b> ... Nach ethnischen Gruppen?
69	<b>I:</b> Ja. Und kulturellem Hintergrund.

70	<b>B1:</b> .. Es ist ganz (flüstert), ich finde, es ist ganz unterschiedlich. Also, was, was <u>sicher</u> hilft, .. äh, VIELFACH sind ja albanische Eltern .. wollen <u>sehr</u> stark, dass ihre El-, dass es ihre Kinder auch zu etwas bringen, oder. Und machen einen gewissen Druck. Also, dies ist ja <u>auch</u> noch ein Faktor, //mhm// für einen Schulerfolg und vor allem dann auch für einen Erfolg bei de:r Lehrstellensuche. //Ja// Also, ich habe dies jetzt <u>mehrmals</u> gesehen, dass Jugendliche, die halt dann zu Hause wirklich gestützt werden, auch bei der Lehrstellensuche UND von uns noch, dass diese dann halt viel ge-, grössere Chancen haben als diejenigen, (atmet tief ein) .. <u>eher</u> schwächeren, die sich selber <u>gar</u> nicht können organisieren, den Eltern ist ein wenig egal, oder (?) sie finden: "Die Schule muss" und //mhm// ja. Also, ich mache mit einigen .. Schülern <u>schon</u> , aber dies ist dann halt vielleicht so eine Stunde pro Woche oder einmal in der Freizeit noch eine halbe Stunde oder eine Stunde dazu, und äh, .. eigentlich //mhm// müsste man noch ein bisschen mehr dran sein, oder. //Mhm// Also, ° (Name einer Schülerin) hat, glaube ich, etwa hundert Bewerbungen <u>geschrieben</u> .
71	<b>I:</b> Aber jetzt hat sie es <u>geschafft</u> , oder.
72	<b>B1:</b> <u>Ja</u> , ja.
73	<b>I:</b> Dies ist schön.
74	<b>B1:</b> Mhm. //Mmh// Und <u>sie</u> ist natürlich ein <u>ganz</u> ein gutes Beispiel für .. eine <u>sinnvolle</u> .. Gesamtbeurteilung. Weil am Schluss, also, ° (Name einer Lehrperson) ist, am Schluss hat sie gefunden: "Ja, wir haben sie, glaube ich, doch, äh, unverdient aufgestuft." Sie ist jetzt in Mathe schlecht. Sie ist in Franz schlecht, aber ich glaube, schon auch noch wegen der neuen .. Lehrperson.
75	// <b>I:</b> Schon?// #0:41:57-6#
76	<b>B1:</b> Ja. Ich glaube schon. //Ja// (Atmet ein) Also, sie hat dann, sie hat jetzt einfach zwei wirklich stark ungenügende Noten, und .. also, mein Gefühl ist einfach, äh, <u>JEMAND</u> , der in zweieinhalb Jahren so gut <u>Deutsch</u> gelernt hat wie sie, sie re-, redet <u>wirklich</u> gut Deutsch jetzt. Sie <u>schreibt</u> auch sehr gut. Fast fehlerlos. Komplex. Dieser HAT eine <u>genügende</u> Intelligenz, dieser hat eine Sek-A-Intelligenz, und wenn sie ins <u>B</u> gekommen wäre, //mhm// dann hätte sie wahrscheinlich .. diese FAG-Stelle nicht. //Mhm// Dies ist einfach so, //mhm, mhm// jetzt auf dem, .. es gibt einen ziemlichen Wettbewerb auf dem, gerade auf dem FAG- .. markt, oder. //Genau// Also, dann ist dann halt wieder eine Frage: "Ja, was heisst Chancengleichheit?" (lächelt)
77	<b>I:</b> Mhm, mhm. Nein, als sie es mir gesagt hat, habe ich mich wirklich gefreut. //Mhm// Ich habe sie einmal .. getroffen, //ja// und dann habe ich sie gefragt, wie es dann läuft und so, und dann hat sie eben gesagt, ja, sie habe jetzt ei-, eine Lehrstelle //ja, ja// und so und es, ja dies
78	// <b>B1:</b> Und zwar eine, die sie sehr gern hat, oder.//
79	<b>I:</b> Mhm.
80	<b>B1:</b> Also, dies, ehm, .. ° (Name einer Ortschaft) und es sind ja viel, die dann: "Uhh, Psychi" und so und sie findet dies eben gerade spannend. Also, sie ist ja //mhm// eine Woche dort gegangen schnupern

81	//I: Genau, dies hat sie gesagt, ja//
82	<b>B1:</b> Sie ist <u>extrem viel</u> gegangen schnuppern.
83	//I: Ja, dies stimmt (lächelt)//
84	<b>B1:</b> SIE IST <u>DIEJENIGE</u> SCHÜLERN, DIE <u>AM MEISTEN</u> IST GEGANGEN SCHNUPPERN
85	//I: Dies weiss ich, ja//
86	<b>B1:</b> Eben, darum sage ich, diese <u>Mutter</u> , dies ist <u>gut</u> gewesen, diese hat <u>Druck</u> gemacht. <u>Ich</u> habe Druck gemacht, dass sie lernt <u>telefonieren</u> , //ja// und ja, ich denke, einfach diese Art von Unterstützung, also, wenn Eltern .. <u>sehr</u> wenig Bildung haben, g-, auch d-, <u>gar nicht</u> verortet sind hier, nicht wissen, wie dies alles geht. Dies ist auch noch ein Faktor, oder. //Mhm// Hi-, selber hilflos oder .. keine Zeit //ja// oder kein Interessen. Dann ist, dies ist, äh, dies sind schon Faktoren, oder (leise).
87	<b>I:</b> Ok. ... Du, also, ich denke, .. wir können jetzt da das Interview abschliessen. //Mhm// Ich habe <u>SEHR</u> viel erfahren. //(lächelt)// Und es freut mich wahnsinnig. Ich danke dir wirklich sehr, //mhm// dass du, du dir <u>Zeit</u> genommen hast, und, und erzählt hast //mhm// von deinen Erfahrungen. Ehm, gibt es <u>da</u> noch etwas, das du willst noch <u>speziell betonen</u> , oder.. <u>nachfragen</u> ?
88	<b>B1:</b> ... Ja, ich möchte, also, mein Anliegen wäre schon, eben, .. du hast zwar deutlich gesagt, du willst nicht über Lehrpersonen reden. Ich will auch nicht über Lehrpersonen reden. Aber ich will über <u>Lehrerhaltungen</u> eigentlich noch reden.
89	//I: Sicher.//
90	<b>B1:</b> Und äh, ich denke, es is:t, was, <u>wirklich</u> was mir auffällt, ist, dass .. die <u>jüngeren</u> Lehrer, glaube ich mehr:r .. von einer Gesamtbeurteilung her, eine gewisse .. <u>grössere</u> Flexibilität haben zum dann .. mit so Jugendlichen umzugehen, die halt wirklich zum Teil .. andere Sachen mitbringen am Anfang, //mhm// und, und die dann .. ein bisschen bereit sind, auch das anzuschauen, was <u>da</u> und nicht nur das, was <u>noch nicht</u> da ist. //Ja// Und ich denke, ich würde, ich denke, es ist <u>wichtig</u> , dass dies auch in der, in der Lehrerbildung einfach einen, einen Teil hat (leise), //mhm// und dass man dies, wie du vorher gesagt hast, du bist in eine Situation gekommen mit fünf fremdsprachigen, //genau// äh, <u>frisch</u> von der Ausbildung und hast eigentlich <u>nicht</u> oder <u>wenig</u> Information gehabt darüber von der Ausbildung her, oder. Habe ich dies richtig verstanden?
91	<b>I:</b> Ja, also, eben dies sind Praktika gewesen, oder. //Ja, ok// Da kommst du, und dann w-, weisst du eh nicht //ja// so: viel. Aber ich habe, ich habe, ich hätte <u>nicht</u> erwartet, dass ich <u>so viele</u> , m: solche Fälle .. treffe, oder. Also, begegne und, .. und es hat mich, es hat mich positiv überrascht. //Mhm// Und dies sind .. immer sehr, äh, sehr engagierte und interessierte Schüler gewesen, //mhm// Schülerinnen meistens. //Mhm// Darum, d-, darum habe ich eben //mhm// auch gefragt, oder, weil .. es, es erstaunt bin ich eigentlich schon. Ein bisschen und, und ja. Und ich habe es <u>toll</u> gefunden, dass man ihnen diese Chance <u>gibt</u> . Und darum habe ich jetzt (??)
92	// <b>B1:</b> Aber diese sind sicher schon länger hier gewesen, dann oder?//

93	<p><b>I:</b> Mm:: ja zum Teil, es eben, ich muss jetzt, ich muss jetzt noch nachfragen, was, was so die anderen dazu sagen, diejenigen Lehrpersonen, die sie gehabt haben, //mhm// und zum Teil .. ja:, es variiert ja auch. Zum Teil sind sie dann schon etwa siebzehn Wochen, .. äh::, in, in einer Sprachschule gewesen oder so //mhm// vorher, und dann dort sind sie dann .. eingestuft worden. //Mhm// Aber wir können nicht reden von, ehm: "Diese sind schon drei Jahre da." //Ja// Also, ja. Und diese haben, eben, eigentlich .. fast alle recht <u>gut</u> Deutsch geredet in dieser kurzen Zeit, in der sie hier gewesen sind, haben sie recht viel gelernt, //mhm// u::nd, ehm, .. ja, ich habe einmal einen Aufsatz korrigiert von, eben von so einer Schülerin und noch von einer anderen Schülerin, die hier aufgewachsen ist //mhm// und immer hier in die Schule gegangen ist. Und ich habe gestaunt, weil <u>diejenige</u>, die erst seit zwei Jahren in der Schweiz gewesen ist, .. das <u>komplexere</u> Thema gewählt hat //mhm// also, Aufsatzthema gewählt hat, und .. ja viel:::, m:, ja, komplexere Thema angesprochen hat und man hat gemerkt, diese studiert [überlegt] und diese, diese //mhm// oder. Und die andere, diese hat dann ganz eine einfache, banale Geschichte geschrieben. //Mhm// Und die andere, diese hat dann wirklich aus der persönlichen <u>Erfahrung</u> geredet, von ihrem <u>Leben</u> und, ja. //Mhm// Und dies, alles so Sachen, es sind so Eindrücke, die ich gesammelt habe und dann irgendwo [irgendwann], als ich, als ich dieses Thema, //mhm// äh, gesehen haben, ausgeschrieben gewesen ist, habe ich gefunden: "Doch, he, dies wäre es. //Mhm// Dies passt eigentlich (?)."</p>
94	<p><b>B1:</b> Mhm, mhm, mhm (lächelt). Eben, da-, was du jetzt sagst, dies meine ich mit einer flexibleren Beurteilung, oder. //Ja// Ich denke, wie .. z u m T e i l wird halt jetzt vielleicht gerade von älteren Lehrern wirklich noch so .. defizitorientiert, .. äh, eigentlich korrigiert. Das heisst, man sch-, man schaut einfach wie viele <u>Fehler</u>, oder. Und dann hat man, äh, wie mein Mann, der Sprachwissenschaftler ist, <u>jetzt</u>, .. ehm::, minus dreissig von dreizehn, oder so (lacht).</p>
95	<p><b>I:</b> (lacht) Ok, ja, ja. Ich weiss, was du meinst. //(lacht)//</p>
96	<p>Postskript: B1 sprach noch über Folgendes. Knapp vor den Sommerferien kamen eine Schülerin aus Südamerika und im gleichen Jahr vor den Herbstferien ein Knabe aus Osteuropa und ein Knabe aus Südeuropa. Das Mädchen aus Südamerika hatte im Herkunftsland eine Privatschule besucht. Als B1 erfuhr, dass das Mädchen nur am Morgen Unterricht hatte, dachte B1 in einem ersten Moment: "Ja, ja, diese ° (Südamerikaner), nehmen es locker." Doch als B1 in einem zweiten Moment erfuhr, dass das Mädchen am Morgen sieben Lektionen Schule hatte und es am Nachmittag noch drei Stunden Hausaufgaben erledigen musste, änderte sie ihre Meinung gegenüber dem Mädchen. B1 sagte vor dem Hintergrund dieser Begegnung, dass auch sie aufpassen muss, sich nicht von Vorurteilen leiten zu lassen.</p>

## Anhang E: Transkript B2

1	Interview durchgeführt am: 12.4.11
2	Zeit: 13.30h - 14.30h
3	Information zum Transkript: Die Lautstärke der Stimme der interviewten Person variiert stark. Meistens beginnt sie laut und hört leise auf. Es scheint keine Absicht, sondern eine Gewohnheit/individuelle Sprechweise zu sein. Wurde im Transkript aus praktischen Gründen nicht speziell gekennzeichnet.
4	Einrichten des Aufnahmeegerätes
5	<b>I:</b> Also, angenommen es kommt ein <u>Schüler</u> .. aus dem Ausland, äh, eben, die Primarschule hat er im <u>Heimatland</u> besucht zum Beispiel
6	// <b>B2:</b> Oder auch nicht.//
7	<b>I:</b> Oder auch nicht. Einfach im Ausland, einfach nicht hier bei uns
8	// <b>B2:</b> Ja, es gibt, es gibt Kinder, die kommen und sind vorher <u>gar nicht</u> in die Schule.//
9	<b>I:</b> Aha, ok, gut. Dann
10	// <b>B2:</b> DIES HIBT ES AUCH, ODER.//
11	<b>I:</b> (lachend) kommen wir nachher darauf zurück, oder.
12	<b>B2:</b> EINFACH DAMIT WIR, DE-, DER VOLLSTÄNDIGKEIT HALBER //ja// DANN NOCH ERWÄHNT HABEN.
13	<b>I:</b> Ja, ok. Auf jeden Fall sie kommen im Oberstufenalter (Pausenglocke läutet) so dreizehn, vierzehn //mhm//, was auch immer, und dann werden sie der Oberstufe gemeldet, ich weiss noch nicht genau, wie es hier läuft. //mhm// Sie können es ja nachher schildern. U:nd dann muss man entschieden: "Wo-, wohin kommt jetzt der Schüler hin? Ins A oder ins B oder ins C?" //Mhm// .. Und, ehm, ich, .. eh::m, wüsste gerne, wie so ein Einstufungsverfahren ungefähr aussieht. Also ab dem Moment, in dem man weiss, ein Schüler ist hier. .. Was sind so die .. einzelnen Schritte so ein bisschen
14	// <b>B2:</b> Also, ich kann ihnen//
15	<b>I:</b> allgemein?

16	<p><b>B2:</b> Ich kann Ihnen sagen, wie es bei uns ist (Schülergeschrei). Weil wir sind ja in der glücklichen Lage in diesem Schulkreis, dass wir noch eine Sonder-E-Oberstufe haben. //Mhm// Dies heisst, diese .. <u>Eltern</u> melden dieses Kind bei der Kreisschulpflege an, //ja// diese Kreisschulpflegerin, äh, diese, diese Mitarbeiterin von der Kreisschulpflege schaut, ehm: "Wie alt ist dieses Kind?" .. und dann schickt sie es uns. //Mhm// <u>Ungeachtet</u> ob dieses Kind, ehm::, schon überhaupt, schon kann lesen und schreiben und überhaupt schon mal in der <u>Schule</u> gewesen ist, oder ob dieses Kind aus einem ausländischen Gymnasium kommt. //Ja// VÖLLIG EGAL. Sie kommen zu uns. //Genau// Und <u>wir</u> haben <u>ungefähr</u> ein Jahr .. Zeit, um herauszufinden, ehm:: "Wohin kann man dieses Kind nachher oder diesen Jugendlichen, diese Jugendliche nachher integrieren?" //Mhm, mhm// Und <u>wir</u> stellen nachher den Antrag, ich mache de-, die-, diesen Job mit einer Kollegin zusammen, wir tun uns absprechen und wir stellen diesen Antrag nachher Sek A oder Sek B, ODER ALLENFALLS, wenn sie ein bisschen <u>älter</u> sind, ehm, in ein Integrationsjahr in der <u>Juventa</u> im zehnten Schuljahr. (Räuspert) //Mhm// Und in s e l t e n e n F ä l l e n , <u>ganz, ganz</u> s e l t e n e n F ä l l e n einmal eine Sonderschulung (leise).</p>
17	<p><b>I:</b> Ja. .. Ok. Also, Sie haben <u>gesagt</u>, also, die <u>Eltern</u> haben Sie schon einmal genannt, dann sind es</p>
18	<p>//<b>B2:</b> Die Eltern melden an, //ja// und nachher kommen sie einfach zu uns. //Ok// Ich glaube, in <u>anderen</u> Schulkreisen wird dies anders laufen. Aber da müssten Sie dort fragen, wie dies geht, oder. //Mhm// Bei uns, wir haben noch diese Sammelklasse Sonder E. Früher hat es von diesen <u>jene</u> gegeben, mittlerweile gibt es in ° (Name der Ortschaft), glaube ich, nur noch zw-, auf der Oberstufe, glaube ich nur noch zwei, //ja// (Atmet ein) und wir haben wirklich Zeit zum schauen und wir haben auch //ok// Zeit zum Lücken aufschaffen natürlich in diesem Jahr.</p>
19	<p><b>I:</b> Ja, ja. Ehm, ... die Eltern, wa-, was für eine Rolle spielen sie dann innerhalb von diesem Jahr, oder?</p>
20	<p><b>B2:</b> (Atmet ein) Dies ist <u>ganz</u> unterschiedlich. //Mhm// Also, .. es gibt Eltern, die <u>bildungsfern</u> sind und selber <u>nie</u> in die Schule sind. Dies gibt es: <u>r:elativ</u> häufig. Es gibt es häufig. Vor allem bei Kindern, die mit beiden El-, mit <u>beiden</u> Eltern zugewandert sind. Gibt es viele Eltern, //ja// die selber nicht, praktisch keine Schule, (ausser?) nur ganz wenig Schule gehabt haben. //Ja// (Atmet ein) Und DIESE GEBEN DAS KIND AB UND DENKEN, ÄH, .. die Schule soll machen, und diese sind eigentlich immer .. mit allem einverstanden, was man, was man .. vorschlägt. //Mhm// DANN GIBT ES DIE:JENIGEN FAMILIEN, in denen der eine Teil Schweizer ist. Dies haben wir je länger, je mehr. //Ah, ja// In denen, ehm, ein Schweizer, äh:::, Vater eine Mutter heiratet aus einem Drittweltland, und diese kommt dann und nimmt ihre <u>Kinder</u> mit, //mhm// und diese Stief-, Stiefeltern, also, es gibt auch Mütter, die dies so machen, der Stief-, elternteil .. weiss ein bisschen, wie die Schule bei uns läuft, //mhm// und dies sind diejenigen, die manchmal kommen fragen: "Wie geht es denn?" //Mhm// Und, und: "Ist es, ist es gut?" Und dann gibt es natürlich auch, es gibt auch Kinder, die <u>ohne</u> Eltern hier sind. //Mhm, mhm// Und dort muss man dann mit den Behörden .. verhandeln, //ja// also mit de-, mit diesen Betreuerinnen von der Asylorganisation zum Beispiel. //Ja// (Atmet tief ein) Es ist ganz unterschiedlich. //Ok// Es gibt manchmal Eltern, die <u>selber</u> aus einem, aus einer, äh:::, <u>Bildungsschicht</u> kommen, also, die <u>selber gute</u> Schulen gemacht haben, und die vielleicht auch nu-, nur vorübergehend hier sind, und diese puschen <u>dann</u>, diese finden dann: "(?) Mein Kind muss möglichst <u>schnell</u>, und möglichst schnell //ja// in die Regelklasse", und kommen viel reden, und fragen auch: "Was kann ich machen zu Hause?", aber es gibt eben, es gibt wirklich das ganze Spektrum.</p>
21	<p><b>I:</b> Ok. Was ist jetzt Ihre Aufgabe .. ganz genau? Sie haben gesagt: "Wir haben dann ein Jahr Zeit zum diese Schüler beobachten." //(lächelt)// Also, was machen Sie denn in diesem Jahr?</p>
22	<p><b>B2:</b> Alles (lacht). //(lächelt)// Grundsätzlich machen wir das, was fehlt. //Ja// Also, wir sind auch <u>extrem</u> flexibel. Wir tun .. schauen, wenn das Kind <u>eintritt</u>, tun wir mal ganz einen groben Test .. machen. Ehm, .. : "Wo steht dieses Kind mathematisch?" //Mhm// .. Und da sieht man <u>schon</u>: "Hat es überhaupt eine Ahnung von, von <u>Zahlen</u> und von <u>Rechnen</u> oder eben nicht?" //Mhm// Dies sieht man relativ gleich. //Mhm// Dann schauen wir: "Kann dieses Kind (Pausenglocke läutet) schreiben und</p>



	<p>lesen?" Wir versuchen auch herauszufinden, ob es dies in, in seiner <u>Muttersprache kann</u> lesen und schreiben, //mhm/ und schaut man einmal. .. "Wie kann man mit diesem Kind arbeiten?" Dies gibt wahnsinnig viel Übung. Also, da kann ich innerhalb von zwei Tagen, kann ich Ihnen eigentlich (atmet ein) sagen, .. MINDESTENS <u>TENDENZIELL</u>, ob dieses Kind einmal in eine A-Klasse wird gehen. //Mhm, mhm// Oder nicht. //Mhm// Also, es stimmt dann (nie?) <u>hundert Prozent</u>. Es gibt schon noch so ein wenig, .. gerade in den <u>Grenzfällen</u>, gibt es noch Justierungen, aber (atmet ein) bei <u>vielen</u> Kindern ist es am ersten, zweiten Tag eigentlich schon klar. //Ok// Ob sie .. schon eine <u>Vorbildung</u> haben, ob sie ein bisschen wissen, <u>wie</u> Schule funktioniert, //ja// ob sie:, ob sie dies können, äh, <u>bewältigen</u>, ob es nur <u>rein</u> darum geht, dass sie bei uns Deutsch lernen, (atmet ein) oder ob dies Jugendliche sind, die man von Anfang an, von Anfang an, <u>von Anfang</u> muss anfangen, oder (leise).</p>
23	<p><b>I:</b> Ja, ok, ok. Also, es, es gibt in diesem Fall, eben, wie, wie Sie gesagt haben, Schüler und Schülerinnen, die, die kommen und <u>gar</u> nichts können, oder. //Mhm// Nicht <u>schreiben</u> und</p>
24	<p><b>B2:</b> Mhm. Dies gibt es manchmal, ja. Ich meine ES GIBT KINDER, ZUM BEISPIEL WIR HABEN JETZT, eine Familie gehabt mit .. fünf Kindern. Vier davon sind bei uns in de- (?) (Knall), in der Schule gewesen. //Mhm// Also, in unserer Klasse gewesen. Die älteste hat ° (Gegend in Westasien) ein Jahr können die Schule besuchen, //ja// und nachher hat die Familie kein Geld mehr gehabt für, äh::, die <u>Schuluniformen</u> und die <u>Bücher</u>, //mhm// und dann sind diese <u>gar</u> nicht in die Schule, oder. //Ok. Ja, ja. Ja// Und diese haben dann hier müssen, diese haben dann hier von <u>null</u> auf <u>alles</u> müssen lernen. //Ja// Und dies sind zum Teil <u>intelligente</u> Kinder. //Ja// Oder <u>einen</u> Knaben haben wir gehabt aus ° (Gegend in Mittelasien). Dieser ist ° (Gegend in Mittelasien) <u>gar</u> nicht in die Schule. Dieser hat dann in, .. ehm:::, in, äh:::, ° (Gegend in Mittelasien), ist er .. acht Monate und ° (Gegend in Mittelasien) nochmals acht Monate <u>je</u> von einem <u>Mönch</u> beschult worden, hat dort schreiben und lesen und Englisch gelernt, //mhm// und ist nachher in die <u>Schweiz</u> gekommen, ist dann noch drei Monate in einem <u>Asylzentrum</u> gewesen und hat ein bisschen Schule gehabt und ist nachher bei <u>uns</u> //ja// .. etwa fünf Monate gewesen, vier oder fünf Monate, .. und ist jetzt in der 3. Sek A.</p>
25	<p><b>I:</b> .. Nicht schlecht (leise) (lächelt).</p>
26	<p><b>B2:</b> Also, es gibt, es gibt Kinder, die .. , die <u>wirklich</u> mit praktisch <u>nichts</u> kommen, //mhm// und sogar <u>diese</u> schaffen manchmal den Sprung in eine Sek A. //Ok// (Kopierer läuft) Es ist, es gibt wirklich <u>alles</u> (lächelt).</p>
27	<p><b>I:</b> Ja. Interessante .. Gruppe. Ehm::, eben, also ich gehe jetzt einmal davon aus, <u>diese</u> Schüler, diese können in der Regel weniger gut Deutsch jetzt als Secondos, die hier aufgewachsen sind.</p>
28	<p><b>B2:</b> Diejenigen Schüler, die <u>wir</u> bekommen, die können in der Regeln <u>gar</u> kein Deutsch, wenn sie kommen. //Ok// Null.</p>
29	<p><b>I:</b> Ja. Und jetzt .. Stichwort, ehm, Erfolgsfaktoren und Ressourcen. Aufgrund von welchen Kriterien geben Sie die Empfehlung für eine Sek A?</p>
30	<p><b>B2:</b> Es gibt ja wie <u>zwei</u> Sichtweisen, .. oder. Es gibt ja, wenn man, wenn man so eine Empfehlung ausspricht, kann man ja sagen: "Ich schaue den jetzigen, ehm, <u>Leistungs-</u>, <u>stand</u> an von einem Schüler", //ja// "Genügt <u>dies</u> .. für eine Sek A?" Oder man kann sagen: "Ich schaue, was hat dieses Kind für ein <u>Potenzial</u>?" //Ja// "Genügt <u>dies</u> .. für eine Sek A?" //Ja// Oder, das .. <u>DIESE BEIDEN</u> .. Möglichkeiten. //Ja// Und die, <u>viele, viele Lehrkräfte</u> schauen den Leistungsstand an und sagen: "Ja nein, dieser kann <u>dies</u> noch nicht, kann <u>dies</u> noch nicht, kann <u>dies</u> noch nicht. Dies geht nicht in einer Sek A." //Mhm// Und <u>wir</u> schauen eigentlich vor allem das Potenzial an: "<u>Wie viel</u> hat dieser jetzt können in</p>

	diesem <u>Jahr</u> , in dem er bei uns war oder in diesen <u>sechs</u> Monaten", manchmal bleiben sie auch nur sechs Monate, " <u>wie viel</u> hat dieses Kind können zulegen?" //Mhm// Und wenn man dann denkt, dass der Lernzuwachs ähnlich weiter verläuft, dann muss man sagen: "Dies <u>ist</u> ein Sek-A-Schüler." //Mhm, mhm// "Dieser <u>kann</u> innerhalb von .. , also ich mache jetzt ein, ein, ein einfaches Beispiel. Dieser <u>kann</u> innerhalb von zehn Minuten zwanzig Wörter in den Kopf hinein biegen, oder." //Mhm// "Er <u>kann</u> dies". //Mhm// "Also, ehm, hat dieser gute Prognosen in einer Sek A."
31	<b>I:</b> Mhm, mhm. Ok. Eh::m, .. Sie haben jetzt so ein bisschen das, m::, das <u>Fachliche</u> angesprochen, dies mit diesen Wörtern. Was sind denn sonst noch so .. auf der Fachebene bezogen, so (?)
32	// <b>B2:</b> Eh::m, das <u>mathematische</u> Verständnis// da sieht man recht viel, und was ich finde, sieht man no-, wo man es <u>noch</u> besser sieht, ist die Geometrie. //Mhm// Weil viele zugewanderte Kinder haben vorher keine Geometrie gehabt. Dann fängt man relativ bei <u>Null</u> an. Und dann sieht man sehr schnell: "Wie ist, ehm, das <u>Vorstellungsvermögen</u> ? Was kann ein Kind anfangen mit Formen? Wie schnell kann es, kann es, äh::, ABSTRAHIEREN?" Oder das Abstraktionsvermögen ist zum Beispiel etwas Wichtiges für die Sek A. //Mhm// Dies <u>müssen</u> sie können. Also, es ist wie so ein bisschen, .. es sind <u>verschiedene</u> Faktoren. Es ist einerseits die Lern-, ehm, .. DIE MOTIVATION, DIE LERNBEREITSCHAFT UND DIE ARBEITSHALTUNG, dies ist das Eine. Der <u>Fleiss</u> . Was man früher als Fleiss bezeichnet hat. //Ja// Andererseits ist es, ehm, das Abstraktionsvermögen: "Wie viel kann ein Kind, ehm, von .. DER EINEN AUFGABE AUCH AUF EINE ANDERE SCHLIESSEN?" //Ja// U::nd, dann dünkt mich die Speicherfähigkeit, also: "Wie viel kann sich ein Kind <u>merken</u> ?" (Kopierer läuft) //Mhm, mhm// Dies ist auch ein Faktor.
33	<b>I:</b> Mhm. U::nd bezogen auf Sprachen? Ausser jetzt .. Wörter lernen, gibt es da noch andere Indizien oder (lächelt) INDIKATOREN?
34	<b>B2:</b> Ja, natürlich. Also: "Wie, wie schnell kann ein Kind <u>Sätze</u> bilden? Kann ein Kind <u>fliegend</u> lesen, wenn es kommt?" //Mhm// Oder mindestens nach, nach einer gewissen Zeit: "Kann ein Kind <u>fliegend</u> lesen?" //Mhm// Ehm: "Kann ein Kind jetzt mal für den <u>Zeitpunkt</u> vom Übertritt, oder,.. ist dieses Kind <u>fähig</u> , sich soweit zu <u>verständigen</u> , dass der Regelklassenlehrer kann ein <u>Gespräch</u> führen mit ihm?" //Ja// (atmet ein) "Ist ein Kind in der Lage dem Unterricht zu folgen auf Hochdeutsch?" //Mhm// "Ehm, ist ein Kind <u>fähig</u> , sich <u>schriftlich</u> soweit zu äussern, dass man versteht, was es sagt?" //Ja// Dies sind so die Kriterien. Sprachbezogen. Was .. halt <u>schwierig</u> ist, ist dies mit den Fremdsprachen, oder. //Mhm// Wir haben ja in der Sek A noch Englisch und Französisch, und diejenigen Kinder, die in ihrer Heimat, die die aus einem Land kommen, wo es Englisch, wo man Englisch- und Französischunterricht auch hat, also Afrika, afrikanische Länder ist dies manchmal der Fall. Diese haben natürlich schon ein bisschen einen Vorteil. //Mhm// Jemand, der jetzt, sagen wir einmal, .. eben der, der ° (Schüler aus einer Gegend in Mittelasien), der gekommen ist, dieser hat wirklich, .. Englisch hat er ein bisschen gehabt, aber Französisch, dies ist für ihn wahnsinnig schwierig, oder (wird zunehmend leiser). //Ja// Es ist wie nochmals eine zusätzliche Hürde. //Ja// (Atmet tief ein) Und da, kann es dann manchmal sein, dass wir sagen, äh::, .. nein, bei der Sek A müssen sie, bei der Sek A müssen sie Englisch und Französisch haben. Dort können sie nicht schlüüfe [nicht darum herumkommen]. Aber IN DER SEK B sagen wir manchmal: "Wir tun dispensieren von der einen der beiden Sprachen." (wird zunehmend leise).
35	<b>I:</b> Aha. Ok, ok. Eh::m, ich .. nehme an, .. es gibt Schüler, die kommen und ein Zeugnis mitbringen. Aus der alten Schule.
36	<b>B2:</b> Mhm. <u>Selten</u> einmal bekommen wir ein Zeugnis zu sehen [zu Gesicht bekommen].
37	<b>I:</b> Ja. Wie .. was, was nützt, äh, Ihnen dies? Jetzt ein Zeugnis.

38	<b>B2:</b> Eigentlich nicht viel.// Eigentlich nicht viel. //Ja// .. Also, man <u>sieht</u> ein bisschen, oder. Man <u>sieht</u> ein bisschen, ehm, .. w::o dieses Kind in etwa steht. Aber ... (Atmet aus) erstens einmal .. sind es vielleicht, bringt vielleicht höchstens jeder zehnte so ein Zeugnis mit. Und zweitens sind diese Zeugnisse <u>so</u> unterschiedlich. //Mhm// Also, .. was heisst es dann, oder? //Mhm// Und dies sind häufig <u>Wortzeugnisse</u> , diese haben ja dann nicht <u>Noten</u> , sondern //ah, ja// sie haben so Wö-, so Begriffe wie, .. ehm, "erreicht" oder "sehr gut erreicht" oder so //ja// und .. MAN SIEHT SO EIN BISSCHEN EINE <u>TENDENZ</u> . Also jemand, der mit, mit super, mit super <u>Noten</u> kommt, eh:m, .. ist mindestens sehr fleissig gewesen. //Mhm// Aber Schulen im, i-, in anderen Ländern funktionieren <u>ganz</u> unterschiedlich, oder. //Mhm, mhm// Und je nach dem manchmal wird dort vor allem der Fleiss und das Auswendiglernen benotet und manchmal wird, äh:::, .. legt man halt mehr Wert auf die <u>Kreativität</u> und dann wird <u>diese</u> benotet, also, //ja// m:an kann nicht <u>allzu viel</u> anfangen damit, ehrlich gesagt.
39	<b>I:</b> Ja. Kann man denn auch aufgrund der Persönlichkeit jetzt von einem Schüler oder von der <u>überfachlichen</u> Kompetenzen sagen: "M:::, dieser Schüler eignet sich jetzt mehr für eine Sek A oder die Sek A eignet sich mehr für diesen Schüler" oder: "Ist es mehr ein B-Schüler?"
40	<b>B2:</b> Was meinen Sie mit .. Persönlichkeitsmerkmal?
41	// <b>I:</b> Also, Verhalten// oder, ehm, ... überfachliche Kompetenzen wie also, .. wie <u>Teamfähigkeit</u> , äh:::, .. <u>Fleiss</u> ist manchmal. Ja, oder <u>Interessen</u> .
42	<b>B2:</b> ... Ehm, (Atmet aus) <u>bedingt</u> . Also, es muss schon noch die <u>schulische</u> Leistungs-, ehm, fähigkeit muss schon dazu kommen. //Mhm// Also, es genügt nicht, wenn man einfach ein guter Teamplayer ist und überall wahnsinnig interessiert ist. Dies genügt noch nicht für eine Sek A. //Mhm, mhm// Man <u>muss</u> wirklich diese Abstraktionsfähigkeit bringen, man muss auch ein minimales: <u>Basiswissen</u> haben, ich meine sonst hat man keine Chance (wird zunehmend leise). Eine Sek A ist <u>schwierig</u> , oder //ja// für diese, (atmet ein) weil .. die <u>Schulen</u> in der <u>Schweiz</u> sind ja die Schulen <u>eh</u> schon recht hoch angesiedelt. Das Niveau von den Schulen ist, ist in der Schweiz höher als in vielen anderen Ländern, //ja, ja// wenn man jetzt einmal vielleicht von Japan und Korea .. und allenfalls noch Finnland, aber von dort her haben wir fast keine Schüler. //Mhm, ok// Oder <u>China</u> zum Beispiel hat gute Kopfrechner, diese können immer ein bisschen, diese sind immer ein bisschen schnell im Kopfrechnen. Die Leute von China. Aber, ABER SONST SO, EHM, ICH MEINE, BEI UNS KOMMEN, KOMMEN KINDER hauptsächlich aus: afrikanischen, südamerikanischen Ländern, Portugal, dann der-, der ganze Ostblock, //mhm// und allenfalls noch Sri-, Sri Lanka. //Mhm// (Atmet ein) Und dort sind die Schulen, haben die Schulen ein anderes Niveau, oder. //Mhm, mhm, ja// Und dann muss jemand <u>SCHON WIRKLICH SEHR GUT SEIN</u> , zum den Sprung schaffen in die Sek A, oder. //Ja// Also, es ist vielleicht ein, .. ich weiss nicht ein <u>Viertel</u> pro Jahr oder ein <u>Fünftel</u> .. bei uns, der .. den Sprung schafft in die Sek A. //Mhm// Mehr nicht.
43	<b>I:</b> Ja. .. Eh::m, gibt es denn .. bestimmte Erfolgsfaktoren .. , die Sie .. <u>mehr</u> gewichten als jetzt, als andere?
44	<b>B2:</b> ... Meinen Sie bezüglich auf (atmet ein) die:, auf die Lernleistung in der Schule?
45	<b>I:</b> Ja. .... Oder, die für eine Sek A dann <u>wichtiger</u> sind, oder, als andere.
46	<b>B2:</b> .... (Atmet ein) Ich denke, etwas vom <u>Wichtigsten</u> ist, .. ehm, die Selbstständigkeit im Lernen. //Ja// .. Wenn ich feststelle, dass ein Kind, wirklich dass ich einem Jugendlichen kann sagen: "Schau

	mal, ehm, .. bis morgen .. dies." //Mhm// Und dann .. kann er dies wirklich umsetzen. Ich, ich mei-, wir zeigen, <u>wie</u> man lernt. Wir zei-, wir zeigen, <u>wie</u> man etwas kann lernen, wie man Wörter lernt, wie man Verben lernt, (atmet ein) aber <u>machen</u> , müssen sie es, .. für eine Sek A müssen sie fähig sein, dies selber zu machen. //Mhm// Es gibt Kinder, diesen kann ich sagen: "Tust du bis morgen diese zehn Wörter lernen," und am nächsten Tag ist gar nichts gemacht, und dann müssen wir uns hinsetzen und dies <u>miteinander</u> lernen, oder. //Mhm// Und <u>dies</u> ist kein Sek-A-Schüler.
47	<b>I:</b> Ja. .. Eh::m, der .. Bildungs-,
48	// <b>B2:</b> Also, einfach die Selbst//
49	<b>I:</b> Entschuldigung.
50	<b>B2:</b> Ja. Die <u>Selbstständigkeit</u> im Lernen ist, denke ich, ist schon fast das Wichtigste. //Ok// Wenn man dies so .. übergeordnet müsste sagen.
51	<b>I:</b> Ja. Ehm, der .. <u>Bildungshintergrund</u> der Eltern (und?) der sozioökonomische Hintergrund .. was für eine Rolle spielt dies jetzt?
52	<b>B2:</b> An sich eine grosse natürlich. //Ja// Dies ist klar.
53	<b>I:</b> Können Sie dies noch ein bisschen ausführen? //(lacht)// (lacht) Also, wieso gross, oder?
54	<b>B2:</b> Ja, wenn die Eltern sich .. gewohnt sind, dass man zu Hause <u>liest</u> , dass man zu Hause, äh, vielleicht eine <u>Zeitung</u> hat, dass es <u>Bücher</u> hat, äh, denn haben diese Kinder ganz einen anderen <u>Zugang</u> zu Bildung als bei Eltern, bei denen, bei denen dies <u>überhaupt</u> nicht der Fall ist. //Mhm// Und in der Regel schauen solche Eltern auch darauf, dass ihre .. Kinder in der Heimat eigentlich eine gute <u>Schulung</u> haben. Und dies merkt man einfach, oder.
55	<b>I:</b> Dies sind dann diejenigen, die mehr kommen fragen, eben wie Sie vorher gesagt haben auch.
56	<b>B2:</b> Ja, oder es sind diejenigen, die auch ein, ein, ein <u>Weltwissen</u> mitbringen. //Ja// Also, ich meine, man kann auch .. wenn man, wenn man <u>ganz</u> intelligent ist, ehm, .. wenn man <u>Null</u> Weltwissen hat, hat man es <u>schwierig</u> zum bestehen //mhm// in einer Sek A. Und es ist für mich keine, ehm, keine <u>Bedingung</u> ein grosses Weltwissen, dass jemand kann in die Sek A. Also, ich würde auch einen Schüler .. für eine A vorsehen, .. wenn er das Weltwissen zuerst noch ein bisschen muss <u>aufbauen</u> . //Mhm// (Atmet ein) Aber es hilft natürlich <u>enorm</u> . //Mhm// Wenn man, also, (als?) ein blödes <u>Beispiel</u> , wenn man im Wörterbuch zuerst muss nachschauen: "Was bedeutet Basel?", //mhm// dann verliert man ganz ein Haufen Zeit, und wenn man weiss, das Basel eine Stadt ist in der Schweiz, oder man kann irgendeine <u>andere Stadt</u> nehmen, oder. //Ja// Wenn man weiss auf der Weltkarte, <u>wo</u> in etwa welches Land ist, hat man es <u>einfacher</u> als wenn man zuerst alles mühsamst muss zusammensuchen. //Ok, ja// Und Kinder aus <u>bildungsnahen</u> Familien, diese haben es nur einfach einmal einfacher, aber dies ist nicht ausländerspezifisch. Dies ist in der Schweiz auch so, oder. //Mhm, mhm, klar// Und dann gibt es <u>bildungsferne</u> Familien, die aber <u>sehr</u> , die der Schule sehr viel <u>Gewicht</u> beimessen und dies sehr gut <u>unterstützen</u> , obwohl sie eigentlich, (atmet ein) obwohl die Eltern dies vielleicht nicht können, sie können vielleicht nicht <u>helfen</u> zu Hause, aber sie <u>zeigen</u> mindestens ihren Kindern, dass es ganz <u>wichtig</u> ist. //Mhm// Und dies ist <u>auch</u> nochmals anders wie diejenigen, die, die eigentlich, denen es eigentlich ein bisschen egal ist. //Mhm, mhm// Und dies sind wirklich, dies sind .. <u>wichtige</u> Faktoren. //Ja//

	Aber jetzt nicht nur auf die Integration bezogen, sondern auch, dies gilt auch für Schweizer Kinder. //Ja, ja, klar// Also, dies ist, dies die Geschichte mit der Resilienz, oder.
57	<b>I:</b> Ja (lächelt). Eh:m, ich habe hier .. noch drei .. Ausdrücke: "Geschlecht, ethnische Herkunft und sozioökonomischer Hintergrund". Ehm, diejenigen Schüler, die bis jetzt, .. äh, in die Sek A gegangen sind, also eine Empfehlung bekommen haben für in die Sek A, eh:m, ..was .. haben diese von diesen drei Kategorien. Was haben sie .. speziell?
58	<b>B2:</b> Am Ehesten? Am <u>ehesten</u> den sozioökonomischen Hintergrund. Dies ist schon fast der stärkste Faktor. //Ja// Also, wenn, äh::, eine Familie aus Afghanistan kommt, und dieses Kind hat eigentlich kaum in die Schule können, aber die Mutter ist in Afghanistan Lehrerin gewesen, //mhm// ehm, dann hat dieses Mädchen einfach einen anderen, .. ehm, einen anderen <u>Start</u> hier in der Schweiz als: jemand, der auch, .. ehm, der vom Irak kommt und, und, äh:, die Mutter kann nicht lesen und schreiben und der Vater auch kaum, oder (wird zunehmend leiser). //Ja// Dies sind einfach, dies ist einfach ein anderer Start (leise). //Ja// (Atmet tief ein) Die <u>ethnische</u> Herkunft dünkt mich, .. ehm, .... es gibt schon so Häufungen, oder. Es gibt schon Häufungen, aber dies hat wahrscheinlich <u>nicht</u> unbedingt mit der ethnischen Herkunft zu tun, sondern <u>mehr</u> .. also, nicht mit de-, nicht mit der Nationalität zu tun von diesen Kindern, sondern <u>mehr</u> mit dem <u>Aufwand</u> , den es braucht, damit eine Familie von diesem Land in die Schweiz kann kommen. //Mhm// .. Also, beispielsweise, eh:m:, sagen wir jetzt einmal aus ... aus Afghanistan. Eine Familie, die aus Afghanistan will hier in die Schweiz kommen. Dies ist in Afghanistan <u>nicht</u> .. die absolute Unterschicht, weil diese können sich dies gar nicht leisten, //ja// oder. Es ist teuer. //Ja// Hingegen wenn jemand von Portugal her kommt, dies sind, äh, Leute, die hier als Hilfsarbeiter einmal auf dem Bau gejobbt haben und irgendwann einmal dann .. den Status (Computer wird aufgestartet oder heruntergefahren) bekommen haben, die haben können die Familie nachziehen, //mhm// dies hat man oft, von Portugal haben wir oft Leute aus der absoluten Unterschicht, oder. //Mhm// Und <u>dann</u> kann man, dann kann man <u>schon</u> sagen (Lehrperson kommt hinein und arbeitet): "Es ist, ehm, prozentual <u>gesehen</u> , sind dann Kinder, eh:m:, aus so FERNEN LÄNDERN .. //mhm, ja// <u>HÄUFIGER IN DER SEK A ALS LEUTE AUS PORTUGAL</u> ", ABER DIES HAT NICHT MIT DER ETHNIE, //ja// sondern mit der Schicht zu tun. //Ja// Also, es wäre <u>eigentlich</u> wieder .. gleich(wohl) wieder dieser Grund, oder. //Ja, genau// Und das Geschlecht ist, äh, p:, nicht relevant. //Ja// Also, würde ich jetzt sagen, da haben wir etwa gleich viel Knaben wie Mädchen.
59	<b>I:</b> In die Sek A geschickt.
60	<b>B2:</b> Ja.
61	<b>I:</b> Mhm, mhm. Gut. Gibt es da .. bestimmte formalrechtliche oder auch strukturelle so Bedingungen, die Sie müssen, äh, berücksichtigen, wenn Sie .. so einen Entscheid .. treffen? #0:22:45-6#
62	<b>B2:</b> .... Ja, also, (atmet aus) das Einzige, was wir ein bisschen schauen müssen, ist, dass es vom Alter her einigermaßen passt. //Mhm// .. Wir tun sie in der Regel .. , eh:m:, .. obwohl dies vielleicht .. in gewissen Orten nicht so gern gehört wird, wir tun sie in der Regel ein: Jahr tiefer einstufen als sie eigentlich wären vom Alter her. //Mhm// Einfach mit der Begründung, .. wenn man hier in der Schweiz nach einer Sek A eine Anschlusslösung möchte, dann <u>muss</u> man einfach eine gewisse Anzahl Jahre in dieser Schule verbracht haben. //Mhm// Also, wenn wir jetzt jemanden haben, der <u>jetzt</u> aktuell in einer zweiten Oberstufe ist, //ja// dann tun wir diesen oder diese im nächsten Sommer, <u>egal</u> ob, ob Sek A oder Sek B übrigens, <u>lieber</u> nochmals in eine zweite Regelklasse //mhm// integrieren, wie schon in eine dritte, mit dem Argument, dass wenn .. die betreffende:, der betreffende Schüler in eine <u>dritte</u> geht, hat er nur noch <u>ein</u> Jahr und dann ist ein Teil von der Berufswahl schon gelaufen, (atmet tief ein) und dann muss er nachher sowieso .. nochmals .. ein zehntes Schuljahr anhängen. Und wenn man diesen jetzt in eine <u>zweite</u> integrieren, dann gibt es eine kleine Möglichkeit, dass er nach zwei Jahren Sek .. , ehm, eine Lehrstelle findet und wenn nicht, kann er immer noch ein zehntes Schuljahr anhängen. Also, die <u>Möglichkeiten</u> sind einfach <u>grösser</u> . //Ja, ja// Dies ist das Einzige.

63	<b>I:</b> Ja. Eh::m, .. eben, Sie haben ja schon, .. schon viel <u>Erfahrung</u> . Sie haben es auch im, .. //(lächelt)// in der E-Mail geschrieben, oder.
64	// <b>B2:</b> Ja, ich mache dies, äh, fünfundzwanzig Jahre.//
65	<b>I:</b> Mehrere Jahre Erfahrung. Ja, ja (lächelt) //(lächelt)//. Die Erfahrungen sammeln sich.
66	<b>B2:</b> Und ich kann Ihnen sagen, am Anfang, als ich mit diesem Job angefangen haben, habe, und wir uns <u>erfrecht</u> haben, die Schüler in der Sek A anzumelden, hat dies also fast einen Aufstand gegeben. Also damals //ja// hat es noch Sek geheissen, Sek, Real und Oberschule //ja// ist es noch gewesen. Und wir haben diese, wir haben diese einfach .. in der Sek A, also, in die Sek, die damalige Sek A angemeldet, weil wir gefunden haben: "Dies ist, diese <u>gehören</u> dorthin." Vom, vom ganzen <u>Lernverhalten</u> her. Von ihren .. Möglichkeiten her, ehm, und dies ist, hat es also <u>sehr</u> böses Blut gegeben. Und erst mit den Jahren hat man <u>gemerkt</u> , dass dies eigentlich <u>schon</u> wichtig ist. Und sie haben auch <u>immer</u> Erfolg gehabt. Also, ich habe .. fast <u>nie</u> ein Sek-A-Schüler gehabt, der zurückgekommen ist. //Mhm// Mit dem .. //mhm// ehm, .. m:it der Begründung, es gehe nicht.
67	<b>I:</b> Weshalb haben dann, äh, ich sage jetzt einmal gewisse Lehrer gefunden, nein, das gehe nicht?
68	<b>B2:</b> Dies ist eben das Problem vom, ehm, Leistungsstand und Potenzial, oder. Wenn sie nur den <u>Leistungsstand</u> anschauen, //mhm// dann heisst es natürlich: "Ah, dieser kann dies nicht, dieser kann dies nicht, dieser kann dies nicht", oder. //Ja// Und wir haben immer das Potenzial angeschaut. Dies sind die beiden, dies sind <u>ganz, ganz</u> wesentliche Unterschiede, wie man einen, wie man einen Schüler anschaut. //Mhm// <u>Leistungsstand</u> heisst (klopft auf den Tisch), ich mache einen <u>Test</u> (klopft auf den Tisch), ich schaue die <u>Noten</u> (klopft auf den Tisch) an, //mhm// und dann, ehm, sehe ich: "Ja, dieser hat ja in Französisch eine <u>Drei</u> ." //Ja// Nie und nimmer, oder. //Ja// Aber wenn ich mir überlege, dass er, zu dieser <u>Drei</u> gekommen ist, obwohl er erst seit einem halben Jahr Französisch hat, dass dieser in einem <u>halben</u> Jahr schon so viel gelernt hat, dass er jetzt eine Drei, <u>schon</u> eine Drei macht, oder. //Mhm// Dies ist eine andere <u>Sichtweise</u> .
69	<b>I:</b> Mhm. Wie hat sich denn Ihre .. Haltung eben, eh:m, die die Sie jetzt eigentlich beschrieben haben //mhm//, weil dies ist irgendwodurch auch eine, eine Haltung. Äh, wie hat sich denn diese so entwickelt? Also,
70	// <b>B2:</b> Ich habe <u>selber</u> //
71	<b>I:</b> sind da spezielle Ereignisse
72	<b>B2:</b> Ich habe <u>selber</u> so einen Hintergrund. //Ja// Also, ich habe mit, als ich zwölf gewesen bin, habe ich müssen vo::n ° (Gegend in Mitteleuropa) auf ° (Gegend in Mitteleuropa) ziehen, //ja// u:nd bin dort <u>integriert</u> worden, und bei mir hat es <u>auch</u> geheissen: "Ja, nein, diese kann doch dies nicht." //Ja// Also, ich habe dann .. das <u>Gymnasium</u> gemacht in, ° (Gegend in Mitteleuropa), .. nach einem Jahr Privatschule, ich habe ein Jahr Zeit (halt?) gehabt zum Französisch lernen, und habe nachher müssen im Gymnasium bestehen (klopft auf den Tisch), und da hat es am Anfang <u>auch</u> geheissen: "Nein, dies geht doch nicht", //mhm// "diese kann doch noch nicht Französisch", //mhm// und ich habe gewusst, dies geht schon. //Mhm// Und es (klopft auf den Tisch) ist GEGANGEN, ODER. //Mhm// Also, ich <u>weiss</u> es (klopft auf den Tisch), dass es geht. //Mhm// Und ich <u>weiss</u> , dass man das <u>Potenzial</u> muss

	anschauen und nicht de-, (klopft auf den Tisch) //mhm// und nicht den <u>Leistungsstand</u> . //Ja// Aber .. am Anfang ist, als ich dies gemacht habe, als ich diese Integrationen gemacht habe, ist mir dies nicht <u>bewusst</u> gewesen. Erst als ich, als dann einmal jemand nachgefragt hat, oder, habe ich gemerkt: "Aha, i-, ich <u>weiss</u> (klopft auf den Tisch) es ja eigentlich." //Mhm// Für <u>mich</u> ist es das <u>selbstverständlichste</u> (klopft auf den Tisch) von der Welt gewesen, dass man dies so anschaut und nicht <u>anders</u> .
73	<b>I:</b> Ja, ja. Ok. (lächelt) //(lächelt)// Ehm, ja gibt es denn, .. m.:, <u>gleich</u> (wohl), äh, manchmal ist man vielleicht ein bisschen <u>unsicher</u> , wo, wohin der Schüler //ja// eher hingehört. Gibt es denn so .. bestimmte <u>Strategien</u> , die sich bewährt haben in dieser <u>Zeit</u> oder <u>Hilfsmittel</u> anderer Art, auf die Sie können <u>zurückgreifen</u> , oder vielleicht jemand, der sich mit Ihnen austauschen kann?
74	<b>B2:</b> Also, .. wir sind ja zu zweit, oder. //Ja// .. Wir machen dies ja zu zweit. //Ja// Und ich habe schon <u>immer</u> mit jemandem zusammengearbeitet auf dieser Sonder E. Dies bewährt sich, dünkt es mich. //Mhm// Dies ist eben <u>genau</u> , dass man solche Sachen kann austauschen. //Mhm// Und es gibt <u>IMMER WIEDER SCHÜLER</u> , es ist ja <u>nie</u> klar, oder. Wissen Sie Sek B und Sek A, dies überschneidet sich ja. //Mhm// Und, ehm, es gibt <u>immer</u> Schüler, die man könnte .. sowohl .. in der B wie auch in der A anmelden, die vielleicht eine gute B-Schülerin wäre oder eine schlechte A-Schülerin, und dann muss ein bisschen überlegen: //Mhm// "Was ist gescheiter?" Also, dies, dies gibt ein bisschen die Überle-, einerseits gibt es die Überlegung, (atmet tief ein) ehm, nehmen wir jetzt einmal an, wir haben ein Kind, bei dem wir sagen: "Dies ist gerade so zwischendrin", oder. //Mhm// Jetzt überlegen wir, von dieser <u>Persönlichkeit</u> von diesem Kind her: "Was ist gescheiter? Ist es gescheiter, wir tun es tiefer einstufen und das Kind hat das Erlebnis: 'He, ich bin ja gut. Uau, man kann mich ja vielleicht dann aufstufen.'" Und dann wird es irgendwann aufgestuft. " <u>Oder</u> ist dies eigentlich ein bisschen ein, ein <u>fauler</u> Schüler, der ein bisschen .. <u>Input</u> brau:cht? Und wenn man diesen in eine, in eine Sek B tut, dann nachher hängt er ab, weil die anderen sind ja auch nicht so gut, müsst man diesen eher in die Sek A tun, dass er ein bisschen ein, ein, dass er ein bisschen .. <u>gezogen</u> wird von den anderen, oder." //Mhm// Dies sind unterschiedliche Persönlichkeiten. In Grenzfällen ist dies, ist dies durchaus ein Faktor. //Mhm// Und dann redet man mit den Eltern. //Mhm// Und sagt: "Schauen Sie, was ist Ihnen, lieber? .. Ehm, .. jetzt in die B mit dem .. Möglichkeit aufgestuft zu werden? Oder jetzt in die A mit dem Risiko .. <u>abgestuft</u> zu werden? //Ja// Was verträgt Ihr Kind besser?" Mit .. Eltern, die ein bisschen gebildet sind, kann man dies besprechen. //Mhm// Bei anderen .. sage ich öppe die [hie und da einmal]: "Schauen Sie, wenn dies mein Kind wäre, würde ich, glaube ich, so entscheiden." Und dann sind sie einem wahnsinnig dankbar, weil sie können dies nicht abschätzen (wird zunehmend leiser). //Mhm// Also, dies bedeutet, oder. //Mhm, mhm, ja// Und was wir auch schon gemacht haben, ist, dass wir, äh::, .. dass wir so <u>Teilintegrationen</u> (Knall) machen, dass wir jemanden einmal in der <u>Mathe</u> //ja// in die Sek A, in die Sek A schicken und schauen, wie sich dies dort bewährt. //Ja// Oder, dass wir jemanden einmal für eine Woche <u>ganz</u> in eine Sek A schicken und schauen: //mhm// "Geht dies oder geht dies nicht?" //Mhm// Und da sind unsere Kollegen durchaus bereit dazu. //Mhm// Also, man kann da, man kann da ganz flexible LÖSUNGEN FINDEN. //Mhm, mhm// Es ist auch für Kinder manchmal noch gut, wenn sie, sagen wir einmal, drei Monate lang bereits in der Mathe .. teilnehmen in der Regelklasse und nachher kommt die restliche In-, Integration später. //Ja, ja// Kann man alles machen.
75	<b>I:</b> Ja. Eh:::m
76	<b>B2:</b> Aber vielleicht spüren Sie heraus, es ist, es ist ganz viel, ehm, Gefühl dahinter, ganz viel spüren, ganz viel Bauch-, Bauchgefühl: //Mhm// "Was ist jetzt für dieses Kind am besten?"
77	<b>I:</b> Mhm. Kann man denn auch, .. kann man sagen: "Ja, die Sek A ist für dieses Kind vorteilhaft aus diesen und diesen Gründen?" Also, ja, kann eine Sek A Vorteile bringen jetzt abgesehen vom, von, von mehr Chancen, eine bessere Lehrstelle zu finden oder so, wenn es .. , eben, unabhängig von dem, was die Zukunft kann bringen, aber .. während der Schul-, zeit?

78	<b>B2:</b> Ja, man kann sagen: "Dies ist ein Kind, dies ist ein, ein::: Jugendlicher, ein junger Mann oder junge Frau, diese braucht Herausforderung. //Mhm// Diese muss ein bisschen gefordert werden. //Mhm// Sonst wird es ihr <u>langweilig</u> , und dann hängt sie ab." Dies gibt es, ja. //Ja, ok// Mhm. Dass man dies bei jemandem kann sagen, und dann gibt es andere, dies kann man sagen: "Dieser ist <u>so</u> unsicher, dieser braucht zuerst einmal .. (klopft au den Tisch) Boden und Selbstvertrauen. //Ja// Da tun wir .. <u>g.escheiter</u> (klopft auf den Tisch) in die Sek B, damit .. <u>er</u> oder sie einmal, das, diesen Boden kann aufbauen, und nachher wird man dann <u>schon</u> merken, dass dieser gut ist." //Mhm// Und .. wir haben ja bei unserem System, den wir hier haben, dies ist ja eine zweiteilige Sek. //Ja// Und wir haben ja noch Niveaus. //Ja// In der Mathe zum Beispiel haben wir drei Niveaus, und da kann man sehr gut mit diesem spielen, dass man zum Beispiel sagt, ehm: "Wir tun ihn in die Sek B, in der Mathe tun wir ihn ins Niveau 2, <u>aber</u> mit dem Potenzial auf-, aufgestuft zu werden." //Mhm// Dies haben wir zum Beispiel bei diesem .. , bei diesem ° (Adjektiv Herkunft Mittelasien) Knaben, von dem ich vorher erzählt habe, haben wir dies so gemacht. Diesen haben wir zwar in die Sek A getan von Anfang an, <u>aber</u> im <u>Deutsch</u> , dort [damals] ist Deutsch noch im Niveau gewesen bei uns, im Deutsch ins Niveau: .. <u>drei</u> , glaube ich sogar, und in der Mathe ins Niveau zwei, aber mit der Option, dass er kann aufgestuft werden, und jetzt ist er in der Mathe im Niveau eins und im Deutsch, glaube ich, im Niveau zwei in der Sek A. //Ja// Also, dieser hat einen sehr einen guten Abschluss. //Ja// Er ist jetzt auch übrigens am .. Vorbereiten von der .. am Training für die Gymnasiumsprüfung, dieser will dann im nächsten Jahr, er macht jetzt noch das zehnte Schuljahr und geht dann das nächste Jahr ins Gymnasium. //Ah, ok// Und er wird dies schaffen.
79	<b>I:</b> Ja. Äh, ja, aber wenn jetzt zum Beispiel, eben, ein Schüler eher unsicher ist, aber man erkennt eigentlich, dass er, äh, ein:, eben, dieses Potenzial hat in dem Sinn. //Mhm// Er lernt schnell S p r a c h e n, und in der Mathe hat er //mhm// auch, ist er eigentlich auch recht gut, (atmet tief ein) ja, äh::, was macht man dann? .. Was tut man dann mehr gewichten?
80	<b>B2:</b> (lächelt) Soll ich jetzt etwas ganz Provokatives sagen?
81	<b>I:</b> Ja, ruhig.
82	<b>B2:</b> Wir schauen, wer der potenzielle Sek-A-Lehrer wäre.
83	<b>I:</b> (lacht) Ok. //(Lacht)//Ja, dies ist eigentlich
84	<b>B2:</b> Nein, ich finde, .. dies ist, eben, .. dies ist ein Argument, das durchaus <u>auch</u> , //mhm// also, dies spielt auch ein bisschen .. hinein, oder. //Ja// Wenn, wir jetzt würden sehen, bei uns sind die Sek-A-Klassen, da haben wir einen <u>fantastischen</u> Lehrer, dieser hat aber nur sechzehn Schüler. Dieser hätte eigentlich noch ein bisschen Kapazität, zum jemandem besonders schauen. //Mhm// Dann nachher tun wir ihn eher in eine Sek A anmelden, als wenn wir sehen, die Sek-A-Klassen, dies sind, die sind mit vierundzwanzig oder fünfundzwanzig <u>sowieso</u> schon überfüllt. //Mhm// Und dieser Lehrer hat <u>eh</u> schon das Wasser bis hier oben, dann würden wir in solch einem, also, wir reden jetzt nur vom <u>Grenzfall</u> . Nicht vom klaren Fall. //Ja, vom Grenzfall// Vom <u>Grenzfall</u> , oder. Dann würden wir vielleicht sagen: "Diesem, dieser, <u>dieser</u> ist jetzt, glaube ich, einfach in der Sek B, <u>im Moment</u> .. besser betreut.
85	<b>I:</b> Und dann kann man ja noch, äh::
86	// <b>B2:</b> Und diesen kann man nachher immer noch aufstufen, oder//
87	<b>I:</b> Ins A tun in der Mathe, also, //ja, eben// im Niveau eins, oder, ja. //Mhm//. Ok.



88	<b>B2:</b> Also, der abnehmende Lehr-, die abnehmende Lehrperson ist <u>schon</u> auch .. //Ja// Und die Klassengröße von der abnehmenden Klasse ist <u>schon</u> auch .. ein kleiner Faktor. //Ja// Muss man also, IMMER IN DEN GRENZFÄLLEN. DIE KLAREN FÄLLE, das, diesen melden wir an, und dieser muss halt den Vierundzwanziger-, die Vierundzwanziger-Klasse schauen, wie sie zu Gang [klar] kommt, oder man muss ihn vielleicht in ein anderes <u>Schulhaus</u> tun, wo die Klassen <u>kleiner</u> sind oder was auch immer. (Atmet tief ein) Aber, äh:, es ist <u>schon</u> auch ein Argument. Und ich meine, sind wir ehrlich, Sie, Sie machen, äh, (lächelt) die Ausbildung als <u>Lehrerin</u> , oder. Es gibt auch bei den <u>Lehrpersonen</u> , (klopft auf den Tisch) solche die <u>besser</u> können integrieren und andere, die das weniger <u>gut</u> können, und dies <u>weiss</u> man, wenn man in einem Schulhaus arbeitet. //Mhm// Also, ich meine, wir dürfen nicht, s-, so tun, wie wenn dies .. <u>gar</u> eine keine Rolle würde spielen, oder.
89	<b>I:</b> Ja. Was für eine Lehrerhaltung .. ist .. in dem Sinn .. besser für derartige Schüler, also, ist es dies, was Sie gesagt haben vorher mit dem Potenzial, und dass man nicht nur schaut, eh::m, .. äh, wie viele Punkte, äh, bringt er hin von dieser Deutschprüfung, oder?
90	<b>B2:</b> Also, die Lehrerhaltung von dem, der sagt: "Das Glas ist halb voll", ist sicher .. viel, viel besser, <u>förderlicher</u> als bei dem, der sagt: "Das Glas ist halb leer." //Ja// Ehm, aber dies ist auch wieder nicht migratio-, also dies hat nichts mit .. Migranten, mit Integration von Migrantenkindern zu tun. Dies ist auch für die <u>Regelklassen</u> .. //mhm// eigentlich ein Vorteil (klopft auf den Tisch). Die Kinder, ein <u>Lehrer</u> , der oder eine Lehrerin, die das <u>Positive</u> verstärkt und, und das <u>Potenzial</u> von diesen Kindern sieht, ist sicher .. förderlicher, <u>lernförderlicher</u> als jemand, der immer nur sieht, was er jetzt noch nicht kann.
91	<b>I:</b> Mhm. Letzte Frage .. geht auch ein bisschen in diese Richtung. Was, wie muss eine Schule sein, zum diesen Schülern gerecht werden?
92	<b>B2:</b> Flexibel. //Ja// Flexibel. Ehm, eine Schule, die mir die Möglichkeit lässt, eben, zum Beispiel ein Kind, das, .. und dies ist jetzt wieder <u>nicht</u> .. Sek-A-spezifisch, sondern allgemein. Ein Kind, ehm, nach sechs Monaten schon in die Regelklasse zu tun, wenn es <u>reif</u> ist, und wenn man merkt: "Dieser kann genug Deutsch." Dieser profitiert, sie profitieren nämlich unter Umständen in einer Regelklasse ..sch-, <u>mehr</u> als in einer Kleinklasse E, weil, wenn sie diejenigen sind, die am besten Deutsch können innerhalb von der Klasse, dann ist, äh, der Anreiz nicht mehr so gross und in einer Regelklasse reden dann alle Deutsch, da profitieren sie mehr. //Mhm// Also, <u>gute</u> , intelligente Schüler .. , diese:, die, die in eine Sek A kommen, tun wir in der Regel früher schon hinaus. Diese behalten wir nicht ein Jahr. //Mhm// Aber eine Schule, die die Möglichkeit hat, einen schwachen Schüler auch einmal anderthalb oder vielleicht sogar manchmal zwei Jahren zu behalten, ist sicher .. förderlicher für eine gute Integration. Eine Schule, die die Möglichkeit hat, eben einmal einen zu schicken um zu schnuppern oder einmal eine Teilintegration zu machen, einfach .. ein <u>möglichst, möglichst breites Spektrum</u> an Möglichkeiten, an Hilfsangeboten auch //mhm// für, für Jugendliche mit Schwierigkeiten. Dies ist das Beste.
93	<b>I:</b> Können dann diese Schüler, dies ist mir jetzt einfach noch in den Sinn gekommen, ganz schnell, diese Schüler, wenn sie dann in der Regelklasse sind, haben sie dann irgendwie noch, eh:m, <u>Deutschstunden</u> ? #0:36:16-0#
94	// <b>B2:</b> Natürlich//
95	<b>I:</b> also <u>extra</u> , oder?

96	<p><b>B2:</b> Natürlich. Sie bekommen Deutschförderung, es kann auch sein, dass jetzt jemand, die beiden, die wir jetzt vor zwei, vor anderthalb Jahren integriert haben in die Sek A, jetzt in diesem Schulhaus, dies ist eben dieser ° (Schüler aus einer Gegend in Mittelasien) und noch jemand aus ° (Gegend in Mittelasien), ein Knabe aus ° (Gegend in Mittelasien), diese beiden haben vorher kein Französisch gehabt, diese haben dann Französisch .. -zusatzunterricht bekommen, //ja// damit sie auf das, auf das Niveau gekommen sind und jetzt mitkommen in den Regelklassen. //Mhm// Ehm, manchmal gibt man auch gerade bei einem <u>Stufenanstieg</u>, gibt man dann eine Zeit lang ein bisschen (klopft auf den Tisch) Mathestützunterricht, teilweise während der Schule, teilweise auch in der Freizeit, //mhm// diese haben dann manchmal ein bisschen mehr Schule. //Mhm// Diese Möglichkeiten haben wir, ja. //Mhm// Da ist ° (Name einer Ortschaft) sehr grosszügig mit den, mit den Stunden, die sie uns noch zuspricht für genau solche Fälle.</p>
97	<p><b>I:</b> Mhm, mhm, ja. Gut. Dann wären wir eigentlich auch schon durch. //Ok (lächelt)// Also, ich .. // (räuspert sich) // danke Ihnen wirklich. Es ist, ich habe <u>sehr</u> viel erfahren. //Mhm// Äh::, dies sind sehr wertvolle Informationen für meine Arbeit. Ehm</p>
98	<p><b>B2:</b> .. Es ist einfach, .. vielleicht muss man dies noch sagen, oder. //Mhm// (Räuspert sich) In einer <u>Sonder E</u> (klopft auf den Tisch) hat man dann wirklich eben sechs Monate oder ein Jahr <u>Zeit</u> für den <u>Entscheid</u> und zum dieses Kind soweit kennen zu lernen, dass dies nachher optimal <u>läuft</u>. In anderen Schulkreisen (klopft auf den Tisch) .. macht dies in der Kreisschulpflege irgendjemand, und dann werden diese einfach, schaut man: "Wie alt ist dieses .. Kind?" (klopft auf den Tisch) und tut es integrieren (klopft auf den Tisch) direkt, kalt. //Ja// In eine .. Regelklasse (Kopierer läuft). Und wir haben schon solche Kinder bekommen, die dann umgezogen sind. //Ja// Haben diese bei uns, sind sie bei uns dann .. <u>nochmals</u> in die Sonder E gekommen, //ja// weil es mit der Integration (klopft auf den Tisch) nicht geklappt hat. //Ja// Und dort [damals] haben wir also <u>recht</u> müssen basteln, bis wir diese einigermassen (?) gehabt haben. //Mhm// Dies ist also, dies ist also dann <u>schwierig</u>, wenn eine Integration NICHT GELINGT, direkte, <u>kalte</u> Integration in die Regelklasse, //ja// wenn diese <u>nicht</u> gelingt, dann ist also viel verheit [zu Schaden gekommen]. Dies ist wirklich, BEIDE MALE sehr, sehr eine schwierige Geschichte gewesen. //Mhm// Magersucht und weiss nicht was, //M:// also wirklich. Also, mit viel psychischen Problemen von diesen Jugendlichen dann auch. //Mhm, mhm// Und da haben wir schon einen Vorteil mit dieser Sonder E. Dies ist also Gold wert, //mhm// muss man sagen.</p>
99	<p><b>I:</b> Gut.</p>
100	<p><b>I:</b> (schriftliche Nachfragen) Sind von den vier Geschwistern aus ° (Gegend in Westasien), die bei Ihnen in der Schule waren, welche in die 1., 2. (oder 3.) Sek A eingestuft worden? Wenn ja: Aus welchen Gründen sprachen Sie die Empfehlung für die Sek A aus? Sind der Junge aus ° (Gegend in Mittelasien) und derjenige aus ° (Gegend in Westasien) in die 2. Sek A eingestuft worden? Aus welchen Gründen sprachen Sie die Empfehlung für die Sek A aus?</p>
101	<p><b>B2:</b> (schriftliche Antwort) Die vier ° (Adjektiv Herkunft Westasien) Geschwister wurden alle in die Sek B eingeschult, der Wissensrückstand war halt zu gross. ° (Name eines Schülers) aus ° (Gegend in Mittelasien) und ° (Name eines Schülers) aus ° (Gegend in Mittelasien), beziehungsweise ° (Gegend in Westasien) (seine Familie floh in ° (Gegend in Westasien), als er klein war), wurden mit einem Jahr Rückstand in die 2. Sek A integriert. Die Gründe waren: 1. der enorme Wissenszuwachs in ganz kurzer Zeit (° (Name eines Schülers) hat in 8 Monaten Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt und in weiteren 8 Monaten noch Englisch dazu!). 2. das rasche Lerntempo, die gute Auffassungsgabe und die Selbständigkeit im Lernen bei uns. 3. Die enorme Motivation und die Bereitschaft, sich bei schwierigen Aufgaben durchzukämpfen bis man die Lösung hat. 4. Eine kleine Rolle spielte auch die Tatsache, dass beide schon Englischkenntnisse hatten, also eine Fremdsprache weniger zu lernen. Bei ° (Name eines Schülers) war das Lernpotenzial etwas grösser, bei ° (Name eines Schülers) der Wille und der Fleiss. Wir haben beide in Deutsch und in Mathe ins mittlere Niveau II (von drei) geschickt. Beide sind in Deutsch dort geblieben und in Mathe ins höchste Niveau I aufgestiegen. Sie machen überall recht gute Noten. ° (Name eines Schülers aus Mittelasien) versucht nächstes Jahr die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium. Ich denke, er wird es schaffen, wenn er sich weiter so einsetzt.</p>

## Anhang F: Transkript B3

1	Interviews durchgeführt am: 13.4.11
2	Zeit: 8.30h - 9.30h
3	Einrichten des Aufnahmegeätes
4	<b>I:</b> Angenommen, es kommt jetzt ein Schüler oder eine Schülerin, oder. //Ja// So frisch aus dem Ausland. //Mhm// Eben, hat die Primarschule auch im Ausland verbracht, vielleicht im Heimatland, vielleicht irgendwo anders. Eh::m, und er muss jetzt eingestuft werden, oder. //Ja// Können Sie mir denn .. beschreiben so die einzelnen Schritte, wie so einem, von so einem Einstufungsverfahren?
5	<b>B3:</b> Ja. Also, der erste .. Schritt ist ja, die <u>Gemeinde</u> melden diese Kinder an. //Mhm// Die meisten sind über die <u>Gemeinden</u> . Es gibt auch ein paar, die privat kommen, //Ja// Die meisten kommen über die Gemeinden. UND DANN MACHEN wir immer ein Einführungsgespräch mit den Eltern und dem Kind. //Mhm// Und dort tun wir schon einmal so, äh, alles erklären, die Schulregeln und der Stundenplan und so, und .. anhand von dem, an de-, an dem Gespräch tun wir auch zum Beispiel fragen, ob das Kind <u>Allergien</u> hat, wenn sie jetzt irgendwann einmal etwas würden essen hier, oder ob sie //ja// sonst Krankheiten haben, oder irgend (??) muss Medikamente nehmen. (Atmet tief ein) UND DORT FRAGT MAN dann zum Beispiel auch, ehm, was für <u>Interessen</u> dass sie gehabt haben in der Schule, ob sie <u>gerne</u> in die Schule gegangen sind, oder <u>nicht</u> so:, //mhm// ehm, was die <u>Lieblingsfächer</u> gewesen sind, und .. was für <u>Hobbies</u> dass sie haben, und dort <u>bekommt</u> man schon einmal, <u>ganz</u> schüch [ein bisschen], //mhm// eine Richtung. //Mhm// Also, wenn jemand schon .. sagt, .. also, <u>nur</u> schon wie sie im Gespräch sind, wie, wie motiviert dass sie sind oder wie aufnahmefähig, (atmet tief ein) weil es ist ja, läuft ja meistens über eine Zweitsprache oder, oder sehr nonverbal. //Ja// Also, dass, äh, die Schulregeln mit Bildern sind, und dann sieht man schon so ein bisschen: "Sind sie interessiert? Kommen sie draus? Oder eher nicht?" Oder. Und auch, eben, bei der Schule: "Wie reagieren sie? Sind sie irgendwie, freuen sie sich .. auf die Schule? Und sagen sie: 'Mein Lieblingsfach ist gewesen .. <u>Rechnen</u> oder, oder <u>Lesen</u> ', oder so oder sagen sie: ' <u>Sport und Pause</u> .'" Oder (lächelt). //Mhm, mhm// Dies ist schon, dies ist einmal so ein bisschen ein, ein, ein <u>Einblick</u> . (Atmet tief ein ) Und dann, .. ist es so, dass dort, eh::m, dies sind <u>oft</u> halt, .. es ist wirklich mehr ein <u>Gefühl</u> . Weil man erfährt, wenn jemand <u>schlecht</u> ist, erfährt man dies: eigent-, fast nie. //Ja// Also, die Eltern sagen einem ja auch nicht: "Ja, dieses Kind hat ei::ne extreme Betreuung gebraucht." Meistens kommt dies erst .. im Nachhinein //Ja// hervor. Was wir einmal gehabt haben, als sie gesagt haben, (weil?) das Kind habe eine <u>logopädische</u> , ehm, Zusatz-, ehm, <u>hilfe</u> bekommen, Unterstützung, aber sonst meistens sagen sie dies nicht und man merkt dies erst später. //Ja// Aber, man bekommt SO ein bisschen ein Gefühl. UND DANN, teilen wir diese Kinder ja, meistens kommen sowieso in eine Anfängerklasse. //Mhm// Weil sie noch kein Deutsch //mhm// können, .. da kommen sie in eine <u>Anfängerklasse</u> , und sie machen aber für die Mathematik einen Einstufungstest. //Ja// Und <u>dort</u> machen sie einen Test, bei dem eigentlich von der zweiten Primar bis zur dritten Sek der ganze Stoff .. abgefragt wird, //mhm// ich habe ja diesen auch da, wenn Sie diesen wollen haben. Ok. //Ja, gut// Und dort ist es so, dass wir .. dann für die Mathe ein bisschen einen Einblick bekommt. Man weiss ja dann das Alter, und dann sieht man: "Haben sie jetzt von <u>Brüchen</u> eine Ahnung, //mhm// oder nicht?" Oder: "Können sie irgendwie die Sorten ein bisschen ableiten, .. oder nicht?" Oder eben: "Sind sie schon beim Ein-mal-eins überfordert?" //Mhm// Obwohl sie jetzt .. eigentlich ein Sekundarschüler wären //mhm// vom Alter her. UND DIES GIBT EINEM AUCH SO EIN BISSCHEN EINEN EINBLICK, und dann, eben, im Deutsch kommen sie in die Anfängerklasse, und dann merkt man schon <u>relati::v</u> schnell dann, nach, (so?) etwa vielleicht drei Wochen, dass es sich vielleicht schon einmal wieder so ein bisschen .. tut .. TRENNEN. //Ja// Dass man schwächere hat oder, oder stärkere. #0:04:10-4#
6	<b>I:</b> Ok. Ja. Äh, Sie haben vorher genannt, eben: "Sie kommen dann zu uns." Also, .. wer ist denn da alles beteiligt? Die Eltern, der Schüler sicher, Sie .. wahrscheinlich auch. //Genau// Und ist noch je-

	mand dabei? #0:04:20-9#
7	<b>B3:</b> Nein. Die Gespräche laufen eigentlich immer über mich als Schulleitung, und <u>ich</u> tue sie dann den Lehrern zuteilen. //Ja// Oder tue dann auch sagen, bei welchem Lehrer, dass, dass, äh, diese Klasse <u>übernimmt</u> . //Ja// Aber das <u>Einführungsgespräch</u> und auch der Kontakt über die Gemeinde läuft nur über mich. //Ja// MANCHMAL, kommt noch darauf an, wenn es jetzt, äh, anerkannte <u>Flüchtlinge</u> sind, dann kommt manchmal noch eine Asylbetreuerin mit oder, äh, so jemand. //Ok// Manchmal kommen noch <u>Verwandte</u> mit zum <u>übersetzen</u> . //mhm// und, GANZ SELTEN ist von der Schule noch jemand dabei gewesen. Aber mehr weil sie gerade dies genutzt haben, zum uns <u>sehen</u> und uns treffen. //Ok// Aber, meistens kommen die Eltern eigentlich alleine mit den Kindern. #00:04:58-4#
8	<b>I:</b> Ja. Eltern, genau. Was für eine Rolle spielen die Eltern in diesem ganzen Einstufungsverfahren? #00:05:01-0#
9	<b>B3:</b> Also, wir finden <u>sehr</u> wichtig, dass die Eltern hier sind. Und auch, dass sie <u>sehen</u> . //mhm// dass auch, auch zum <u>Ängste</u> abzubauen, wir verstehen, dass gewisse, .. äh::, Kinder, die kommen aus <u>kleinen</u> Dörfchen, und kommen hier hin, und dann heisst es: "Sie müssen nach ° (Name einer Ortschaft)", //mhm// oder, "in die grosse Stadt, <u>alleine</u> mit dem <u>Zug</u> und so." (Atmet ein) Und dass wir, wenn diese dann sehen, wir sind sehr <u>nah</u> vom ° (Name eines Bahnhofs) und da, diese können ohne über die Strasse zu gehen, können sie unten die Rolltreppe hinauf und gehen da die °strasse hinauf. Dass, dies ein bisschen die Ängste kann abbauen, oder. //Mhm, mhm// Und auch, wenn es dann, einmal die Klasse ein bisschen sehen, vielleicht se-, kann man dann schon eine Klasse anschauen, dann sehen sie auch die anderen Kindern, sehen vielleicht auch, ein Kind redet, eben, auch die gleiche Sprache oder so, dies hilft dann manchmal. //Ja// (Atmet tief ein) Und, es muss scho::n von den Eltern ja unterstützt werden. Also, wir haben auch schon, .. haben wir <u>einmal</u> ein Kind gehabt, da hat die Schule wollen dies zahlen und, und sie hier ins Deutsch schicken, //ja// und die Eltern haben gesagt: "Nein." //Ja// Aber diese sind <u>nicht</u> einmal gekommen, dann. //Ja// Also, diese sind gar nicht gekommen schauen. //Ja// Aber die Eltern müssen dies unterstützen, uns ist auch wichtig, dass sie dies, dass sie, dass .. sie uns KENNEN, dass sie <u>mich</u> kennen, dass sie auch, ehm, die <u>Regeln</u> und so kennen, auch wenn einmal etwas ist, dass wir sagen: "Wenn, wenn Sie <u>Fragen</u> haben, oder wenn Sie:, sonst etwas unklar ist, können Sie jeder Zeit wieder mit mir Kontakt aufnehmen." //Mhm// Dass das <u>Kind</u> eine Unterstützung hat, oder. //Mhm// Dass das Kind hier nicht <u>allein</u> .. //mhm// ist, eigentlich in dieser .. //ja// fremden Welt. //Ja// Oftmals sagen wir auch: "Es wäre wirklich gut, wenn <u>beide</u> , also, auch die <u>Mutter</u> mitkommt", auch wenn sie jetzt halt jüngere Geschwister .. hat, aber dass man diese irgendwie kann, die können dann etwas spielen, //ja// dass man wirklich sagt: "Mutter <u>und</u> Vater sollten es sehen." Also. //Ja, ja// ES GEHT EIGENTLICH NICHT UM EIN .. ABHANDELN VON, jetzt tun wir schnell da die Personalien aufnehmen, sondern es geht mehr auch ein bisschen um ein <u>Zeigen</u> und ein Kennenlernen. #0:06:41-5#
10	<b>I:</b> Ja, ja. Und was sind <u>Ihre</u> Aufgaben jetzt im:, in der Arbeit mit den Jugendlichen? Allgemein, also, alles Mögliche, oder, das mit Jugendlichen? #0:06:49-6#
11	<b>B3:</b> GENAU. Also, ich bin sicher, eben, für, für die <u>Klassenzuteilungen</u> zuständig, ich bin teilweise auch, wenn jetzt krankheitshalber jemand ausfällt, tue ich <u>auch</u> (Fingerring schlägt auf Tisch), eh:m, unterrichten, (atmet tief ein) ich .. habe, äh, bin so die <u>Schnittstelle</u> zwischen Gemeinde und Schule, dass man auch zum Beispiel, eben: "Welche <u>Einstufungen</u> machen wir? Wohin kommt dieses Kind? //Ja// Was hat die Schule für Kapazitäten?" Ehm::, wenn, äh, die Schulpflegen, wollen das Kind anschauen oder die Klasse anschauen oder der Schulleiter, .. dann machen sie dies auch über mich, wenn die Lehrer sagen: "Es gibt irgendwelche", jetzt zum Beispiel, eben, "die Klasse ist sehr <u>heterogen</u> , //ja// wir müssen etwas ändern", oder wenn sie kommen, sagen: "Es gibt <u>disziplinarische</u> Probleme", dann laufen so zum Beispiel Elterngespräche, oder Gespräche mit dem Kind laufen dann eigentlich immer über mich. //Mhm// <u>Mit</u> der Lehrperson //genau// und zum Teil ohne je nach dem. #0:07:37-5#

12	<b>I:</b> Also, ist es auch so, also, .. die Schüler, die, die hier den Kurs besuchen, sind dann auch schon in der Regelklasse? #0:07:44-9#
13	<b>B3:</b> Nein, <u>mehrheitlich</u> nicht. Aber es gibt solche, .. die, wir haben zwei Varianten: die Ganztagesvariante, dort sind sie, eh::m:, neunundzwanzig Lektionen <u>hier</u> , am Morgen und am Nachmittag. //Ja// Am Morgen haben sie immer Deutsch, ich zeige es Ihnen sonst dann auf dem Stundenplan noch, .. es sind einundzwanzig Lektionen, und dann am Nachmittag haben sie Mathe, Geometrie und Turnen. //Mhm// Und dort ist es so, dass, ehm:, dass Kla-, es Schulgemeinden gibt, die sagen: "Wir wollen nur eine <u>Teilintegration</u> ", sprich diese Kinder sind nur am <u>Morgen</u> bei uns, und am Nachmittag sind sie in einer Regelklasse. //Ja// UND DORT GIBT ES VERSCHIEDENE .. VARIANTEN. ALSO, ES GIBT GEMEINDEN, bei denen ich das Gefühl habe, diese machen es zum <u>Kosten</u> sparen, //mhm// was ich ja auch verstehe. Dies sind Kosten, die auf die Gemeinden zukommen. NUR, WENN MAN DANN DIESES KIND am Nachmittag in drei verschiedene Klassen tut, .. dann ist eigentlich der Sinn:, für das Kind ist es kein Mehrwert. //Mhm// Sondern es muss sich dann überall neu sozialisieren. Und ist gar nicht in der Klasse, wo es eigentlich wäre, //ja// und ist einfach ein bisschen am Mitgehen, in bisschen Turnen, ein bisschen Werken, //mhm// und dann finde ich .. dies nicht so ideal. Wenn es aber in der Klasse <u>ist</u> , wo es nachher auch <u>bleibt</u> , wo es schon kann Kollegen .. <u>in</u> der Gemeinde finden, Gleichaltrige, finden wir dies eigentlich <u>sehr</u> eine gute Variante, //ja// zum Teil ist es einfach schwierig, .. wenn man dieses Kind bekommt, dieses schon einzuteilen, //ja// oder. Gerade auch vom Alter her wird es dann vielleicht eher zu hoch eingestuft, als es .. dann halt von der Leistung her gut wäre. //Mhm, mhm// UND DANN .. HAT ES SCHON EINEN KONTAKT ZU SEINER KLASSE, wo zum Beispiel ist in einer zweiten Sek, und wir empfehlen dann, es, es zurückzustufen in eine <u>erste</u> Sek, und dann ist es halt ein bisschen schade. Dann muss es weg von seinen Kollegen, //mhm// und in eine neue Klasse, //mhm// dies ist zum Teil ein bisschen eine Schwierigkeit. #0:09:27-4#
14	<b>I:</b> Also, die Schule übernehmen dann einfach nicht Ihre Empfehlung und tun dann das Kind auch dorthin, wo Sie sagen, sondern (??) #0:09:32-3#
15	<b>B3:</b> DOCH. ALSO, WENN WIR, WENN SIE GANZTAGS hier sind, meistens <u>schon</u> , aber wenn es eben, wenn die Schule entscheidet von Anfang an: "Dieses Kind ist nur halbtags bei uns", dann müssen sie <u>gleichzeitig</u> wie wir eine Einstufung //ja// vornehmen. Und dann machen sie es meistens halt .. gemäss Alter. //Ja// Oder. Oder Jahrgang. Also, gewisse Gemeinden machen jetzt manchmal schon eine Zurückstufung, wenn dies auch für die Eltern auch ok ist, weil wir sagen, ein Jahr repetieren .. ist eigentlich fast ein <u>must</u> . Also. //Mhm, mhm, ok// Also, dass man dies .. muss machen. UND DANN IST ES, EBEN, wenn es jetzt, ehm, halbtags bei uns sind, dann sind sie eben dort auch in der Gemeinde .. und eigentlich nur am <u>Morgen</u> hier, und es ist halt für sie, <u>sozial</u> , denke ich, ist dies ein <u>Vorteil</u> , weil es hat Vor- und Nachteil. Sozial ist es ein Vorteil, weil sie dann in der Gemeinde schon .. Bekanntschaften haben, weil bei uns ist dies schwierig, oder. Wir haben Kinder .. in einer Klasse von ° (Name einer Ortschaft), von ° (Name einer Ortschaft), von ° (Name einer Ortschaft), //ja// und damit sich diese <u>treffen</u> können in der Freizeit, dies ist .. organisatorisch schwierig. //Mhm// Und, ehm, DARUM, WENN SIE IN DER <u>GEMEINDE</u> schon irgendwie Kontakt haben, ist dies umso besser, <u>Nachteil</u> ist halt auch, dass sie zum Beispiel dann keine <u>Mathe</u> haben, //mhm// oft am Nachmittag in diesen Schule //ja, ja// haben sie dann eben Turnen oder Handarbeit oder geometrisches <u>Zeichnen</u> oder so, aber jetzt zum Beispiel nicht Mathe, und bei uns ist Mathe .. da lernen die Kinder <u>nichts</u> Neues. Sie werden gemäss Test eingestuft, in die Stufe, in der sie eigentlich soll-, das Niveau, das sie eigentlich sollten haben, //mhm// und lernen aber die Begriffe auf Deutsch. //Mhm// Weil unsere Mathelehrmittel so verbal aufgebaut sind. Mit Satzaufgaben, und dass man muss dann irgendwie: "Zeichnen Sie ein Dreieck und bestimmen Sie <u>DIE WINKEL</u> ", (Hochdeutsch) und, dass sie dies müssen <u>verstehen</u> : "Was ist ein Dreieck? Was ist ein Winkel? Was muss ich genau machen, oder?" //Ja// Oder: "Was muss ich rechnen?" //Ja// Und, dass sie da eigentlich dann auch wie <u>Deutsch-</u> .. <u>kurs</u> haben. Einfach mit Mathestoff. //Mhm// Und diejenigen, die am Morgen .. nur da sind und am Nachmittag nicht, denen fällt dies meistens weg. //Ja, klar// Und dies ist halt eine Schwierigkeit. Ein Kind kann sehr gut sein in der Mathe und versteht nachher <u>genau</u> ga-, also, kann <u>nichts</u> .. //mhm// eigentlich wiedergeben, //mhm// weil sie es nicht <u>versteht</u> , //mhm// obwohl sie es eigentlich könnte rechnen. #0:11:35-4#

16	<b>I:</b> Mhm. (Räuspert sich) Sie haben ja gesagt, sie lernen ja, sie kom-, sie lernen ja nichts Neues. //Ja// Sie haben die Begriffe, ehm, kennen. Ehm, wenn jetzt ein Schüler kommt, der, eben, .. sehr schlecht ist in der Mathe, nicht einmal das Ein-mal-eins kann in dem Sinn, //Ja// was macht man dann in diesen Fällen? #0:11:50-8#
17	<b>B3:</b> Dann tun wir es in die <u>tiefste</u> Gruppe. Also, wir haben momentan <u>zwei</u> tiefste Gruppen, //mhm// wie, die wir nach Alter haben. //Mhm// Dann haben wir, also eigentlich eher Unter-, Mittelstufenschüler, //mhm//, die in dieser tiefen Gruppe sind, und dann haben wir .. so ein bisschen die älteren, eben, Sekundarschüler. //Mhm// Die auch in dieser tiefsten Gruppe sind. //Mhm// Und dann werden wirklich, ja, mit, wir haben jetzt einen °-jährigen, der bei uns, äh, den Zehnerübergang gelernt hat, //mhm// der jetzt das Ein-mal-eins ist am Lernen, mit Kärtchen und so, viel Wiederholung, und, ehm::, probiert man einfach möglichst <u>tief</u> anzufangen und einfach zu schauen, dass wenigstens ein <u>bisschen</u> etwas //ja, ja// bleibt, und einfach so ein bisschen .. die Konzentration auf einzelne Themen. //Ja, ok, ok// Wo man dann merkt, es wird nur schon schwierig, wenn sie dann, also, die hat, die eine Gruppe zum Beispiel, diese sind jetzt, äh, haben einen Kuchen gebacken, weil es darum gegangen ist, so ein bisschen .. <u>Litermass</u> und so //ja, ja// und dann haben sie gesagt: "Ok, wir machen einen Kuchen, und wir gehen in die Migros und kaufen dies", und dann nur schon zum Beispiel mit dem <u>Zahlen</u> , oder. "Die Schokolade kostet drei vierzig für den Kuchen, ich zahle mit einer Zehnernote." //Ähä// "Was bekomme ich zurück?" //Ähä// Bei dem man dann merkt, gewisse Kinder können dies <u>sehr</u> gut, weil es praxisnah ist, weil es dies vielleicht im //mhm// täglichen .. Alltag auch <u>brauchen</u> , //mhm// wenn sie müssen gehen einkaufen. Und andere, die dann einfach total überfordert sind. //Ja, ja// Und da probiert man einfach möglichst, ja, <u>tief::</u> zu haben und halt probieren, //mhm// dass etwas hängen bleibt. //Mhm// Und EBEN, ICH HABE GESAGT, ES KOMMT <u>EIGENTLICH NICHTS NEUES DAZU</u> . ES GIBT VIELLEICHT SCHON KINDER, DIE DANN ETWAS .. <u>NOCH NICHT</u> GELERNT HABEN, ODER. //Mhm// GERADE WENN JETZT EIN KIND, EIGENTLICH, dies haben wir auch schon gehabt, ein <u>Mittelstufenschüler</u> wäre, bei dem wir aber sehen, in der Mathe ist dieser <u>so</u> stark, //mhm// dass wir ihn sogar .. in einer Sek-, stufe getan haben, //mhm// und dann hat man natürlich dort Sachen, die er .. eigentlich <u>noch nicht</u> GEHABT HAT. //Mhm// Aber er lernt dann halt dort die Begriffe ja <u>gleich(wohl)</u> schon, //ja// die er eigentlich hat, und, und ist halt für ihn motivierender als wenn er einfach in dieser Klasse sitzt, in der er eigentlich schon alles kann. //Ja// und dann unterfordert ist, oder. #0:13:46-6#
18	<b>I:</b> Ja. Also, wäre er vom Alter her auch ein Oberstufenschüler gewesen? #0:13:49-4#
19	<b>B3:</b> Nein, er wäre ein Sechstklässler gewesen. #0:13:50-7#
20	<b>I:</b> Ein Sechstklässler, ja gut. //Ja// Ist fast am Ende von der Primar. #0:13:54-6#
21	<b>B3:</b> Ja, aber er ist so anfangs Sechste. Oder es ist halt dann auch manchmal schwierig, wenn es jetzt, äh, wenn sie jetzt schon nach x auflösen oder noch nicht und so. //Ja// Aber man muss, irgendwo muss man ein bisschen die Grenze <u>ziehen</u> , oder, ja, man muss ein bisschen <u>ausprobieren</u> , dies ist auch noch das Gute, dass wir zum Teil auch sagen, sagen wir auch den Eltern, sagen wir auch den Kindern: "Wir <u>denken</u> , gemäss <u>Test</u> , jetzt zum Beispiel in der Mathe oder dann auch später im Deutsch, //ja// bist du in <u>dieser</u> Klasse, aber wenn dies für dich zu <u>hoch</u> ist oder zu tief, können wir auch wechseln." //Mhm// Oder, da, weil dies ist <u>auch</u> wichtig, also gerade, dass man zum Beispiel dann sieht, wenn ein Kind eigentlich gemäss Test, wäre es in dieser Gruppe, es findet aber selber: "Ich kann es <u>nicht</u> , ich verstehe dies <u>nicht</u> und so." Dann ist der <u>Wille</u> auch nicht da. //Mhm// Und dann sagt man: "Gut, wenn du lieber in eine untere Klasse gehst, dann .. geht das AUCH." Oder, es geht ja mehr darum, dass sie einfach dieses <u>Deutsch</u> auch lernen. Und dann tut man es, //ja// äh, zum Teil einfach abstufen. #0:14:46-2#

22	<b>I:</b> Ja. Gut. Eh::m, .. Stichwort Erfolgsfaktor und Ressourcen. //Mhm// Nach welchen Kriterien geben sie die Empfehlung für ein Sek A ab? #0:15:00-1#
23	<b>B3:</b> .. Ich würde sagen, .. <u>fast das Wichtigste</u> ist so: Arbeits- und Lernverhalten. Und da geht sehr viel hinein. Da ist selbstständig arbeiten, äh, die Motivation des Schülers, äh, die Belastbarkeit, ehm:, .. die saubere Heftdarstellung (lächelt), also, es, da laufen viel so Sachen hinein. //Mhm// Und, SCHON .. AUCH LEISTUNGSBEZOGENE. Also, darf man nicht, äh:::, darf man nicht weglassen, natürlich, .. dass man auch sieht, eben zum Beispiel, ehm, in der Mathe jetzt ist der::: .. <u>Primarstoff</u> .. : "Kann die Perso-, also, kann dieser Schüler da, sind da noch freie Kapazitäten sogar da, //mhm// dass er ein bisschen mehr könnte?" (Atmet ein) Aber es ist, .. <u>Vieles</u> steht und fällt schon v,.. mit der Motivation auch. Mit dem <u>Fleiss</u> , oder, wenn jemand fleissig ist //mhm// und, und, und auch <u>will</u> arbeiten, dass man dann eigentlich, <u>wenn</u> jetzt die Leistungen eben sonst <u>auch</u> stimmen, //ja// dass man dann eigentlich sagt: " <u>Doch</u> , dies ist, ehm, eine gute Voraussetzung, //ja, ok// zum in eine Sek A zu gehen." Es muss .. , wie soll ich sa-, es muss so ein bisschen ALLES STIMMEN, ABER DIE <u>LEISTUNGEN</u> , ALSO ICH, WAS WIR PRAKTISCH .. <u>NUR GANZ GERING MACHEN</u> , auf die Noten schauen. //Ja// Weil unsere Noten sind einfach ein::: spezieller .. , wie soll ich sagen, nur ein-, .. PUNKTUELLE ANSICHT. Also, wir haben ein spezielles Lehrmittel, und dort sind auch die Prüfungen zum Teil auch speziell. Es zeigt uns <u>schon</u> ein bisschen, also, wohin dass es geht. Wir haben auch die Sechs ist das Beste, die Eins ist das Schlechteste. //Mhm// Die Schüler lernen dies auch .. das System. Aber wir sagen dann nicht zum Beispiel, ehm:, wo ich jetzt das Gefühl habe, wenn ich die Kollegen aus der: Primar, die jetzt die Übertritte haben, von Kindern, wirklich auch die Noten halt können anschauen, und sagen: "Dies ist der Schnitt und, ja, dies ist eher ein, ein Sek-A //ja// oder ein Sek-B-Schüler." //Ja, ok// Dies ist bei uns .. viel weniger. //Ja// Also, DIES IST WIE DIE GRUNDVORAUSSSETZUNG, DASS SIE HALT .. LERNEN UND EIGENTLICH GUT SIND, .. aber, ehm:, .. es ist <u>mehr</u> auch das <u>Potenzial</u> , das wir noch sehen, oder, eben, wo wir sehen, wie <u>motiviert</u> jemand ist, als jetzt Status quo::: "Wie viele Wörter kann jemand schon?" //mhm// oder: "Wie gut ist ein Text .. //mhm//, den er oder sie schreibt?" Weil wir da wissen, da gibt es einfach .. denn, wenn ein Potenzial da ist, wird da noch sehr viel .. machbar sein. //Mhm// Aber sie brauchen halt einfach <u>Zeit</u> , und wenn jetzt ein Schüler nur zwanzig Wochen hier ist, (atmet tief ein) dann wird er noch nicht können einen fehlerfreien Aufsatz schreiben. //Ja// Dies ist ganz klar. //Ja// Darum schaut man dort .. von den leistungsbezogenen Anforderungen .. vielleicht, ja, ist (?) dies noch ein rechter Unterschied zur .. Primarschule, in der man so: Einstufungen macht, oder.
24	<b>I:</b> Ok. Äh, eben, vom Potenzial haben Sie geredet. Also, können Sie dies so ein bisschen definieren?
25	<b>B3:</b> Eh::m, .. ja, e-, ja, es sind eigentlich .. diese Sachen, die ich gesagt habe. Also, .. wie, .. auch wie <u>sozial</u> : "Wie ist jemand <u>integriert</u> in einer Kla-?", //mhm// oder: "Wie geht jemand .. auf andere zu? Also, dass, kann er sich .. <u>gut</u> auf andere <u>einlassen</u> , auf eine an-, neue Situation zum Beispiel in einer neuen Klasse, oder ist, ist jemand überfordert? Ehm, macht jemand .. die Hausaufgaben nur immer das Minimum, //mhm// oder machen sie mehr? Pr-, probieren sie zum Beispiel schon .. die Zeitung auf Deutsch zu lesen? Haben sie vielleicht schon Bücher?" //Mhm// Zum Beisp-, die mündliche Mitarbeit, //ja// ehm: "Melden sie sich <u>aktiv</u> ? Oder, oder sind sie eher passiv?" Wenn sie, wenn man zum Beispiel sagt <u>vorlesen</u> : "Wollen sie lesen oder nicht? //Mhm// Bringen sie Beiträge von sich aus?" Eh:m, ... was ist da noch so, eben zum Beispiel die Heftführung: "Können .. sie selbstständig .. <u>Hilfe</u> holen, indem sie zum Beispiel das <u>Lexikon</u> benutzen? Oder indem sie können die Grammatik gehen <u>nachschauen</u> //mhm// im Buch oder dort, wo sie es aufgeschrieben haben?" //Ja, ja// ..So Sa-, ja. //Ja, ok// Eben, es geht vor allem so ein bisschen unter Arbeits-, Lern-, .. verhalten.
26	<b>I:</b> Ja, ja. .. Eh::m, ich nehme an, es gibt gewisse Schüler, die mit einem Zeugnis kommen schon. Nicht alle vielleicht, aber, //ja// ehm, .. was .. nützt Ihnen dies, das Zeugnis? Wie gehen Sie damit um?
27	<b>B3:</b> Also, <u>sehr</u> wenig. (lächelt) //Mhm// Die meisten sind auch nicht übersetzt. Also, dies ist wirklich, äh:::, die Ausnahmesituation, wenn jemand schon ein übersetztes Zeugnis hat, oder. //Ja// Sondern, da bekommt man einfach einmal ein Zeugnis. Ich, ich frage manchmal danach. Einfach, dass man <u>schon</u>

	<p>mal ein bisschen einen Einblick HAT, aber ehm::, es ist .. <u>sehr</u> schwierig dann eben, wenn ich dann eines auf, auf <u>Russisch</u> habe, und dann weiss ich ja nicht einmal, was dies, äh, einzelne Fächer //ähä// bedeuten, und dann: "Haben sie jetzt von eins bis zehn?", oder "Was ist gut? Was ist schlecht?" oder so. //Ja// Zum dies sehen, ehm::, .. es ist für mich <u>mehr</u> noch so, wenn ich sage: "Ich hätte gern ein Zeugni-?" oder ob sie ein Zeugnis haben, wenn sie eines haben, super. Dann, äh, ist es noch so ein bisschen so, dass man zum Teil .. wie die Aussage, ob sie in der Schule gut oder nicht so gut gewesen sind, wird ein bisschen unterstrichen durch dies. Auch wenn ich dies ja nicht wirklich verstehe, //mhm// aber die Leute haben das Gefühl: "Ah, sie hat jetzt auch noch das Zeugnis bekommen und (atmet ein) <u>weiss</u> jetzt so ein bisschen, wie der Schüler ist." //Ok// Aber ehm::, es ist SEHR minim, also, ja, eben, viele haben es auch noch nicht, oder, oder es ist noch irgendwo im Ausland, oder, oder es ist noch nicht da, oder sie haben es nicht dabei. Und darum, äh:, ist dies nicht so aussagekräftig. Es ist mehr, dass <u>ich</u> vielleicht persönlich einfach einen Blick darauf werfe. Aber äh:, dies geht dann mehr in den Gesamteindruck, den ich vom Kind habe, fliesst dies hinein, //mhm// wobei ich dann der Lehrperson zum Beispiel dann nicht sage: "Schau, und dies ist dieses Zeugnis gewesen." Sondern mehr, (räuspert sich) //ja, ja// äh: "Dieser Schüler hat gesagt, er hat sehr gern, äh, <u>Portugiesisch</u> gehabt und, und, und, äh, <u>Geografie</u> oder so. Und die Noten seien scheinbar <u>auch</u> gut gewesen." //Mhm// Mehr so. //Mhm, ok// Aber nicht, dass ich jetzt das Zeugnis irgendwie <u>explizit</u> //ja// einbeziehe. //Ja// Hmhm (Im Sinne von Nein). Manchmal, schaue ich es, eben, kurz an und, und sehe dann so ein bisschen, äh: "Sind jetzt die Noten eher gut oder eher schlecht?" //Ja// Aber, äh, .. ja, vieles kann ich gar nicht irgendwie, verstehe //Mhm// ich gar nicht. (lächelt)</p>
28	<p><b>I:</b> Mhm, mhm. Eh:m, äh, ich gehe einmal zurück auf die Eltern. //Mhm// So welcher, welche Bedeutung hat so .. der <u>kulturelle</u> aber auch der sozioökonomische Hintergrund von den Eltern?</p>
29	<p><b>B3:</b> Es, es ist noch schwierig zum sagen. Ich würde es so sagen. Bei einem, bei einem <u>starken</u> Kind, bei einem <u>motivierten</u>, starken, fleissigen Kind .. hat es .. <u>weniger</u> einen Einfluss. //Mhm// Sprich, dort [in dem Fall] kann dieses Kind, wenn es <u>selber</u>, schon selbstständig, fleissig, motiviert ist, (atmet ein) macht es Vieles selber und alleine, und <u>wenn</u> es von zu Hause Unterstützung bekommt, <u>meistens</u> muss ich sagen, <u>hat</u> es dies ja schon. So, darum ist es ja auch so weit. //Mhm// Aber es gibt sicher auch Kinder, die die Unterstützung von zu Hause nicht so haben und <u>gleich(wohl)</u> sehr selbstständig und motiviert arbeiten, und dann läuft es eigentlich .. <u>auch</u> gut. //Mhm// Auch wenn jetzt die Eltern sehr beschäftigt sind mit zum Beispiel Doppelbelastung beide arbeiten oder so, oder nicht so können schauen. //Ja// Wenn ein Kind aber <u>schwächer</u> ist, sprich, und <u>gerade</u> so in diesen Faktoren, es wäre <u>intelligent</u>, dies hat man das Gefühl, es ist <u>wiff</u>, und es nimmt schnell auf, //ja// aber es hat zum Beispiel eine <u>katastrophale</u> Arbeitshaltung, vergisst die <u>Bücher</u> zu Hause, tut nicht <u>einordnen</u>, hat die <u>Hausaufgaben</u> nicht gemacht, dort [in diesem Fall] .. kann .. ein, ein, können Eltern, die sich <u>bemühen</u> und die wirklich auch <u>dabei</u> sind und das Kind <u>unterstützen</u>, <u>kontrollieren</u>, kann sehr viel bewirken. //Mhm, mhm// Also, dies, diese sind zum Teil einfach auch noch nicht so <u>weit</u>, //mhm// dass sie eben so selbstständig wären. Und wenn man dann, äh, also, wir haben gerade letztlich ein Elterngespräch gehabt, bei dem wir einfach gesagt haben, mit dem <u>Kind</u> haben wir dann dies abgemacht: "Ist es gut, wenn, wenn, die Mama oder der Papa auch immer schauen, was du gemacht hast?" Diese können jetzt <u>sprachlich nicht</u> unterstützen. //Mhm// Aber sie können schauen: "W-, welche Aufgabe hast du?" und "Hast jetzt du dies gemacht?" //Mhm// Oder: "Schau, da hast du so unschön geschrieben, dies kann ich nicht einmal lesen. Schreibst es nochmals schön" oder so. //Mhm// Oder: "Hast du jetzt den Turn-sack dabei?" Einfach so ein bisschen unterstützen. //Mhm// Und, und dann, dies hat jetzt also .. <u>frap-pant</u> genützt. Also, wirklich, dass auch das Kind, dass man das Gefühl gehabt hat, dieser hat, wie ein bisschen der Druck ist ein bisschen zu gross gewesen für ihn alleine, //ja// und man hat dies können auf die Eltern auch noch ein bisschen, eh:m, abschieben. //Ja// Und dass jetzt ihm dies <u>sehr</u> gut getan hat. Und dass er jetzt viel motivierter .. auch lernt oder halt auch bessere Noten macht. //Ok, ja// (Atmet tief ein) Und dort, äh, ja:, ich, ich, ich habe schon beides erlebt. Ich habe schon a-, auch Eltern erlebt, bei denen ich jetzt auch muss sagen, ist einfach <u>mein</u> subjektiver Eindruck in diesem Gespräch, dass ich gemer-, das Gefühl gehabt habe, diese sind jetzt eher <u>ungebildet</u> und, und kennen dies <u>gar</u> nicht so, aber, aber sind <u>sehr</u> .. engagiert, eben indem, dass sie einfach einmal anrufen und fragen: "Läuft alles gut?" oder, oder auch, ehm, //mhm// Hand bieten und sagen, ja, man könne jederzeit mit ihnen reden, und sich, und da <u>bemüht</u> sind, dass es, dass es für das Kind einfacher ist. .. Eh:m, .. und dies ist dann <u>sehr</u> gut gelaufen. Wo wir wirklich auch, wo das Kind gut gewesen ist. Und ich habe andere erlebt, bei denen die Eltern .. ja, sehr gute: Jobs gehabt haben, auf einer Bank oder so, //mhm//</p>



	<p>und, und das Kind ist sehr schwach gewesen. //Ja// Also, NICHT von der Arbeitshaltung her, aber sonst einfach schwach. //Ja// Es gibt .. ja. //Ok// Ei-, alles eigentlich. Aber ich denke, auch die Eltern können schon, wenn, wenn die Eltern .. engagiert sind, oder NUR SCHON sind sie motiviert. //Mhm// Also, wir haben, wenn ich Eltern habe, habe ich auch schon gehabt, sind drei Geschwister gewesen, die hierhin gekommen wären. Und die Eltern haben eigentlich gefunden nein, sie wollen nicht, dass die Kinder hier-, sie seien noch zu <u>klein</u>, und dies ginge eigentlich nicht, obwohl .. die älteste Tochter schon ° (Oberstufenalter) gewesen ist. //Mhm// Aber, ehm, dass sie, es gehe <u>nicht</u>, dass sie selber nach ° (Name einer Ortschaft) kommen und so. Und dort habe ich dann fest auch mit, in Zusammenarbeit mit dieser <u>Gemeinde</u> eigentlich probiert, äh, sagen: "Ok, dann kommen Sie doch einfach einmal eine Woche schnuppern, und schauen Sie, wie es ist." Und DORT hat man <u>ganz klar</u> gemerkt, dass dies die Kinder <u>wollten</u>, und die Eltern einfach oder vor allem der Vater nicht. //Mhm// Und dann ist es scho:n, ist es dann schwierig natürlich, weil die Kinder können dies dann auch nicht so klar natürlich sagen: "Ich will." //Mhm// Oder. Am Vater gegenüber vor allem in dieser Kultur, aus der sie draus heraus .. gekommen sind. //Mhm// Und, ehm, dort [in diesem Fall] ist es dann schon, hat man dann gemerkt, <u>als</u> es dann eigentlich für den Vater auch ok gewesen ist, als er dies akzeptiert gehabt hat, und eigentlich, glaube ich, auch gefunden hat, dies ist eine gute Sache, ist es dann viel besser gegangen, //Ja// also in allen Bereichen.</p>
30	<b>I:</b> .. Was ist denn dies für eine Kultur gewesen, aus der sie her gekommen sind?
31	<b>B3:</b> Dies sind, eh::m, ° (Volksgruppe aus Südosteuropa) gewesen.
32	<b>I:</b> Ah, aus ° (Gegend in Südosteuropa). Ja. //Ja// ° (Volksgruppe aus Südosteuropa). Man denkt immer an ° (Volksgruppe) und dann irgendwie ° (Gegend in Osteuropa) oder so, oder. //Ja// Ok, ja.
33	<b>B3:</b> Ja, nein, aber diese .. ja, von überall her. UND DORT .. ist es auch, also, d-, dort sind jetzt eben drei Geschwister und die beiden jüngeren .. si::nd, haben ein bisschen <u>mehr</u> Mühe, haben jetzt auch noch müssen eine Klasse repetieren, und, und die älteste .. ehm, Tochter, .. bei der man MERKT, diese hat wahrscheinlich von, vom, .. wie soll ich sagen, von der, von der, IHRER VERGANGENHEIT <u>NICHT SO VIEL MITBEKOMMEN</u> , //Mhm// also, was jetzt zum Beispiel Mathe anbelangt, also, sie wäre <u>nie</u> eine Sek-A-Schülerin. Aber sie ist <u>sehr</u> engagiert. <u>Sehr</u> motiviert. //Mhm// Sie macht eigentlich alles das, was sie lernt da, pa-, kann sie auch behalten, und da sieht man schon, ist eigentlich dann schade, dass diese einfach wahrscheinlich (?) Vergangenheit .. so wenig mitbekommen hat. //Mhm// Weil diese hätte das Potenzial, //Ja// aber jetzt eben mit ° (Oberstufenalter) ist es dann einfach .. fast zu spät, also, ja. //Ja// Aber sicher, dass sie einen guten, einen gute:n Einstieg dann kann machen, wenn sie jetzt eben zum Beispiel das zehnte Schuljahr macht, das Integrationsjahr, dass sie da sicher wird viel können herausholen.
34	<b>I:</b> Ok. Ja. Ok. .. Ehm, .. also von denjenigen Jugendlichen, die .. bis jetzt, eh::m, eine Empfehlung bekommen haben für die Sek A, //ja// was können Sie da über ... da, Geschlechtszugehörigkeit, ethnische Herkunft und soziökonomischer Hintergrund sagen? Hat dies .. einen Zusammenhang?
35	<b>B3:</b> Ja. .. Also, (lächelt) vom Geschlecht ist es so, es sind mehr Mädchen. //Mhm// .. Es sind schon in der Vergangenheit mehr Mädchen gewesen. Prozentual könnte ich es jetzt nicht sagen. .. VIELLEICHT NUR SECHZIG Vierzig. //Mhm// So. Also, .. aber scho:n, einfach .. w-, wie soll ich sagen, ich habe auch das Gefühl, dass ehm, .. die M ä d c h e n .. für die Mädchen ist dieser, .. dieser Wechsel .. von der, von einer anderen <u>Kultur</u> hierhin und, und sich müssen behaupten, //mhm// oder etwas darstellen, weniger .. schwierig. //Mhm// Ich habe oft das Gefühl, dass die Knaben.. gerade in diesem Alter, in dem sie sind, wenn sie dann in der <u>Pubertät</u> sind, und dann kommen sie bei uns praktisch in eine Sonderschule, oder sie sind eben dann <u>schwach</u> , oder sie, sie müssen nochmals, eigentlich, sie müssen Deutsch zuerst lernen, und sie haben vielleicht vorher .. in ihrem Land, bei ihrer Umgebung etwas dargestellt, und hier müssen sie dann so sich wie neu behaupten, //ja// dass sie dies viel Energie und, und, und Zeit braucht, //mhm// eigentlich, //Mhm// Und dass sie sich wie weniger können auf,

	<p>auf die Schule konzentrieren. //Mhm// Und bei den Mädchen, ES GIBT AUCH WELCHE, DIE dies (lächelt) auch haben, aber mehrheitlich .. habe ich das Gefühl, ist es für die Mädchen .. einfacher. //Mhm// Dass sie einfach können .. , sie kommen hierhin, und, und sie machen dann: das, was .. was ihnen gesagt wird. (Lächelt) //Ja// Also, dies vielleicht halt auch mit ethnischer Herkunft, .. äh, wie soll ich sagen, .. äh, dass es .. dass die Mädchen sich vielleicht, eben, auch zum Teil ein bisschen mehr .. gewöhnt sind, man macht das, was man in, was gesagt wird. //Mhm, mhm// Und dass die Knaben da <u>mehr</u> Mühe haben. //Ja// Also, ich habe es auch so, schon erlebt, dass sie mit <u>mir</u> Mühe gehabt haben, weil ich eine Frau bin, oder. //Ja, ja// Von einer Frau, dass mir einmal ein Schüler gesagt hat: "V-, von Ihnen nehme ich s-, .. <u>gar</u> nichts an. Sie sind eine Frau." Oder, wo man dann muss ihnen einfach sagen: "Ja, dies ist aber hier <u>anders</u> //ja// als bei dir." Und dies ist vielleicht auch, ja, aber .. <u>minim</u>. Also, aber es könnte vielleicht auch noch mitspielen. //Mhm// Ich weiss es nicht. //Mhm// Dass die Mädchen einfach mehr gewöhnt sind: "Wir machen jetzt dies." Und die Knaben da noch so ein bisschen mehr Mühe haben. //Mhm// Gerade wenn es jetzt eine Frau ist. //Mhm// Sei es jetzt die Lehrerin oder sei es jetzt ich. //Mhm// Die etwas sagt. Ehm:, .. sonst SCHON <u>MEHR</u> .. , ich weiss auch nicht, ich habe das Gefühl, man kann nicht sagen, e:s ist .. dann die <u>Intelligenz</u> je nach <u>Land</u>. Also, dass <u>intelligentere</u> Kinder aus diesen oder diesen Ländern kommen, //mhm// aber was man schon kann sagen, dass die <u>Vorbildung</u> .. g-, gewissen Länder <u>viel</u>, viel schlechter ist.</p>
36	<b>I:</b> Zum Beispiel? Was sind dies für Länder?
37	<p><b>B3:</b> Also, Brasilien, haben wir jetzt oft, sehr schwache gehabt, A-, AUCH GUTE. Aber //ja// .. w-, oft auch .. sehr schwache. Ehm:, .. Kosovo ist auch, hm, (klopft auf den Tisch) haben wir auch eher schon, es ist so ein bisschen wie extremer dort. //Mhm, mhm, klar// (?) bessere oder eben schlechtere, .. Portugal, ja und dann natürlich so Afrika, also //mhm// Eritrea, Ghana, .. Nigeria, wo man einfach, ehm, ja, wo man merkt, diese haben ganz eine andere Schule. .. Es ist noch schwierig, auch (klopft auf den Tisch) Thailand, Philippinen haben wir auch schon schwache gehabt. //Mhm// ES IST VOR ALLEM, GLAUBE ICH, MEHR LÄNDLICH STÄDTLICH, ODER. //Aha, ok// Wenn sie in der, auf dem Land gewesen sind, gerade ein ° (Adjektiv Herkunft Südostasien) Mädchen, .. die irgendwie (lächelt) zwischen Hühnern und Kühen haben diese Schule gehabt. //Ja// Also, e-, einfach irgendwo im Zeug draussen und sind dann da eine halbe Stunde hingegangen //ähä// und dann wieder nach Hause auf den Bauernhof, und, und nur schon hierher kommen und, und Stadt und Tram und Zug und, dies ist für sie schon schwierig gewesen, oder und einfach, dass man auch das Gefühl hat, sie macht es eigentlich jetzt hier <u>gut</u>, auch jetzt mit einer anderen <u>Schrift</u> und alles, aber ist natürlich, //mhm// sind <u>Welten</u>. //Mhm// Eben gerade in der Mathe, dass zum Beispiel beim Ein-mal-eins sieht man dies dann. ° (Gegend in Mittelasien) jetzt ein Kind, eben der °-jährige, der den Zehnerübergang hat müssen lernen. Dieser ist nie in die Schule geschickt worden, weil dies sind ° (Adjektiv Herkunft Ostasien) Schulen gewesen, //mhm, ah, ja// und e-, er ist ° (Adjektiv Herkunft Mittelasien), und er ist einfach bei den Grosseltern gewesen, die Mutter ist hier in der Schweiz verheiratet mit jemandem. Und, ehm, er hat einfach dort mit den Grosseltern ein bisschen im Garten gearbeitet und so. //Mhm// Und jetzt kommt er hierhin und hat Computer und Handy und Discman und Kleider und, //mhm// also, Markenkleider, oder. Dies ist einfach scho::n, eben, un-, und merkt eigentlich, er ist der älteste, aber noch sehr schwach in diesen Sachen, weil er es einfach nie gehabt hat.</p>
38	<b>I:</b> Ok. Ehm, ..haben Sie denn, haben Sie auch Schüler gehabt so aus, eh:m, <u>Japan</u> zum Beispiel oder aus <u>China</u> , oder so?
39	<b>B3:</b> Haben wir auch, ja. Eh::m, .. dort .. BEI CHINA IST ES NOCH .. ALSO FRAGEN SIE JETZT SO WEGEN DEM, WEGEN DER LEISTUNG,
40	//I: Ja, jetzt haben wir//
41	<b>B3:</b> ODER OB SIE EHER SCHWÄCHER ODER EHER STÄRKER?

42	<b>I:</b> Jetzt haben wir mehr so die schwächeren gehabt und die stärkeren, gibt es da gewisse Länder, die
43	// <b>B3:</b> Ja, also alle//
44	<b>I:</b> Von der Bildung her, oder (?)
45	<b>B3:</b> Also, schon zum Beispiel die Nordländer //ja// Norwegen, Schweden, //ja// Dänemark, dort sind sie eigentlich immer .. auch stärker. ES IST VIEL <u>NÄHER</u> halt bei unserem System. Ehm, wir haben jetzt auch, genau England, //mhm// auch zum Beispiel, dort haben wir sogar einmal Kinder gehabt, die, also es sind Primarschüler gewesen, die aber eben ein Jahr früher eingestuft wurden, die eigentlich schon <u>über</u> dem Durchschnitt gewesen sind von ihrer Kla-, also, von ihrem Alter her. Ehm, .. China ist zum Teil halt die Schrift .. noch schwierig, oder //Mhm// Die Schrift und die Aussprache. Also, dort wenn sie Englisch gehabt haben, dann kennen sie schon ein bisschen die Schrift, aber es ist halt einfach, es geht alles noch ein bisschen länger, oder // ja// zum schreiben. Dies ist dort ein bisschen die Schwierigkeit. Aber es sind scho:n, oder jetzt auch Japan .. eher stärker. Dann auch so .. zum Teil tamilische Kinder sind auch relativ stark. Dort ist halt auch zum Teil .. de-, äh, der Familien <u>zusammenhalt</u> oder dass, dass die Eltern sie puschen //mhm// auch noch relativ stark. //Mhm// Aber dass sie dort einfach, auch w:ollen, dies sehr gut machen, .. ja, eben, auch es hat .. auch Länder rundherum, sei es jetzt auch Italien oder Frankreich, diese sind eigentlich auch m:eistens stark, //mhm// stärker, weil diese halt eher s-, so ein bisschen wie wir sind. //Mhm// .. Ehm, ... //ja// JA, ES KOMMT DARAUF-, ALSO, MAN KANN ES SCHON NICHT <u>NUR</u> AUF DAS LAND //klar// beschränken. //Mhm// Aber .. eben, das Lustige ist manchmal auch, wenn wir Geschwister haben. Also, wir haben letztlich von ° (Osteuropa) gehabt, und die ältere Schwester <u>sehr</u> stark, <u>sehr</u> motiviert, und die jüngere .. //mhm// nicht so. Od-, dort, äh, denke ich, ist sicher der kulturelle <u>Schock</u> und auch (atmet ein) die ganzen, oder dann lässt man zum Teil Familienangehörige zurück und Freunde, die man nicht mehr hat, man ist vielleicht bei den Grosseltern gewesen, jetzt ist man weg, dies sind viele Sachen, die //mhm// es auch noch schwierig machen, und wenn ein Kind, äh, so ein bisschen sensibler ist in diesem Bereich und nicht so taff, dann wird dies halt schwierig. Und dann brauchen sie zum Teil einfach ein bisschen länger. //Mhm// Und halt umso jünger sie sind, umso besser, weil dann haben sie einfach mehr <u>Zeit</u> , //mhm, klar// oder zum dies überwinden. Wenn sie schon .. so Oberstufenschüler sind, dann wird es schon halt schwierig.
46	<b>I:</b> Ja. Ehm, nochmals da .. beim, äh, zum Geschlecht. Ehm, jetzt aber statistisch gesehen, kann man sagen, es sind .. sowieso <u>mehr</u> Mädchen gekommen oder mehr Knaben gekommen oder ist es etwa gleichmässig verteilt?
47	<b>B3:</b> .... Ich würde sagen gleich-, GLEICHMÄSSIG .. <u>EHER</u> VIELLEICHT MEHR Knaben. //Mhm// .. Aber dies müsste ich nach-, also, dies ist jetzt wirklich ein Gefühl. Aber .. habe eigentlich das Gefühl, wir haben, jetzt gerade hier ist eines, ist äh, eigentlich eine reine Mädchenklasse mit s-, sieben oder sechs Schülerinnen, und die, die höchste Klasse ist jetzt mit <u>einem</u> Mädchen und sonst nur Knaben. //Mhm// .. Aber .. es ist versch-, ja //Mhm// .. ist verschieden. Also, könnte man jetzt, habe ich jetzt nicht das Gefühl, dass, ich würde sagen etwa ausgeglichen. //Ja// .. Ja.
48	<b>I:</b> Ehm, gibt es da .. bestimmte <u>rechtliche</u> aber auch .. strukturelle, <u>schulstrukturelle</u> Bedingungen, die .. den Entscheid .. beeinflussen oder?
49	// <b>B3:</b> Ob sie hierhin kommen?//
50	<b>I:</b> an denen man sich muss daran halten, oder? Also ja dann, wenn man entscheidet oder eine Empfeh-

	lung abgibt, gibt es dann, eben, so .. rechtliche Bedingungen oder, eben, so strukturelle Sachen wie zum Beispiel, in dieser Gemeinde gibt es keine C-Klasse beispielsweise, //Ja// so Sachen, die man muss
51	<p><b>B3:</b> Eh:m, .. ich muss es so sagen, .. <u>jetzt</u>, wo wir dies schon einige Jahre machen, und auch mit, mit, äh, .. gewissen Gemeinden schon intensiv zusammenarbeiten, weiss <u>ich</u> jetzt zum Beisp-, persönlich ein bisschen, //mhm// welche Gemeinde was für Strukturen hat. //Mhm// Oder auch zum Beispiel, welche Gemeinde an einer: Repetition eher positiv oder negativ gegenübersteht, //mhm// oder. E-, ehm, es ist ja so, also, ich kann jetzt einfach zum Beispiel <u>eine</u> Gemeinde, .. die, die ich, von der wir EIN MÄDCHEN gehabt haben, die <u>wirklich</u> sehr engagiert gewesen ist, die wir hätten gerne wollen in eine Sek .. A tun, die aber vom Alter her eigentlich schon draussen gewesen ist. //Ja// Aus der Schule. Und wir haben gesagt: "Das Beste (lächelt) wäre, diese könnte die zweite und die dritte Sek nochmals machen." //mhm// Sie ist aber schon ° (Oberstufenalter) gewesen. Haben aber auch gesagt: "Sie ist, e-, ein bisschen, ein bisschen eine <u>feinere</u>, eine <u>kleinere</u>." Also, dass wir <u>denken</u>, dass es würde gehen. Weil dies darf man ja nicht ausser Acht lassen, also, dies ist schon .. , dies ist uns bewusst (lächelt). Die Überalterung ist schwierig. //Mhm// Ist ein Problem. Andererseits, eben wenn ein Kind einfach noch ein, zwei Jahre mehr hat können Schule machen, umso besser, oder. //Mhm// Und dort [damals] hat die Gemeinde ganz klar gesagt, dies gehe nicht, also, wir haben dies empfohlen und auch, eben, geschrieben, obwohl vom Alter her, aber wir würden dies wirklich, sie sei <u>sehr</u> engagiert-, es Kind, also sie wäre auch für eine Klasse .. überhaupt keine Belastung (klopft auf Tisch), .. sondern eine Bereicherung, und dass sie jetzt nicht noch .. oder, es sind zum Teil auch für die Lehrer, ich verstehe dies ja, diese kö-, haben dann schon vielleicht vierundzwanzig Kinder und dort auch schwierige Kinder, und dann bekommen sie noch ein, ein fremdsprachiges Kind, //mhm// bei dem sie auch nicht <u>wissen</u>: //mhm// "Ist dies eher ein Sürmel [fauler, demotivierter Mensch], oder ist dies ein motivierter Schüler, oder wie läuft es da?" Eben: "Hat er, eben, kulturelle noch Probleme, Schock, oder nicht?" (Atmet tief ein) Und dort [damals] haben wir eigentlich gesagt: "Doch, dies, mit dieser würde .. jetzt .. dies .. wirklich .. wäre .. kein (klopft auf den Tisch) Problem." .. Und dann hat mir die Schule gesagt, es gehe nicht, sie hätten momentan so viele Rekurse von Schweizer Eltern am Hals, //ja// die <u>wollen</u>, dass die Kinder repetieren, anstatt abgestuft zu werden. //Ja, aha// Oder. UND WENN ES JETZT, .. er hat gesagt, es sei einfach auch <u>politisch</u> heikel, wenn jetzt ein Ausländerkind kommt und diese <u>kann</u> (klopft auf den Tisch) dann einfach auch ohne Probleme zwei Jahre weiter unten .. einsteigen. .. Dass er dies nicht könne .. durchbringen. //Mhm, mhm// Und, DIES IST DANN, e-, eben, dies ist dann so ein bisschen eine Schwierigkeit, oder da <u>weiss</u> man dann, gewisse Gemeinden, die da vielleicht eher .. Hand bieten .. und andere, bei denen es schwieriger ist. NICHT, WEIL SIE NICHT <u>WOLLEN</u>, SONDERN EINFACH AUF-, wie Sie gesagt von den Strukturen her. //Ok// Oder auch, dass die Gemeinden getrennt sind, Primar Sek, //mhm// oder. Und dass dann auch: "Wer zahlt jetzt? Wer nicht?" //Mhm// Wenn wir eigentlich vom Alter her, wäre es, ein Sekschüler, .. wir sehen aber, dieser kommt jetzt irgendwie im Januar wäre jetzt, wird dieser eingestuft, //ja// und wir sagen jetzt: "Nein, <u>nicht</u> in eine erste Sek, weil dieser:: .. hat noch ein halbes Jahr erste Sek, dann ist er schon in der zweiten. Dies ist zu <u>schnell</u>, oder. //Ja// Dies ist zu weit. Man müsste diesen in eine <u>Sechste</u> tun." Und dann ist, eben, wieder die Frage: "Ja, kann man dies, kann man diesen jetzt in eine Sechste tun oder nicht?" //Mhm, mhm// Und dies ist so, zum Teil die Schwierigkeiten. <u>Rechtlich</u> ist es so, also, wir .. machen ja eine Empfehlung. Schlussendlich können .. die Leh-, de-, die <u>Schulen</u> entscheiden mit .. den Eltern zusammen. //Ja// Also, die Eltern müssen einfach einverstanden sein. (Räuspert sich) Wir machen eine Empfehlung .. und, äh::, .. wir haben es <u>auch</u> schon gehabt zum Beispiel, dass wir gefunden haben, ein Kind <u>könnte</u>, ein potenzieller <u>B-Schüler</u> sein, nicht ganz sicher gewesen sind, aber man, eben man will ja dann auch nicht irgendwie .. die <u>Chance</u> nicht geben, //mhm// wenn es so ist, ANDERERSEITS, WENN ES DANN EINFACH NICHT VERHEBET [zuverlässig], ist es am Kind auch nicht geholfen, wenn es nach vier Monaten wieder, in eine .. andere Klasse ist, oder. //Mhm// Weil dann gerade die soziale Integration ist ja sehr wichtig. (Atmet ein) Aber dort [damals] hat dann die Schulgemeinde gesagt, sie hätten jetzt eine .. C-Klasse, in der es nur acht Schüler habe, und sie hätten wirklich das Gefühl, dort .. bekomme er noch so diese, eh::m, Aufmerksamkeit, die vielleicht für ihn noch gut wäre, dieser ist nicht so selbstständig gewesen, oder, dass man gesagt hat: "Ja, vielleicht eine Unterstützung wäre gut." //Mhm// Und, ehm, .. dies haben wir dann, haben wir dann gesagt: "Doch, ja, dann finden wir dies auch gut." //Mhm// Also, dies kommt manchmal so ein bisschen darauf an, oder. ES IST MANCHMAL NOCH SCHWIERIG, WEIL WIR, UNS FEHLEN WIE DIE, DIE::, DIE INFORMATIONEN von den Gemeinden: "Wie gross sind die Klassen? Wie schwierig sind die Klassen?" Oder. Dass man dann sagt vielleicht, sehr ein unruhiges <u>Kind</u> wäre jetzt in einer</p>

	<p>ruhigeren Klasse besser aufgehoben als gerade auch in solch einer //mhm// .. sch-, ja, unstabilen (lächelt) Klasse, sagen wir jetzt mal. //Ja// Aber, dies, dies wissen wir ja dann wie nicht. Da fehlt uns dies ein bisschen. Und dies mit A, B, C wir .. teilen immer noch, unsere Empfehlungen sind immer noch A, B, C, weil es einfach noch die dreigliederte Sek gibt, (klopft auf den Tisch und räuspert sich) //ja// und bei Gemeinden, bei denen es nicht so ist, dann, die wissen ja dann, also diese tun dann einfach anhand vom dem .. einstufen. //Ja, ja// Hat auch schon Gemeinden gegeben, die, wenn sie die Kinder bekommen haben, diese <u>auch</u> gerade nochmals getestet haben, //ja// <u>probiert</u> haben so ein bisschen, zum Beispiel mit dem Stellwerktest, was nicht, ob Sie diesen kennen, //ja, genau// einfach <u>einmal</u> so ein bisschen probieren auf ihres, ehm, Niveau diese an-, wie soll ich sagen, angleichen. //Mhm// Weil es ist, .. die Gemeinden sind halt auch verschieden. Eine Sek A .. in einer Gemeinde ist nicht gleich (Hochdeutsch) das Niveau //ok// in einer Sek A in einer anderen. //Ja// Also, dies merkt man zum Teil einfach, dass ein Kind dann dort wie .. mehr Schwierigkeiten hat, //ja// zum Fuss fassen, oder s-, es geht vielleicht eher.</p>
52	<p><b>I:</b> Ja, ja. .. Äh, zwei kleinen Fragen noch zum Schluss. Ehm, gibt es denn da bestimmte Strategien oder auch Arbeitsinstrumente, die sich bewährt haben in der Vergangenheit und die man kann .. anwenden, oder, die einem den Entscheid auch ein bisschen <u>erleichtern</u>, in dem Sinn?</p>
53	<p><b>B3:</b> .. (Räuspert sich) Ja, also, <u>mehr</u> ist es so ein bisschen, dass man vielleicht wie so, äh::, wir haben so Übersichts- .. papiere, jetzt zum Beispiel: "Was wäre die Anforderung für einen Sek-A-, für einen Sek-B-, für einen Sek-C-Schüler?" //Mhm// Dass man dies so ein bisschen dort hat. Wo man natürlich das Fachliche eher muss dann mit Vorsicht genießen, //mhm// aber, dass wir einfach, eben, d:as, was ich gesagt habe, so die Motivation, die Arbeitshaltung, die Selbstständigkeit, das Interesse, ein bisschen diese Sachen //mhm// anschaut. Ehm::, .. UND DANN .. EBEN DIE MATHE IST MEISTENS AUCH NOCH EIN AUSSCHLAG, also, dass wir, ob wir, wenn wir jetzt dort sehen, doch, äh, in der Mathe .. ist dieses Kind jetzt zum Beispiel auch in der höchsten Klasse, also, sprich arbeitet mit Sekundarstoff und, und kommt dort gut mit, oder probiert selbstständig etwas anzuwenden, //mhm// auch wenn es dies nicht ganz sicher versteht. Es sind dies noch so .. ausschlaggebend, und oft, also, eigentlich p:raktisch <u>immer</u> schreiben ja die <u>Lehrpersonen</u> diese <u>Berichte</u>, und tun sie dann mit mir besprechen. //Ja// Und dies hilft manchmal auch noch. Ein bisschen, oder, dass man wie zwei Meinungen hat. Oder //ja// teilweise ist der Mathelehrer noch eine dritte Person, dass man so ein bisschen: "Was hast du das Gefühl? Kann, kann dieser Schüler oder diese Schülerin in einer Sek A bestehen oder nicht?" //Ok// (Atmet ein) UND ES IST SCHON, .. WENN MAN, ALSO D-, DIE, SO EIN BISSCHEN IM <u>HINTERKOPE</u>, DASS MAN SAGT: "DOCH, DIE CHANCEN MÖGLICHSST <u>GE- BEN</u>", .. IST SCHON EIN BISSCHEN DA. //Mhm// ABER DORT, MUSS MAN EBEN ABWÄ- GEN, wenn man dann das Gefühl hat: "Ja, die Chance, dass diese Perso-, dass dieses Kind bleibt, ist dreissig Prozent", dann ist es einfach schwierig, weil man einfach weiss ja dann, wenn dieses Kind jetzt ein halbes Jahr in dieser Klasse ist, Freunde findet, und dann wird, muss es abgestuft werden, //mhm// ist es für das Kind nicht eben auch nicht gut. //Mhm// Dann wäre es vielleicht gescheiter, es wäre gerade in einer Sek B, //mhm// und könnte eventuell aufgestuft werden, und dass wir dies im Bericht dann auch zum Beispiel so schreiben, dass wir dann schreiben: "Aus diesen und diesen Gründen würden wir jetzt vielleicht Sek <u>B</u>, WIR HABEN ABER DAS GEFÜHL, es wäre Potenzial da, dass man in einem späteren Schritt könnte //ja// dieses Kind aufstufen." //Ja// Aber es mu-, ist natürlich schon, oder, es ist nicht nur, .. äh::, wie ein Kind genau arbeitet, also, wenn jetzt auch noch, (?) es kommt ein Kind aus Portugal, kein <u>Französisch</u>, kein <u>Englisch</u> gehabt, und dann in eine Sek <u>A</u>, dies sind <u>Schwierigkeiten</u>, oder, die jetzt ein Kind aus Amerika schon mal .. //mhm// prädestiniert ist einfach, weil es Sek-, äh, weil es Englisch schon hat. //Mhm// Und, und dies sind <u>scho:n</u> Sachen, die man .. so ein bisschen auch noch muss schauen und dann auch mit der Gemeinde: "Wird es echt [wohl] dann .. <u>suspendiert</u> von dieser Fremdsprache, oder nicht?" Oder: "Wie macht man dies?" Oder. //Ja// .. Ja. //Ja// Es ist verschieden. Aber, DAS HILFT WIE EINFACH SO EIN BISSCHEN (klopft auf den Tisch), ODER GERADE AUCH, (räuspert sich) wenn jetzt Lehrpersonen vielleicht, eh:m:, noch nicht so lange hier sind oder dies noch nicht so ke-, kennen, e-, jetzt eben frisch von der PH, nicht so wissen, äh, wie einstufen, eben, dass man eben dann .. im Gespräch //ja// einfach auch nochmals schaut und sagt: "Was meinst du? Ist dies ein Sek-Schüler, oder nicht?" //Mhm, mhm// Also, ein Sek A, oder nicht. //Mhm, mhm// Und eben so ein bisschen anhand von dieser, von diesen Stichworten, die man dann vielleicht hat.</p>

54	<b>I:</b> Mhm. Gut (lächelt). Eh:m, ja, was denken Sie, wie muss eigentlich eine Schule beschaffen sein zum diesen Kindern gerecht zu werden?
55	<b>B3:</b> ... Hm ... Also, jetzt allen, meinen Sie, oder, oder d-,d-, den stärksten eigentlich?
56	<b>I:</b> Den Stärksten, ja, //ja// nein, nein, sagen wir mehr, sagen wir mehr allgemein, oder. Also, einerseits durch die <u>Schule</u> , aber au:ch die Lehrer, also, die Lehrerhaltung. Wie muss diese sein, zum diesen Schülern gerecht zu werden?
57	<b>B3:</b> Also, ich habe jetzt das Gefühl, was bei uns vielleicht ein Vorteil ist, ist, dass man, eben, relativ .. <u>schnell</u> kann auf- und abstufen. Also, dass man eben auch ein Kind, bei dem man merkt, ist jetzt schwächer, <u>kann</u> aus einer .. <u>starken</u> Klasse <u>herausnehmen</u> , sch-, m:einer Meinung nach <u>hilft</u> man diesem Kind, weil es dann einfach eben nicht .. a-, am Schwanz von der Klasse ist, sondern, äh, dann in der unteren Klasse besser kann mitmachen, (atmet ein) PLUS .. <u>BREMST</u> MAN DANN EBEN EIGENTLICH diese, .. wie soll ich sagen, die, die: .. starke Klasse .. nicht, //mhm// oder. Also, wir haben eigentlich, äh::, .. die Vorgabe, dass man in eineinhalb Wochen macht man eine Lektion .. in unserem Lehrmittel. Aber wir haben auch schon Klassen gehabt, bei denen wir gemerkt haben, diese sind <u>stärker</u> , also diese könn:en <u>schneller</u> vorwärts gehen. Dann muss man sich auch nicht genau an diesem, //ja// an diesem orientieren. Dann kann man einfach auch MEHR Sachen auch bringen, oder eben <u>schneller</u> vorwärts gehen. (Atmet ein) Und dies ist vielleicht schon ein bisschen einfacher, weil wir dann .. diese Möglichkeit haben, oder. Starke Kinder auch <u>aufzustufen</u> zum Beispiel, wenn wir merken, dieses Kind ist jetzt einfach unterfordert oder, oder möchte gern mehr, dass man dies auch so .. kann, Wechsel machen. //Mhm// Ich glaube, .. <u>dies</u> ist noch eine <u>gute</u> , .. eine <u>gute</u> : Art .. Sonst, vielleicht allgemein, wenn man sich halt, jetzt auch ich als Schulleiterin, wenn ich .. viel .. <u>Zeit</u> mir kann nehmen für solche Kinder oder für die Eltern, zum Beispiel auch nur <u>erklären</u> : "Was ist das System? //Mhm// Wie sieht es bei uns aus? (Atmet tief ein) Was haben sie für Berufswünsche? Und wohin wollen sie vielleicht einmal hin?" Dass man dies einfach kann so ein bisschen, ehm::, .. wie soll ich sagen, äh, eh::m, <u>OFFEN LEGEN ODER, ODER KLARER MACHEN UND SO AUCH MOTIVATION</u> //mhm// .. <u>SCHAFFEN</u> . //Mhm// Oder, dass die Kinder auch <u>sehen</u> : "Ah, wie kann ich, w-, wie kann ich dies erreichen?" Oder: "Was .. ist genau A, B, C? Und warum ist jetzt dies wichtig?" //Ja// Oder. //Ja, ja// So Sachen .. denke ich, helfen auch noch, dann wenn, ist das Verständnis auch mehr da. //Mhm// .. Jetzt, ja, eben, auf uns bezogen. //Mhm// Aber es ist schon immer natürlich, ein, ein, ein bisschen ein Spagat, oder. Wir haben auf der einen Seite ganz schwache und dann haben wir aber auch sehr starke und (atmet ein) vor allem dann halt auch zu schauen, dass diese, dass jeder .. so gefördert wird, wie es:, für ihn .. dies bräuchte. Oder auch, also, zum Teil auch (lächelt) eine Schwierigkeit ist, wir sind eigentlich der Meinung, dass <u>vor allem</u> starke Schüler .. fast länger Deutsch müssten lernen. //Mhm// Weil, weil die Anforderungen, die sie dann haben, die sie gestellt bekommen in einer Sek A einfach .. <u>höher</u> sind, //ja// als ein Schüler in einer Sek C. .. Und, und, dass dies zum Teil SCHWIERIG ist auch für die <u>Gemeinden</u> zum dies halt nachvollziehen oder, au-, zum das Geld sprechen. //Mhm// Wenn man ja eigentlich einen sehr einen guten <u>Bericht</u> hat und sagt: "Dieser Schüler, eh:-, er ist eigentlich <u>sehr</u> gut und ist schon fast <u>besser</u> als andere, aber wir würden gleich(wohl) empfehlen noch <u>länger</u> ", und dann ist es zum Teil das <u>Verständnis</u> .. nicht .. gan-, nicht immer da. //Ja// Oder, <u>BEI EINEM SCHWACHEN SCHÜLER IST ES FAST EHER, WENN SIE DANN DIESEN KOMMEN ANSCHAUEN</u> und sehen: "Hui, ja, dieser kann nie bei uns in einer Sek (atmet ein) integriert werden zum jetzigen Zeitpunkt", dann ehm, .. ist da wie das Verständnis mehr da, aber eben gerade bei einer starken Schülerin, bei einem starken Schüler ist es zum Teil schwieriger. //Mhm// Aber DORT auch, ich muss sagen, ich habe das Gefühl, durch die Gemeinde, durch die, die Zusammenarbeit auch, weil diese jetzt schon länger auch läuft, wissen diese auch eher, //mhm// wir sagen nicht einfach so: "Länger bleiben", //mhm// sondern es hat einen Grund, oder eben (Atmet tief ein) so einem Schülerin, Schüler kann man dann auch e-, .. //mhm// eine, eine Chance geben. //Mhm// Durch dies.
58	<b>I:</b> Mhm, mhm, mhm. Ok. Gut. Eh::m, .. sie, also die Fremdsprachen, diese werden aber hier nicht unterrichtet, oder? Deutsch (???)

59	<p><b>B3:</b> JA, WIR HABEN SIE EINMAL, WIR HABEN EINMAL GEHABT. Auf, auf, äh::, <u>Bitte</u> von einer Schulleitung auch, die gesagt hat: "Ja, es wäre doch gut, diese hätten ein bisschen Französisch." //Ja// Oder. Dass sie wenigstens ein bisschen eine Ahnung haben. Und dann haben wir .. immer nach zehn Wochen, wenn sie schon so, im Deutsch gut genug gewesen sind, haben diejenigen eigentlich, die im Deutsch <u>gut</u> genug gewesen sind, noch dürfen zwei Stunden ins Französisch. //Ok// Aber wir haben gemerkt, es ist ein Tropfen auf den heißen Stein. Und wir sind jetzt von diesem weg gekommen, und seit einem Jahr bieten wir jetzt aber <u>Ferienkurse</u> (klopft auf den Tisch) an. Und haben (?) einfach gesagt, die <u>Lektionen</u>, die sie, also sagen wir die zwanzig Lektionen, die sie jetzt in zehn Wochen immer zweimal pro Woche gehabt haben, sind <u>viel</u> effizienter und effektiver genutzt, wenn man diese .. in <u>einer</u> Woche anbietet, //mhm// oder. Jeden Tag vier Lektionen oder (?) zwei Wochen, je nach dem wie viel Zeit, dass es dann hat, dann bleibt diesen Kindern viel mehr. Dann ist es einfach wirklich so ein, //ok// so:: ein, ein, ein, eine .. INTENSIVE ART, eben zum Beispiel jetzt Französisch oder Englisch. Und <u>dies</u> wird jetzt auch immer mehr genutzt, teilweise zahlen die Eltern dies <u>selber</u>, teilweise zahlen die Gemeinden, teilweise teils teils. Es kommt so ein bisschen darauf an. Und gerade im Sommer, wenn dann jemand kann zwei Wochen noch ins, ins Intensivfranzösisch, hat er schon relativ viel so ein bisschen mitbekommen, oder. //Mhm, mhm// Aber sonst, eben jetzt o-, i-, unter der Woche tun wir jetzt wirklich uns einfach aufs Deutsch konzentrieren //ja// und haben dies jetzt gestrichen. //Ok// Ja.</p>
60	<b>I:</b> Gut.

## Anhang G: Transkript B4

1	Interview durchgeführt am: 19.5.11
2	Zeit: 14.00h - 14.30h
3	Einrichten des Aufnahmegegerätes
4	<b>I:</b> Also, zuerst einmal angenommen es kommt ein Schüler oder eine Schülerin aus dem Ausland hierhin, und muss jetzt eben eingestuft werden. Halt nicht mehr (?) der Primarlehrperson, weil:, .. weil dieser Schüler oder diese Schülerin nicht mehr in die Primar geht, sondern, eben, jemand aus der Oberstufe. Können Sie mir dann .. erklären, .. wie so ein Einstufungsverfahren abläuft. So ein bisschen die einzelnen Schritte. Wer INVOLVIERT ist, wer etwas zu sagen hat in den Sinn, wenn Sie entscheiden? (es fällt etwas um)
5	<b>B4:</b> Also, grundsätzlich ist es so, äh:, die Meldung in .. die Schule kommt durch die Anmeldung. //Mhm// Also, .. diese Familie, diese meldet sich an auf dem Einwohneramt, gehen, bekommen dann den Auftrag, sich bei der Schule anzumelden, //ja// und .. wenn sie bei der Schule angemeldet sind, dann schaut man, dass man Unterlagen hat von dieser jeweiligen Schule, //mhm// äh:, tut diese sammeln, und wir haben bei uns im Ort haben wir <u>zwei</u> Sekschulhäuser, //genau// und dann gibt es eine Aussprache zwischen diesen beiden Schulleitern, //ja// die für die Sekstufe zuständig sind: "Was für eine Stufe kommt überhaupt in Frage?" //Mhm// Dies ist .. grundsätzlich der Ablauf, der bei uns ist. Also, bei uns läuft die Zuteilung .. <u>in</u> die Stufe <u>und</u> auch in die Klasse über die Schulleitung.
6	<b>I:</b> Ok. Sind dann noch Eltern, inwiefern sind die Eltern ja involviert oder der Schüler selber? Oder Fach- .. personen
7	<b>B4:</b> Es kommt darauf an, es kommt, kommt darauf an, wie nötig dass es ist. //Mhm// .. Wenn .. <u>null</u> Sprache dran ist, .. also, wenn ein Kind kommt und k-, und überhaupt keine sprachlichen //ja// Ressourcen hat, dann ist es sowieso <u>primär</u> so, dass man es .. möglichst viel mit Auffangunterricht .. beschult, //ja// und die Zuteilung auf eine Stufe .. findet dann zwar statt, meistens auf eine einfachere Stufe, auf das B oder im Normalfall auf das C. //Mhm// Äh::, was aber .. durch die <u>Durchlässigkeit</u> von der Sekstufe ja <u>überhaupt</u> nicht fix ist, //Ja// und durch die Möglichkeit von der Repetition, dies: ist zwar .. laut Volksschulgesetz (leise) nur in absoluten AUSNAHMEFÄLLEN möglich. Wir schaffen dann diese Ausnahmefälle, wenn es nötig ist. //Ja// Ist es, ist jeder .. Zuteilungsentscheid, -entscheid korrektabel. //Mhm// Also, wir .. müssen einfach primär einmal schauen, wie ist die Möglichkeit von diesem Schüler, von dieser Schülerin von der Sprachmöglichkeit her <u>überhaupt</u> in eine Klasse zu kommen.
8	<b>I:</b> Ja. Eh:m, wenn ich Sie richtig verstanden habe, Sie schauen die Dokumente an, also, die Informationen an, //mhm// die Sie von der, l-, anderen Schule bekommen. //Mhm// Meinen Sie damit die <u>Zeugnisse</u> , die die Schüler mitnehmen, oder?
9	<b>B4:</b> (Man?) bekommt, unglaublich Unterschiedliches. //Ja// Also, dies is:t irgendwie von Land zu Land sehr unterschiedlich. Äh::, zum Teil in den Ländern hinein auch von Ort zu Ort sehr unterschiedlich (lächelt). //Mhm// Also, ehm, meistens (man?) muss halt dann auch schauen, <u>wir</u> sind hier (klopft auf den Tisch) an einem Ort, der vor allem:: <u>Zuwanderung</u> auf der Unterschicht hat. //Ja// Es ist noch ziemlich abhängig, wo man ist. //Ja, ja// Und bei uns ist die Zuwanderung vor allem <u>Unterschicht</u> , es sind ungelernete: Arbeiterinnen und Arbeiter. Sehr häufig handelt es bei uns, bei einem, bei



	<p>einem, bei einer Zuwanderung um einen Familiennachzug, also, ein Familienmitglied meistens, praktisch immer der Vater ist schon in der Schweiz gewesen, //ja// und zieht dann die Familie nach. //Mhm, ok// Und .. <u>dann</u> haben wir eben einfach auch diese Situation, meistens is:t, wir haben einen::, <u>sehr</u>, sehr hohen Anteil an sehr <u>bildungsfernen</u> Schichten, //mhm// die zu uns zuwandern, und <u>dementsprechend</u>, eh:::, natürlich schaut man diese Zeugnisse an, wenn sie kommen, aber diese Kinder kommen im Normalfall auch aus einem:: eher schwachen Bildungs-, Bildungsbereich, also, man muss es halt einfach auch <u>realistisch</u> sehen, irgend der, de:r einen Zuzug, den wir (lautes Rauschen) einen Zuzug, den wir letztes Jahr gehabt haben, dies ist ein, ein Jugendlicher gewesen, dieser ist, gut dieser ist in die sechste Klasse gekommen. Die Schwester ist in die Sek gekommen, (atmet tief ein) sie ist .. gymnasial gewesen. Sie hat Gymnasium gehabt, aber IRGENDWO auf einem Land draussen, //ja// bei der man dann: mit einer Recherche, mit einer Kulturvermittlerin an- .. geschaut hat //ja// und hat eigentlich müssen feststellen, dies is:t wahrscheinlich analog an unsere Sek B. Wir haben dieses Mädchen dann auch in eine Sek B eingestuft, //mhm// obwohl sie kein Wort Deutsch hat können. Hat dann zwanzig Stunden Auf-, Aufnahmeunterricht bekommen. //Mhm// Äh, und sie hat sich jetzt <u>einigermaßen</u> gefunden, //mhm// äh, in dieser Sek B (flüstert). Es ist UNGLAUBLICH SCHWIERIG, vor allem: mit, äh, von südlichen und von:, vor allem südosteuropäischen Ländern, äh, herauszufinden, w:o der Stellenwert von dieser Schule jeweils ist. //Mhm// Manchmal ich .. kann relativ schlecht kyrillich, also beziehungsweise überhaupt nicht. //Ja// Also, gewisse Zeugnisse sind gar nicht lesbar für uns. //Ok// Also, ES IST, ES IST SCHON EHER EINMAL EINE ANNAHME, aber durch das dass, wenn sie <u>kein</u> Wort Deutsch reden, <u>sowieso</u> in den Aufnahmeunterricht kommen, //ja// ist diese Zuteilung, also sie sind bis zu zwanzig Lektionen .. //ok// haben diese Deutschaufnahme, SIND DANN ABER .. noch für acht Lektionen: irgendwo im Sportbereich, oder im, //parallel// im Zeichnen gehen sie dann gleich(wohl) in eine Klasse, oder. //Ja, ja// Aber .. ist diese Zuteilung für, für Leu-, also für, für Schülerinnen und Schüler <u>ohne</u> irgend ein, äh, ein Wort Deutsch, glaube ich, ist es, a-, ab, im ersten Jahr absolut nicht entscheidend in welcher, ob sie im A, im B, im C eingestuft //mhm// sind, sondern sie müssen einfach zuerst Deutsch lernen (leise).</p>
10	<b>I:</b> Mhm, mhm. Also, der Entscheid wird eigentlich getroffen schon bevor diese Schüler und Schülerinnen in die Aufnahmeklasse kommen,
11	// <b>B4:</b> Dies is:t korrekt//
12	<b>I:</b> Ah, ok.
13	<b>B4:</b> Genau. Also, wir tun sie <u>auch dann</u> , wenn sie, wenn sie frisch hierhin kommen, man tut sie <u>fest</u> an eine Klasse zuteilen, //ja// .. und .. sind dann aber einen grossen Teil, also, wir haben jetzt zwanzig Lektionen DaZ auf der Sek. Diese werden dann praktisch und dies, dies wird im Förderzentrum unterrichtet. //Mhm// Sie werden dann eigentlich irgendwie achtzehn bis zwanzig je nach dem //ok// wie die Klassensituation ist, werden sie auch <u>ausserhalb</u> von der Klasse geschult, //ja// äh, vor allem halt auf dem, auf dem Sprach-, weil <u>ohne</u> Sprache können sie ja schlicht und ergreifend auch, .. eh:, irgendwo, einfach an einem Unterricht nicht teilnehmen, //mhm// dies ist eine Illusion zu meinen: "Ja, aber, aber Mathe geht dann." Ich meine, //mhm// wir sind nicht mehr im Zeitalter des Stöcklirechnens. Also, //mhm// es ist, es ist eine Realität und dieses DaZ, der U-, DaZ-Aufnahmeunterricht ist auch nicht <u>nur</u> rein, äh, Sprache, eben beinhaltet dann eben auch die weiteren Fächer (wird zunehmend leiser).
14	<b>I:</b> Mhm. Hat es denn, oder können Sie sich an:: einen Schüler oder eine Schülerin erinnern, der/die dies, der/die dies geschafft hat, der/die direkt ins A gekommen ist?
15	<b>B4:</b> Ja, wir haben jetzt::t im Winter .. eine Schülerin gehabt, die: gekommen ist, die wir direkt ins A eingestuft haben, ja.

16	<b>I:</b> Und hat, wie gut hat sie Deutsch gekonnt? Also
17	<b>B4:</b> Es ist eine <u>spezielle</u> Situation gewesen. Es ist eben nicht eine süd- oder südosteuropäische Zuwanderung gewesen, die wir hier im:: üblichen Fall haben, sondern es ist, sie ist von ° (Gegend in Osteuropa) gekommen, //mhm// .. dieses Mädchen. Dies ist irgendwie ein:: Beziehung von den Eltern und, und ein Zuzug über diese a-, und dieses Mädchen ist <u>ein Jahr</u> .. <u>vorbereitet</u> worden //ah, ok// in ° (Gegend in Osteuropa). //Ja// Sie hat .. (atmet aus) schon nicht <u>perfekt</u> , aber sie hat, sie hat können Deutsch kommunizieren //aha// und kommt aus einem <u>sehr</u> hohen Bildungsniveau, //mhm// und .. dann ist es von uns her auch klar gewesen, dass man sie in diese Klasse genommen hat. WIR HABEN sie auch einmal in diese Klassen hineingenommen und haben einmal gesagt: "Ja, gut, jetzt schauen wir einmal, wie sie sich kann zurecht finden." Sie hat jetzt vier oder fünf Lektionen DaZ zum dies nochmals ein bisschen vertiefen, //mhm// diese kann aber in dieser Klasse ohne ein Problem mithalten, //mhm// sie ist jetzt aber <u>diejenige</u> , eine von denen, die wir jetzt im Sommer repetieren lassen, diese ist in die zweite Sek gekommen, //ja// lassen wir im Sommer repetieren, weil diese wird das nächste Jahr darauf .. die Gymnasiumsprüfung machen //ok// und auch ins Gymnasium weitergehen. //Ja// Diese ist:t .. einfach .. wir, dort [in diesem Fall] wir haben auch schon von den Unterlagen, von allem dem, haben wir .. einfach <u>klar</u> den Eindruck gehabt, dies gilt, <u>dies</u> probieren wir jetzt in, in, in die Sek A und dies beweist, und dies zeigt auch ganz klar, dass dies die richtige Entscheidung //mhm// gewesen ist (wird zunehmend leiser). Und diese Repetition ist jetzt <u>nur</u> da, also, planen wir auf den Sommer nur dadurch, (atmet ein) weil wir klar sagen: "Sie profitiert mehr nochmals von der zweiten Sek." Sie hat, Franz ist:t, Französisch ist für sie das Problem. Die anderen Fächer hat sie bereits aufgearbeitet.
18	<b>I:</b> Mhm, ok. Eh::m, ja dieser Fall ist, eben, recht interessant von dem her. Ehm, wenn ich jetzt das Stichwort .. sage, Erfolgsfaktoren und Ressourcen, wenn ich dies sage, aufgrund, eben, vo-, ein paar Kriterien haben Sie erwähnt, aber .. ich frage jetzt gleich(wohl) nochmals, aufgrund von welchen Kriterien oder eben Erfolgsfaktoren respektiv Ressourcen geben Sie oder, ja, die Empfehlung für eine Sek A?
19	<b>B4:</b> Uff, also schlussendlich ist es die Sprache. //Mhm// Schlicht und ergreifend die Sprache. //Mhm// Es b r i n g t n i c h t s für einen Jugendlichen in eine Sek A eingestuft zu werden, .. also, oder wir müssen ja dann sehen, eine Sek A in der ersten und der zweiten Klasse hat halt <u>sehr</u> stark den Fokus darauf, die Schülerinnen und Schüler so weit zu bringen, dass sie (für?) die Gymnasiumsprüfung den <u>Stoff</u> haben. //Ja// Es hat <u>relativ wenig</u> Sinn, eine Schülerin, einen Schüler quasi in dieses Prozedere hineinzugeben, die/der einfach von den sprachlichen Voraussetzungen her dies gar nicht kann <u>erreichen</u> . //Mhm, mhm// Also, gilt es für <u>mich</u> auch, auch mit dem Gedanken von der <u>Integration</u> klar den Fokus an einem anderen Ort .. zu setzen.
20	<b>I:</b> Mhm. .. Gibt es denn, ehm, .. gewisse Ressourcen jetzt aber weniger auf das Sprachliche bezogen, die .. <u>gleich</u> wichtig sind, die aber mehr .. die Persönlichkeit vom Schüler ausmacht //?// der Charakter und?
21	<b>B4:</b> Ja, pf, bei den Zuteilungen, ich meine, wir haben ein Kind nie gesehen, //ja// wenn es eine Zuteilung gibt. Also, (lächelt) dies ist, //ja// eben, ABER DIES IST DAS, WAS ICH NACHHER GESAGT HABE, SO EINE Zuteilung ist <u>nie endgültig</u> und <u>abschliessend</u> . //Mhm// Also, ich denke, es braucht, es gibt einen ersten Schritt von einer Zuteilung //mhm// und einen zweiten Schritt von einer Umteilung, wenn es <u>nötig</u> ist. //Mhm// Oder wenn wir dies <u>sehen</u> . Wir <u>sind</u> relativ::, .. würde ich jetzt bei uns auch wi-, äh, sagen, wir haben uns z::, mit Überzeugung für .. die dreiteilige Sek <u>ohne</u> jegliche, äh::, Niveaurekurse //mhm// entschieden. Äh::, wir sind aber durch <u>dies</u> auch extrem durchlässig auf beiden Seiten, //mhm// und wenden dies auch an, also wir haben .. <u>immer</u> wieder, äh, Umstufungen und m:: <u>überhaupt</u> nicht nur Anführungszeichen <u>Abstufungen</u> , sondern wir haben eigentlich praktisch die gleiche Zahl auch Aufstufungen, //mhm// TEILWEISE mit, bei höheren Klassen dann halt <u>mit</u> einem zusätzlichen Jahr. Dies ist auch für so ein Kind auch kein Verlust. //Mhm// (Klingelton) Aber wir sind da relativ <u>frei</u> drin und wir wendet dies auch sehr dynamisch an. //Ja// Und darum .. behaupte

	<p>ich, ist die Frage: "Wie, äh, muss man ein Kind von Anfang an, äh, einmal (Pausenglocke läutet) auf jeden Fall in eine Sek A tun", äh::, die falsche Frage. //Mhm// Am Anfang ist die Frage: "W.: über welchen Weg kommt dieses Kind zum, zu den Ressourcen, wo [so dass] es kann am <u>Klassenunterricht</u> folgen?" //Ja, ok// Und der Rest .. für den Rest .. wird es schon noch Ausgleichmöglichkeiten geben. Jetzt müssen wir es einfach auch noch <u>realistisch</u> anschauen, wenn eine Schülerin, ein Schüler Mitte zweite Klasse oder Ende zweite Sek .. kommt, dann stellen wir uns dann schon die Frage nach einem halben Jahr: "Wie viel Sinn macht jetzt noch ein Wechsel, äh, in eine andere Klasse oder //mhm// oder, oder wa-, wo (?)", also, wir müssen schon sehen, wir reden noch von drei Jahren, //mhm// oder? IM EXTREMFALL. Oder, oder, eben, von weniger als drei Jahren. //Ja// Also, bis so jemand einmal überhaupt psychisch hier angekommen ist, die Situation versteht, <u>integriert</u> ist in unser Schulsystem, dauert dies ein halbes Jahr mit <u>Sicherheit</u>, //mhm// weil wir müssen eben, und auch wieder den Ort anschauen. Wir haben <u>sehr</u> viele Leute eben von Süd- und Südosteuropa, die von <u>sehr</u> ländlichen Gebieten kommen, //mhm// und wir sind doch hier ein ziemlich städtisches Gebiet. //Mhm// Und wir erleben dies von <u>enorm</u> vielen, dass sie .. <u>u n glaublich</u> Mühe haben, hier .. überhaupt sich zurecht zu finden. Dann können sie gerade die Sprache nicht, //mhm// also, ich glaube, der <u>erste Faktor</u> .. oder der <u>wichtigste Faktor</u> ist ganz bestimmt nicht welche Stufe. //Mhm// Für den Anfang. //Mhm// Und Korrekturen werden gemacht und zwar sofort zu Gunsten vom Kind, oder.</p>
22	<p><b>I:</b> Ja. Wie .. wichtig, oder welche Bedeutung hat dann .. der kulturelle, der soziale und der ökonomische Hintergrund von den Eltern?</p>
23	<p><b>B4:</b> Überhaupt keine. //Ja// Überhaupt keine. Weil .. m:, i:ch vom, vom .. man weiss gerade, .. äh:, irgendwie woher, also, was das Mutter-, das Mutter- oder das Herkunftsland ist, //mhm// von diesen und mehr wissen wir gar nicht. //Ja// Oder, weil sie melden sich ja eigentlich, diese ganzen Unterlagen, diese sind bei der Anmeldung auf der Einwohner-, auf dem Einwohnerkontrolle, //mhm// und sie <u>müssen</u> sich für die Schule <u>extra</u> anmelden. //Mhm// Also, dies sind nicht die Unterlagen von der Einwohnerkontrolle, die dann zu uns kommen. Dies wäre datenschutztechnisch gar nicht erlaubt, oder. //Ja// Also, sie melden sich an, äh::, mit einem irgend (?) zwei A4-Seiten, wenn, wenn sie dann selber am Stand sind oder an der, in der Schulverwaltung am Schalter stehen und, eh, noch kein, kein Deutsch können, dann: haben wir im, bei häufig, sehr häufig viel mehr als den Namen und, äh:, so die rudimentärsten Daten haben wir gar nicht. //Mhm// Also, dies hat überhaupt null Einfluss.</p>
24	<p><b>I:</b> Mhm. Ehm, ich komme nochmals zurück auf die Aufnahmeklasse. //Mhm// (??) DaZ</p>
25	<p>//<b>B4:</b> Also, es ist nicht eine Aufnahmeklasse. Es ist ein Aufnahmeunterricht//</p>
26	<p><b>I:</b> Aufnahmeunterricht. Ist dies Daz-</p>
27	<p>//<b>B4:</b> Dies ist DaZ//</p>
28	<p><b>I:</b> Lehrper-. DaZ. //Ja//. Ehm, hat denn diese Lehrperson auch noch die Aufgabe allenfalls zu schauen, ob dieser Schüler in eine andere Stufe .. oder für eine andere Stufe geeigneter wäre? Also, auch noch eine Empfehlung abzugeben, oder so.</p>
29	<p><b>B4:</b> Also, //oder// grundsätzlich sind die Klassenlehrperson und die DaZ-Lehrperson miteinander im Kontakt. //Ja// Diese müssen sich ja austauschen. //Ja// Und ich kann mir sehr wohl vorstellen, ich habe jetzt hier keine Evaluation betrieben in dieser Frage, äh, dass .. die DaZ-Lehrperson, die ja vor allem am <u>Anfang</u>, vor allem, wenn ein Kind ohne: irgendwelche Deutsch-, äh, Deutschkenntnisse hierhin kommt, dieses Kind <u>mehr</u> sieht als der Klassenlehrer, //mhm// oder. Dass, dass diese Einschätzungen von der, von unserer DaZ-Lehrerin, äh, mit Sicherheit bei den Lehrpersonen auf sehr</p>

	offene Ohren, //mhm// sehr offene Ohren stösst. //Mhm// Aber wie gesagt, im ersten halben Jahr zu- mindest .. geht es nicht um dies (zunehmend leiser).
30	<b>I:</b> Mhm, ok. //(lacht)// (lacht). Ehm, wo haben wir jetzt den kleinen Zettel? (sucht im Material) Jetzt also, .. was zeichnet .. speziell diejenigen Schüler aus, die es schaffen ins A, jetzt zum Beispiel diese Schülerin? Und zwar jetzt bezogen auf diese drei Sachen Geschlecht, ethnische Herkunft und sozio- ökonomischer Hintergrund? .... Was
31	// <b>B4:</b> Geschlecht//
32	<b>I:</b> nehmen diese für spezielle Vorteile mit aus diesen drei Kategorien?
33	<b>B4:</b> Geschlecht ist natürlich auf der Sekstufe schon so, dies weiss man ja, dass entwicklungstechnisch aus dem, .. äh:, rein von der Entwicklung her die Mädchen früher sind //mhm// in ihrer Entwicklung //mhm// und durch dies bevorteilt sind. //Ja// Dies weiss man jetzt ja, glaube ich, und dies ist jetzt, glaube ich, nicht mehr polemisch, wenn man dies sagt. Heutzutage, ja, es ist, vor ein paar Jahren ist es noch polemisch gewesen, oder. Also, dass dies ein Mädchen ist, dies ist ok. Hat aber für mich null Einfluss //ja// auf eine Einstufung. ETHNISCHE HERKUNFT ist gefährlich. //Ja// Ich:::
34	<b>I:</b> Oder kann man hier sagen, //(atmet aus)// es gibt Länder, .. bei denen ist halt eben .. die .. Bildung nicht so hoch wie bei uns, oder?
35	<b>B4:</b> Ich glaube, man kann es nicht, kann es nicht abschliessend sagen. Was <u>wir</u> feststellen ist, dass: die Zuwanderung von Leuten .. aus, eben, .. ich sage jetzt einmal südeu-, südosteuropäischen Ländern <u>eher</u> an einer Unterschicht entsprechen, //mhm// aus nordeuropäischen Ländern <u>eher</u> .. aus einer Bil- dungsschicht kommen. //Mhm// Aber diese sind, erstens ist es ein <u>eher</u> , //mhm// es ist aber einfach, ich habe jetzt noch <u>nie</u> , äh:, ein Kind vom Kosovo, aus der Türkei, oder aus, aus Mazedonien, diese sind so, so ein bisschen Umfeldler, die, die bei uns eigentlich die Hauptzuwanderung ist, //mhm// bei denen: die Eltern aus einem akademi-, mit einem akademischen Hintergrund hierher gekommen sind. //Mhm// Und ich glaube, schlussendlich ist es nicht die ethnische Herkunft, die wichtig ist, sondern der, der Hintergrund von den Eltern. //Mhm, mhm, ja//. Dies ist aber .. rein persönliche, //ja// persön- liche Meinung. Und .. dies merkt man dann, dies, dies merkt man einem Kind auch an, eben jetzt bei diesem Mädchen wieder (atmet ein) ist ganz klar die Mutter eine Akademikerin, //mhm// Bildung hat in diese:r, hat bei ihr und jetzt auch bei diesem neuen Lebenspartner, die sie hier jetzt hat, einen ganz einen <u>hohen</u> Stellenwert und dementsprechend ist dieses Kind auch gefördert worden. //Mhm// Eben, es ist vorbereitet worden, (Schüलगeschrei auf dem Pausenplatz) man hat geschaut, dass dieses Kind, wenn es hierhin kommt, .. gut kann starten, //mhm// und dies erleben wir aus Süd- und Südosteuropa <u>null</u> , oder. //Mhm// Selbst wenn klar ist, dass dieses Kind irgendwo, äh, der Familiennachzug irgend in einem halben Jahr oder in einem Jahr stattfindet, dann: wird nichts gemacht und man kommt dann einfach hierhin und hier .. müssen wir dann schauen, oder muss man dann schauen, <u>meistens</u> ist dies dann zu Ungunsten vom Kind. //Ja// Also, ich denke, der familiäre Hintergrund ist .. eigentlich für, für, für die <u>Einstufung</u> oder für den <u>Schulerfolg</u> , die Einstufung ist eben, wie gesagt, ist für mich nicht ein erster, nicht in erster Linie. Der Schulerfolg oder für die, für die erfolgreiche //ja// Integration <u>we-</u> <u>sentlich</u> entscheidend als diese drei Punkte, die hier stehen.
36	<b>I:</b> Ok. Gibt es denn .. Strategien oder Arbeitsinstrumente, die sich bewährt haben in der Vergangen- heit und die einem helfen, einen Entscheid .. zu treffen?
37	<b>B4:</b> Nei:n. .. Da gibt es doch nichts. Also

38	//I: Also, zum Beispiel auch nur schon rein der Austausch, oder, mit anderen Lehrpersonen//
39	<b>B4:</b> Ich glaube, ich glaube, dies ist .. erstens, erstens .. w::, ich sage, ich sage es einmal so, ich <u>kenne</u> nichts, ich darf ja nicht sagen: "Es gibt nichts", ich kenne nichts und ich glaube, jeder Fall ist so eigen, da-, k-, man kann sich nicht auf etwas, auf etwas abstützen. //Ja// Also, äh:, schlussendlich sind es Erfahrungsgeschichten, //ja// oder. Schlussendlich ist dies, ist eine Geschichte von Erfahrung, man, äh, man weiss jetzt dies und eben, wie gesagt, eine Einstufung ist nicht auf <u>Stein gemeisselt</u> .
40	<b>I:</b> Mhm. .. Ja. Gibt es denn hier rechtliche oder, äh, strukturelle Bedingungen, die, ja, halt, eben, einfließen in einen, in einen Entscheid?
41	<b>B4:</b> Nein. .. Also, wir haben
42	//I: An die man sich muss daran halten//
43	<b>B4:</b> Wir haben eine Sch-, wir haben eine Schulungsverpflichtung, also, ein Kind, äh::, geht bei uns, äh, in die Schule bis, also, nein es ist nicht, so einfach ist es übrigens nicht, oder. Wir haben, .. bei uns ja klar neun, neun Schuljahre, oder. Und dann gibt es so da:s letzte Schuljahrpassus, so von wegen Ausschulungen, //mhm// kann ja übrigens auch umgekehrt sein. Man hat immer das Gefühl, nur die Schule schult aus, auch die Eltern können einen Antrag stellen, //mhm// dass das Kind nicht mehr muss in die Schule gehen, //mhm// oder. Also, dies ist ja, es ist gegenseitig. Es wird immer nur irgendwie ausgelegt, dass die Schule //mhm// dann darf herauswerfen, aber es ist ja umgekehrt auch, und wenn ein Kind in diesem, in diesem Bereich drin ist, //ja// .. dann <u>müssen</u> wir, oder der, der, diese, diese Bedingungen noch nicht erfüllt hat, und wir müssen dann vor allem das vollendete fünfzehnte Altersjahr anschauen, weil irgendwo das mit den Schulzeiten in irgendeinem Land, dies ist dann manchmal noch schwierig zu evaluieren, //mhm// oder. Aber wenn ein Kind das fünfzehnte Altersjahr <u>noch nicht</u> vollendet hat, <u>haben</u> wir es <u>einzuschulen</u> . //Mhm// .. Dies ist unsere Aufgabe. .. Es gibt so, irgendwo wenn, wenn jetzt eine <u>Einschulung</u> irgendwo <u>Mitte</u> dritter Sek, wird dann langsam eine Farce, //mhm// oder. Und dort [in dem Fall] schaut man dann allenfalls mit einer Berufswahlschule, die ja Integrationsklassen hat irgendwo, sagen: "Ok, i-, dort wärt ihr noch besser", //mhm// oder. Aber <u>grundsätzlich</u> haben wir einen <u>Bildungsauftrag</u> . //Mhm// oder. Und diesen müssen wir wahrnehmen. //Ja// Und dies ist .. der, der gesetzliche Hintergrund, den wir <u>haben</u> , //ja// oder. Und schlussendlich ist es dann der Schule überlassen, eine Einstufung zu machen, bei der das Kind, bei der <u>wir</u> der Meinung sind, ist das Kind am richtigen Ort.
44	<b>I:</b> Mhm. Ehm, welche (Pausenglocke läutet, Schülerschrei) Vorteile bringt denn .. eine Sek A solch einem, solch einem Schüler? Also, die Frage ist halt, eben, auch von der Überforderung oder Sprach-, Sie haben ja gesagt, es sind, <u>wenn</u> , dann sind es Schüler und Schülerinnen, die .. kommunizieren können auf Deutsch, aber, äh, ist dies nicht auch immer ein bisschen ein Risiko, dass ein Kind (?) untergeht?
45	<b>B4:</b> Es ist ein Risiko. Also, bei dem, bei dem Mädchen haben wir von Anfang an gewusst, dass es ein Risiko ist. Wir haben mit diesem::, mit den Eltern, ich glaube, sie ist auch dabei gewesen, mit dem Stiefvater, jetzt weiss ich es nicht einmal mehr. Ich habe, ich habe zwei Gespräche geführt mit ihm. Einmal ist er alleine gewesen. Nein, ich meine, mit ihm hier, da [damals] ist sie noch gar nicht hier gewesen. //Ja// Er hat einmal angemeldet. Und er ist dann da [damals] einmal vorbeigekommen und ich habe ihm diese Situation geschildert, dass ich, der Meinung bin, Sek A könnte das Richtige sein. .. Ich meine, wenn wir sehen, dass es nicht geht, dann .. oder dass, dass ein Kind <u>völlig</u> überfordert ist, dann korrigieren wir halt die Einstufung. //Mhm, mhm// Also, dies ist auch so, es gibt zwar offiziell drei Umstufungstermine während einem, während einem Schuljahr, aber dann läuft es halt einmal

	dazwischen und rein, rein faktisch macht man es dann auf den nächsten Umstufungstermin, //mhm// tut man dann ein Formular abgeben, aber eine solche Umstufung kann, wenn man sieht, es ist jetzt <u>für</u> das Kind wichtig, kann auch einmal irgendwo dazwischen sein (Lautstärke variiert im ganzen Abschnitt mehrmals). //Ja// Also, da, da sind wir dann <u>unglaublich</u> unbürokratisch, oder. //Ja, ja// Also, .. ICH GLAUBE WIR SIND, WIR SIND zurückhaltend, .. grundsätzlich zurückhaltend mit .. s-, einmal von Anfang an einmal <u>möglichst hoch</u> einzustufen, eben, äh, zum nachher fe-, zum, zum nachher umstufen. //Ja// Zum nachher abstufen. Ich denke, dies ist für solch einen Jugendlichen, vor allem der noch in der Pubertät ist, auch psychologisch <u>nicht</u> unbedingt eine geschickte (-sache?). //Mhm// Eine solche, eine Abstufung empfinden die meisten Schüler als eine persönliche Niederlage. //Mhm, mhm// Und eine Aufstufung ist ein persönlicher Erfolg. //Ja// Also, der <u>umgekehrte</u> Weg ist <u>sicher</u> .. <u>der Bessere</u> . //Ja// Grundsätzlich versucht man aber <u>richtig</u> einzustufen. .. Und darum gibt es .. dazwischen einmal, dass es eben auch eine <u>direkte</u> Einstufung ins A gibt, nur die Rahmenbedingungen müssen dann wirklich stimmen. //Mhm// Eben ich: meinte, halt das A und O (ist?) die Sprache.
46	<b>I:</b> Mhm, mhm. Ehm, ja, welche Erfahrungen haben eigentlich ihre heutige .. Sichtweise, Haltung geprägt? Oder hätten Sie vielleicht vor, .. ich weiss auch nicht zehn Jahren anders gedacht? Anders gehandelt in solch einer Situation.
47	<b>B4:</b> Hm, vor zehn Jahren bin ich noch nicht Schulleiter gewesen (lacht) //(lacht)//. Vor zehn Jahren haben sie, ich kann (dir?), ich kann es, ich kann Ihnen dies nicht beantworten. //Ähä// Weil vor zehn Jahren bin ich, bin ich Lehrer gewesen, und man hat mir halt mitgeteilt, ich habe einen neuen Schüler und dieser ist dann gekommen.
48	// <b>I:</b> Mhm, dann hat man es einfach übernommen//
49	<b>B4:</b> Wobei dort [damals] haben wir auch noch die <u>Einschulungsklassen</u> gehabt. //Mhm// Dies ist dort [damals] etwas anderes gewesen. Dies ist ja jetzt mit dem neuen Volksschulgesetz eigentlich //ja// sozusagen, äh::, neuen Volksschulgesetz da mit den sonderpädagogischen Massnahmen praktisch überall aufgehoben worden, //mhm// also vor allem auf, auf, auf Niveau Sek. Äh:, dies ist natürlich ein anderer Standpunkt gewesen. Dann sind sie sicher einmal in die, in eine Aufnah-, äh, in so die Einschulungsklassen hineingekommen, haben ein Jahr lang mehrheitlich Deutsch gehabt und dann hat man <u>schon</u> einen Erfahrungswert gehabt //ja// von einer Lehrperson, die dann hat können sagen: "Ja, ich sehe sie im B, in die", die <u>direkten</u> haben wir eigentlich erst seit anderthalb Jahren (alles?).
50	<b>I:</b> Ah, ok, ja. Und, ehm, ja noch eine letzte Frage. Wie muss, zwei letzte Fragen, wie muss eine Schule .. beschaffen sein, zum diesen Schülern und Schülerinnen gerecht werden?
51	<b>B4:</b> Allen oder denjenigen, die ins A gehen?
52	<b>I:</b> Allen.
53	<b>B4:</b> (Atmet ein und räuspert sich). Wir müssen Ressourcen haben dafür, ... wo [damit] sie Zeit bekommen überhaupt anzukommen. //Mhm// Sprich DaZ. //Mhm// Man muss, <u>man muss</u> einen Rahmen schaffen, in dem sie .. <u>langsam</u> an eine Klasse herangeführt können werden. //Mhm// Weil sonst werden diese:, wird dies eine <u>komplette</u> Überforderung. Also, ich meine dies, wir kennen es ja selber, man ist in einem neuen Land, //mhm// man geht in ein Land, wo man die Sprache nicht beherrscht, oder wir kommen alle noch irgendwie aus einer Bildungselite und können irgendwo Französisch, Englisch, Hände und Füsse //(?)// und noch ein bisschen Italienisch, können wir uns durewurstle [hindurchkämpfen]. Wir müssen uns bewusst sein, diese Leute, diese können, <u>wenn</u> sie etwas können, können sie ihre Muttersprache und sonst können sie nichts. //Mhm// Und .. umso subtiler muss man

	<p>dies, muss man dies können angehen. Wir haben jetzt auch bei uns im DaZ, haben wir auch .. die DaZ-Stelle .. originell können besetzen. Wir haben nämlich eine Migrantin, die DaZ unterrichtet, //ja// die selber als Erwachsene oder im Sek-Alter in die Schweiz gekommen ist, //ah, ok// dies kennt, und ich glaube, diese Frau kann <u>diesen</u> ganz viel geben. //Mhm// Nicht weil sie: ihre Muttersprache spricht, sie spricht ja nur <u>eine</u> von diesen vielen, die hierhin kommt. Aber ich glaube, .. wir haben hier drin, äh, wir haben eine Ausnahmegewilligung gebraucht. Aber wir haben hier drin jetzt, glaube ich, die ideale Person gefunden, die <u>diesen Rahmen diesen</u> kann geben, dass diese Kinder sich, sich irgendwo .. halt in <u>nützlicher</u> Frist hier drin können zurecht finden. //Ja// Und .. Schulerfolg geht nur .., funktioniert nur dann, wenn man sich einigermaßen kann zurecht finden. //Ja// Für Schüler, die von aussen kommen <u>noch mehr</u> und <u>noch schwieriger</u>, eben weil sie, diejenigen, die wir haben hier bei uns, es ist wahrscheinlich im ° (Ortsnamen) oben, sind, haben sie andere Migranten als wir, äh, Migranten haben, //mhm/ diejenigen Migranten, die <u>wir</u> haben, hier bei uns, die aus, eben, <u>meistens sehr</u> ländlichen, sehr archaischen Gebieten //mhm// hierhin kommen, diese sind grundsätzlich einmal mit allem überfordert, und wenn dann die Schule ihnen einmal die Möglichkeit gibt hier ein bisschen anzukommen und sich zurecht zu finden, dann haben wir, glaube ich, schon, (?) schon integrativ eine ganz eine gute Arbeit gemacht. //Mhm// Und darum sage ich, die <u>Schulstufe</u> ist am Schluss: .., ob, ob dieses Kind in eine Sek A, B oder C eingestuft wird, ist im <u>ersten</u> Jahr .. bei den <u>allermeisten</u> Fällen nicht relevant.</p>
54	<p><b>I:</b> Ja. Eh::m, jetzt haben wir es von der Schule gehabt. .. Wie müssen die <u>Lehrer</u> sein, oder wie muss die <u>Lehrerhaltung</u> sein, zum diese Schüler .. gut fördern?</p>
55	<p><b>B4:</b> (Atmet ein) Die Lehrer .. Von den Lehrern wird eine <u>unglaubliche</u> Offenheit verlangt, oder. //Mhm// Weil dies si-, ich meine wir sind nicht aus-, es ist <u>kein</u> Lehrer ausgebildet für diese Situation, und man geht einfach da-: "Öhö, ja, diese können dies", //mhm// oder. Und .. DIES überfordert die Lehrpersonen ziemlich schnell einmal. //Ja// Ein Schüler oder eine Schülerin drin zu haben, der/die, und diese muss, diese muss nicht einmal stören, also diese, diese sind meistens nicht <u>diejenigen</u>, die den Unterricht stören oder, oder, oder, äh:, massiv auffallen vom Verhalten her, oder. //Ja// Aber dies sind so Situationen, die, die für eine Lehrper-, person an <u>ganz</u> vielen Orten extrem frustrierend sind, weil EIGENTLICH haben wir einen Bildungsauftrag, <u>eigentlich</u> .. haben wir ein-, <u>wollen</u> wir mit diesen Kindern können arbeiten, //mhm// aber wir haben <u>weder</u> die Pädagogik noch haben wir, äh, die Didaktik, noch haben wir eine Methodik JE mitbekommen, //mhm// sondern wir bekommen einfach diese Kinder. //Mhm// Und dies:: .. dies ist NICHT GANZ:, NICHT GANZ SO:: eine gescheite Geschichte. Man hat einmal so, eben den Leitgedanken von diese:r, was ist dies gewesen, irgendwie w:::der, der Leitgedanke von dieser Integration, dass, dass möglichst <u>alle</u> Kinder irgendwo müssen //mhm// drin sein. Ehm:, dies mag ja zwar gut und recht sein, aber ich glaube, da: haben wir jetzt das Ruder einmal in <u>jeder</u> Form überladen, //mhm// und jetzt muss es einmal wieder ein bisschen retour gehen. //Mhm// Wir müssen auch irgendwo feststellen, dass es, dass <u>diejenigen</u>, die man jetzt überall <u>hineinbiegt</u>, für alle anderen eine Belastung ist, //mhm// und unter Umständen zu Ungunsten von <u>allen</u> anderen ist, also, für das dass ein Kind <u>ein bisschen</u> profitiert, äh::, ein Haufen andere, und ich meine zum Teil die Mitschüler, die Lehrperson muss sich <u>intensiv</u> um ein einzelnes Kind kümmern, die anderen werden ganz klar weniger kön-, äh, weniger Zuwendung, //ja// weniger Unterstützung von einer Lehrperson bekommen, ich denke, unser Integrativgedanken hat ziemlich über das Ziel hinaus geschossen. //Mhm// Ohne, ohne jetzt zu sagen: "Ma:n muss alles wieder zurückdrehen", aber wir sollten vielleicht auf ein gesundes Mass zurückkommen. //Mhm// Und ich meine, <u>dies</u> ist jetzt etwas, das eine Lehrperson .. also, schon an eine Grenze bringt.</p>
56	<p><b>I:</b> Mhm.</p>
57	<p><b>I:</b> (schriftliche Nachfragen) Wie viele Wochen oder Monate dauert in der Regel eine Teilintegration (Aufnahmeunterricht/Regelklasse)? Also, besuchen die Schülerinnen und Schüler irgendwann nur den Regelunterricht? Wenn ja, wie werden sie bei Bedarf zusätzlich schulisch gefördert, unterstützt?</p>
58	<p><b>B4:</b> (schriftliche Antwort) Grundsätzlich beginnen wir mit einem sehr hohen Anteil an separativen</p>

DaZ. Dieser Anteil wird immer weiter abgebaut zugunsten von regulärem Unterricht in der Klasse. Es ist aber unterschiedlich und richtet sich nach den Lernfortschritten der Kinder. Angestrebt wird, dass spätestens nach einem Jahr mit 2-3 Lektionen DaZ so im Unterricht gearbeitet werden kann, dass der/die Schüler, Schülerin soweit dem Unterricht folgen kann.
--



## **Anhang H: Elektronische Version der Masterarbeit und MAXQDA-Projekt**

Inhalt der CD:

- die vorliegende Arbeit
- das MAXQDA-Projekt

# 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 anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als solche gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, verfolgt und geahndet werden.

Rifici, Isabelle

---

Ort, Datum, Unterschrift