

Schlussbericht zuhanden der Zürcher Fachorganisation AOZ
und der Julius Bär Stiftung

Lernen mit Spass

Das AOZ Mentoring-Programm „Future Kids“ in der Retrospektive beteiligter Kinder

März 2016

Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger
Forschungsgruppe Kinder – Kindheiten – Schule
Pädagogische Hochschule Zürich

Die Begleitstudie wurde im Auftrag der Fachorganisation AOZ durchgeführt und von der Julius Bär Stiftung und der Pädagogischen Hochschule Zürich finanziert.

Julius Bär
FOUNDATION

aoz

PH
ZH

Management Summary

Die Begleitstudie untersuchte im Auftrag der Fachorganisation AÖZ das von ihr initiierte Projekt „Future Kids“ aus der Perspektive ehemaliger „Future Kids“-Kinder. Finanziert wurde diese Studie von der Julius Bär Stiftung sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Mit Hilfe von biografischen Interviews wurden 15 Kinder befragt und deren Lernbiografien analysiert. Die befragten Kinder besuchten während der Mentoratszeit die dritte bis sechste Klasse im Kanton Zürich. Die nationale Herkunft der Kinder reicht von den klassischen europäischen Herkunftsländern wie Portugal und Spanien über Südosteuropa (Kosovo, Mazedonien, Kroatien, Türkei), Syrien, ausgewählte afrikanische Länder (Eritrea, Äthiopien, Kongo, Mali) nach Sri Lanka mit ihren jeweils entsprechenden Sprachen. Allen Kindern gemein ist die Tatsache, dass sie zuhause wenig bis keine schulische Unterstützung erhalten. Damit soll nicht gesagt werden, dass die Eltern diese Unterstützung zuhause nicht leisten wollen, es fehlt ihnen aber aufgrund der meist grossen Arbeitsbelastung an der nötigen Zeit sowie an den entsprechenden Sprachkenntnissen. Häufig verfügen die Eltern auch nur über eine beschränkte (Schul-)Ausbildung. Ältere Geschwister der befragten Kinder springen teilweise in die Lücke, was aber aus verschiedenen Gründen mit Schwierigkeiten verbunden sein kann.

Die zentralen Erkenntnisse der Studie betreffen drei unterschiedliche Fragen: die der Passung zwischen Elternhaus und Schule, die der relevanten Aspekte des Mentorings aus Sicht der Kinder sowie die Frage der subjektiven Einschätzungen der Kinder zu ihrem Lernen.

1. Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Passungen zwischen Elternhaus und Schule. Diese Passungen beeinflussen den Schulerfolg massgeblich:
 - In der Studie wurde deutlich, wie viele und welche Bildungsbarrieren sich den Kindern aus ihrer Sicht in den Weg stellen: Die Beherrschung der Schulsprache; der grosse Druck auf die Kinder, in der Schule zu reüssieren (von Seiten der Eltern, der Verwandtschaft, aber auch von sich selbst); allgemein fehlendes schulrelevantes Wissen – so genanntes kulturelles Kapital; hohe schulische Anforderungen an die Selbstständigkeit. Die Studie zeigt aber auch, dass die Kinder häufig dem Nicht-Können und Nicht-Begreifen wirksame Strategien entgegenstellen. Solche Strategien liessen sich im Projekt von Anfang an stärker und systematischer erfassen und nutzen.
 - In Zusammenhang mit dem fehlenden kulturellen Kapital wird der Faktor Zeit wichtig: Um schulrelevantes Wissen und schulische Kompetenzen wie beispielsweise Selbstständigkeit aufzubauen, braucht es einen langen Atem. Das Future-Kids-Programm scheint auch deshalb lernbiografisch bedeutsam werden zu können, weil es mit (meist) zwei Jahren eine relativ lange Laufzeit aufweist. Fallweise könnten hier längere Laufzeiten erprobt werden.
 - Die Kinder stellen die Bedeutungen der (Stufen-)Übergänge und der zunehmenden Anforderungen mit den höheren Schulstufen – welche sie nicht mehr bewältigen können – in den Vordergrund. Hier könnte im Projekt eine Fokussierung auf die Begleitung von Übergängen gelegt werden (Übergang in die Sek 1, ins Gymnasium).
2. Erkenntnisse zu den relevanten Aspekten des Mentorings aus der Sicht der Kinder:
 - Die Studie konnte zeigen, dass die Kinder das Programm als äusserst positiv erfahren. Insbesondere die *Eins-zu-eins-Betreuung* erleben sie als grosse Unterstützung. Damit kann das Programm einen idealen Rahmen schaffen, in welchem sich die Kinder weder schämen noch sich ängstigen müssen, etwas falsch zu machen. So werden individuumszentriert und ohne Druck und Zwang Lernprozesse ausserhalb des Unterrichts gefördert.

- Die Kinder schätzen eine lockere, spielerische, abwechslungsreiche, aber dennoch zielgerichtete Gestaltung der Mentoratsstunden. Gerade die Abwechslung könnte in den Mentoratsstunden noch mehr berücksichtigt werden.
 - Die Kinder machen deutlich, dass für sie die Beziehung zum Mentor / zur Mentorin sehr wichtig ist. Diese gelingt dann, wenn die Kinder als ganze Menschen und nicht bloss als Schüler/innen mit schulischen Defiziten wahrgenommen werden. Die Beziehungsgestaltung zwischen dem Kind und den Mentor/innen ist zentral für ein gelingendes „Future Kids“-Mentoring. Hier kann die Gestaltung einer Rolle als „Nicht-Lehrer/in“ in der Ausbildung der Mentor/innen genauer fokussiert werden.
3. Erkenntnisse zu den subjektiven Theorien der beteiligten Kinder zu ihrem eigenen Lernen:
- Die Kinder bringen zum Ausdruck, dass sie besser, schneller und nachhaltiger lernen, wenn sie das Lernen mit Spass und Abwechslung verknüpfen und wenn es in einer zwanglosen Atmosphäre erfolgt. Diese Gewichtung kann in der Ausbildung der Mentor/innen vermittelt werden.
 - Die befragten Kinder betonen die Wichtigkeit eines anschaulichen Unterrichts. Wenn sie im Mentorat auch noch einen Wissensvorsprung erreichen, fühlen sie sich in der Schule sicherer und können selbstbewusster auftreten. So können sie eine Leichtigkeit im Umgang mit neuem Stoff und Anforderungen gewinnen.
 - Generell fördert aus Sicht der Kinder die Teilnahme am Programm die Motivation für die Schule und unterstützt ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, das eigene Können.

Aus der Sicht der vorliegenden Begleitstudie stellt das Programm „Future Kids“ ein erfolgreiches und zweckdienliches Instrument zur Förderung der betroffenen Kinder dar. Die oben aufgeführten Punkte können für die Weiterentwicklung des Programms und die Schulung der Mentor/innen genutzt werden. Generell wäre es wünschenswert, wenn möglichst viele von der Problematik betroffene Kinder ins Programm integriert würden.

Inhalt

MANAGEMENT SUMMARY	3
INHALT	5
DANK	6
1 AUSGANGSLAGE	7
1.1 Bildungsungleichheiten ausserschulisch angehen	7
1.2 AOZ „Future Kids“. Schulergänzende Lern- und Integrationsförderung	8
2 FORSCHUNGSDESIGN	10
2.1 Methodisches Vorgehen	10
2.1.1 Auswahl der Studienteilnehmenden	10
2.1.2 Auswahl der Fokuskinder	12
2.2 Aufbau der Arbeit	12
3 PASSUNG SCHULE – FAMILIE: FAMILIÄRE MÖGLICHKEITEN DER UNTERSTÜTZUNG	14
3.1 Die Unterstützung durch die Eltern	15
3.2 Wohnverhältnisse	16
3.3 Geschwister: Rollenverteilung in Helfende – Hilfsbedürftige	17
3.4 Unterstützung durch Peers	18
3.5 Stigmatisierungspotenzial unter Peers?	18
3.6 Fallbeschreibung Assefa Hailu – die Anpassungsfähige	19
4 BESCHREIBUNG DER LEBENSWELT SCHULE	26
4.1 Die Selbstbeschreibungen der Kinder als Schüler/innen	26
4.2 Die Beschreibungen der Lehrpersonen	29
4.3 Die Beschreibungen der Lebenswelt Schule	31
4.3.1 Peers	31
4.3.2 Strukturelle Aspekte: Zunehmende Anforderungen mit Stufenwechseln	32
4.4 Fallbeschreibung Mathavan Ramanathan – der Bildungsaufsteiger?	34
5 „... DASS SIE MIR SEHR FEST GEHOLFEN HAT“: DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN DEN KINDERN UND DEN MENTOR/INNEN	41
5.1 Charakterisierung der Mentor/innen – die Perspektive der Kinder	45
5.2 Mentorinnen als Coach, Vorbild oder als grosses Geschwister – als „Nicht-Lehrperson“	46
5.3 Fallbeschreibung Kadir Salihi – der Verunsicherte	48
5.4 MentorInnen als (Hilfs-)Lehrpersonen	53
5.5 Fallbeschreibung Elias Carlos Ribeiro – das „Minderleistungskind“	55
6 MEHRWERT DES PROGRAMMS	63
7 FAZIT	67
7.1 Der Blick auf die Kinder	67
7.2 Die Rolle des Faktors Zeit für den Aufbau von kulturellem Kapital	68
7.3 Übergänge begleiten	68
7.4 Die Beziehung zwischen Kind und Mentor/in: Diffuse Anteile unterstützen	70
8 LITERATUR	71

Dank

Die Studie konnte nicht ohne die grosse Unterstützung und Mitwirkung verschiedenster Personen realisiert werden. An erster Stelle sei den Kindern und Jugendlichen gedankt, die den Studienleiterinnen aus ihren Lernbiografien erzählt haben. Ohne ihre spannenden Schilderungen wäre uns der Zugang zu ihrer Perspektive verwehrt geblieben. Auch den Eltern der beteiligten Kinder sei gedankt für ihr Interesse, die Gespräche über „Future Kids“ und die Offenheit, mit der sie uns begegneten. Wir bedanken uns auch bei der beteiligten Schulleitung für das informative Gespräch über die schulische Ausgestaltung der „Future Kids“-Teilnahme. Bedanken möchten wir uns auch bei der Julius Bär Stiftung für die grosszügige finanzielle Unterstützung der Studie sowie bei Martina Venturini, General Manager dieser Stiftung, für die gute Zusammenarbeit.

Und schliesslich gebührt ein grosser Dank unseren Ansprechpartnerinnen von Seiten der Zürcher Fachorganisation AOZ: Seraina Montanari in der Phase der Offertstellung, Rahel Schnyder für die Kontaktaufnahme mit den „Future Kids“-Familien sowie last but not least Projektleiterin Åsa Kelmeling ab Projektstart für ihre tatkräftige und konstruktive Unterstützung und die freundliche Zusammenarbeit.

1 Ausgangslage

„... weil wenn man Spass hat beim Lernen, dann lernt man es schneller!“ Diese Aussage einer Studienteilnehmerin, welche auch im Titel aufscheint, bringt ein zentrales Resultat der Studie pointiert zum Ausdruck: erfolgreiches Lernen muss aus Sicht der Kinder mit Spass verbunden sein, ohne Spass erfahren sie das Lernen als mühselige Angelegenheit. In vorliegender Studie wurden 15 Kinder zu ihren Lernerfahrungen im Mentoring-Programm „Future Kids“ der Zürcher Fachorganisation AOZ (nachfolgend AOZ) befragt. Das Mentoring-Programm kommt Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus zugute, die meisten weisen zudem einen Migrationshintergrund auf. Es sind Kinder, die zuhause wenig bis keine Unterstützung erhalten, um ihre schulische Leistungsfähigkeit auszuschöpfen – eine Feststellung, die auch vorliegende Studie unterstreichen wird. Doch wie sieht es genau um die Unterstützung der ‚sozial schwachen‘ Kinder aus, die im Mentoring-Programm mitmachen? Was für Geschichten über ihr Lernen und ihre Schulsituation wissen sie zu erzählen? Und wie hilft ihnen das Förderprojekt „Future Kids“, sich für das Lernen und diese Investition in ihre Zukunft zu motivieren? Die Geschichten der Kinder und ihre Stimmen werden in vorliegender Studie eingefangen. Das Wissen um diese Geschichten hilft, die Förderung der Kinder im Projekt „Future Kids“ zu optimieren.

1.1 Bildungsungleichheiten ausserschulisch angehen

Es ist in der Bildungsforschung allgemein be- und anerkannt, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen¹ stark an ihre soziale und ethnische Herkunft gekoppelt ist (anstelle vieler Bourdieu und Passeron 1971). In den letzten Jahren wurden aus bildungspolitischer Perspektive Bemühungen unternommen, dieser Koppelung entgegen zu wirken. So wurde beispielsweise die sogenannte frühe Bildung von Kindern bereits im Vorschulbereich breit diskutiert (Fthenakis 2009; Stamm 2010), HarMoS eingeführt, es wurden QUIMS²-Schulen eingerichtet, die Ausbildung der Lehrpersonen auf eine heterogene Schülerschaft ausgerichtet, die Idee der inklusiven Schule eingeführt und vieles mehr. Heute weiss man, dass trotz dieser vielversprechenden Bemühungen an Herkunft gekoppelte Leistungsunterschiede zwischen Kindern weiterhin bestehen (Bildungsmonitoring Schweiz 2014, 21). Die Gründe dafür sind unterschiedlicher Natur, drei sollen hier angesprochen werden: erstens sind solche Gründe im *System Schule* selbst zu sehen. Das Bildungssystem produziert und verstärkt durch institutionelle Diskriminierung Ungleichheiten (Gomolla und Radtke 2009). Zweitens wird der *Habitus* als Bindeglied zwischen sozialer Position und Bildungserfolg gesehen. Mit dem Habitus sind Handlungs- und Denkschemata angesprochen, die den Kindern über die familiäre Primärsozialisation vermittelt werden. Aus der Forschung ist bekannt, dass bildungsfernen

¹ Nachfolgend wird der Lesefreundlichkeit halber von Kindern gesprochen, es sind aber die Jugendlichen immer mitgemeint.

² QUIMS steht für Qualität in multikulturellen Schulen. Dieses Programm zielt auf die Stärkung von Schulen mit ausgeprägt multikultureller Zusammensetzung. Die Förderung der Sprache, des Schulerfolgs und der sozialen Integration stehen im Fokus. Schulen mit einem Mischindex (Muttersprache und Nationalität) von 40% und mehr können sich für eine Teilnahme am Programm QUIMS des Volksschulamts Zürich bewerben. Bei Programmteilnahme erhalten sie finanzielle Unterstützung, um die Chancengleichheit ihrer Schüler/innen zu fördern.

Kindern häufig der in der Mittelschicht verbreitete *schulische Habitus* fehlt. Diese Kinder erlernen also die subtilen Spielregeln und die Sprache des schulischen Feldes zuhause nicht. Die Passung zwischen Schule und Elternhaus stellt somit eine Schwierigkeit dar. Dies erhöht die Gefahr schulischen Scheiterns (Kramer und Helsper 2010, 103–125). Drittens können *ausserschulische Lebenswelten und Lernmöglichkeiten* genannt werden (Grunert 2005). Gerade wenn davon ausgegangen wird, dass die soziale Herkunft einen grossen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat, erscheint es folgerichtig, auch im ausserschulischen Bereich Anstrengungen zu unternehmen.

Bei den letzten beiden Punkten setzt das Förderprojekt „Future Kids“ der AOZ ein. Es geht von der Prämisse aus, dass ein soziales, insbesondere ein familiäres Unterstützungsnetzwerk ausserhalb der Schule für den Schulerfolg zentral ist. Da ein solches Netzwerk schulbildungsfernen Kindern häufig fehlt, gilt es dort Unterstützung zu geben.

1.2 AOZ „Future Kids“. Schulergänzende Lern- und Integrationsförderung

Das Förderprojekt „Future Kids“ wurde 2010 von der AOZ ins Leben gerufen, um die Zukunftschancen schulbildungsferner Kindern zu verbessern (AOZ 2014). In den Genuss des Projekts kommen Primarschulkinder des Kantons Zürich. Das Projekt wurde 2012/2013 wissenschaftlich evaluiert und auf Basis dieser Prozess- und Wirkungsanalyse weiterentwickelt (Holmeier und Maag Merki 2013). Seit 2013 wird das Projekt an der pädagogischen Hochschule Zürich PHZH in die Ausbildung integriert. Studierende können als Mentor/innen ein Kind unterstützen und dadurch ihre transkulturellen Kompetenzen stärken sowie erste Berufserfahrungen sammeln.

Das Förderprojekt „Future Kids“ verfolgt ein doppeltes Ziel: Zum einen soll brachliegendes (Lern-)Potential der Kinder gezielt gefördert werden, wodurch die schulischen Laufbahnen der Kinder eine Verbesserung erfahren sollen. Das Projekt wird im Projektbescrieb der AOZ als „Katalysator, der den Kindern Auftrieb beim Erreichen ihrer Lernziele gibt“ (AOZ 2014, 7) beschrieben. Zum anderen werden Studierende des Hochschulplatzes Zürich als Mentor/innen eingebunden. Sie erfahren durch die Auseinandersetzung mit Kindern einer anderen Lebenswelt eine Horizonterweiterung und sammeln erste Berufserfahrungen. Die Mentor/innen werden von der AOZ geschult und gecoacht. Als Grundlage für das Coaching dienen so genannte Lernjournale, welche die Studierenden auf einer Onlineplattform der AOZ einmal pro Woche verfassen. Darin werden der Lernverlauf der Kinder festgehalten, aber ebenso die Verfassung der Kinder, die Zielsetzung der Stunden sowie Fortschritte und Schwierigkeiten. Für vorliegende Studie bilden die Lernjournale eine zentrale Ergänzung zu den durchgeführten biografischen Interviews. Die Onlineplattform bietet nebst der Dokumentation der Lernverläufe auch die Möglichkeit, alle am Mentorat beteiligten Akteure zu vernetzen (siehe AOZ 2014, 5). Allerdings scheint bei diesem Punkt eine Problematik auf, die auf unterschiedliche Wünsche der Akteur/innen zurückgeführt werden kann: die Lehrpersonen waren laut der Studie von Holmeier et al. (2013) froh, wenn der Kontakt mit den Mentor/innen beschränkt war und sie wenig Aufwand hatten, die Mentor/innen hingegen hätten sich einen regelmässigeren Kontakt und Austausch gewünscht.

Bis 2015 sind drei Zürcher Schulen ins Projekt eingebunden. Dass auch andere Schulen und auch andere Schulstufen (Sek 1) ein grosses Interesse an einer Teilnahme haben, wurde von

Seiten AOZ immer wieder erwähnt. Die AOZ steht diesbezüglich in Verhandlungen mit dem Volksschulamt und der Bildungsdirektion (AOZ 2014, 6-8).

Zum Ablauf des Mentorings: Die Lehrpersonen und/oder die Schulleitung wählen aufgrund einer Kriterienliste Kinder für die Teilnahme aus. Diese Kriterien unterscheiden sich von Schule zu Schule. Von der AOZ zentral vorgegebenes Kriterium ist die fehlende Unterstützung zuhause. Eine der untersuchten Schule hat zudem das Kriterium, dass nur Kinder mitmachen können, bei welchen das Mentorat zuhause durchgeführt werden kann. Dazu braucht es entsprechende räumliche Möglichkeiten und ein Equipment. Die AOZ war denn auch bei einigen Kindern zuerst einmal damit beschäftigt, über Stiftungen Tische und Stühle zu organisieren, damit die Kinder überhaupt einen Ort des Lernens zuhause einrichten können. Einmal pro Woche, während durchschnittlich zwei Jahren, besuchen die Mentor/innen die Kinder zuhause. Die Zeit des Mentorings variiert von einer bis zwei Stunden. Anhand vorgängig vorgegebener Lernziele durch die Klassenlehrpersonen werden die Mentoratsstunden von den Mentor/innen gezielt gestaltet. Bei älteren Kindern ist eine Mitbestimmung der Mentoratsinhalte möglich.

2 Forschungsdesign

Vorliegende Studie wurde ausgehend von einer ersten wissenschaftlichen Analyse des AOZ-Mentoring-Programms konzipiert (Holmeier und Maag Merki 2013). In dieser wurden mit der Methode der Fokusgruppendifkussionen Kinder, Lehrpersonen und Mentor/innen zur Wirkung des Förderprojekts „Future Kids“ befragt. Holmeier et al. halten fest, dass in diesen Fokusgruppendifkussionen die individuelle Perspektive der Kinder nur am Rande eingefangen werden konnte (Holmeier und Maag Merki 2013, 8). Das ist primär der gewählten Methode geschuldet, da mit Gruppendiskussionen kollektive Haltungen und Meinungen erhoben werden.

Die AOZ wünschte sich aufgrund dessen eine Vertiefung der Perspektive der Kinder auf das Projekt und beauftragte die Forschungsgruppe *Kinder, Kindheiten, Schule* der Pädagogischen Hochschule Zürich damit. Mit dem gewählten Fokus ist es möglich, die Holmeier-Studie mit ergänzenden Aussagen zu erweitern: Dies anhand der Methode des lernbiografischen Interviews, welche die Perspektive der einzelnen Kinder in den Vordergrund rückt. Ziel vorliegender Studie ist es denn auch, die Deutungen der Kinder zu rekonstruieren, um Wissen über die Zusammenhänge zwischen (Lern-)Biografie und Projektteilnahme zu generieren und zu verdichten. Grob stehen drei Wissenskategorien im Vordergrund:

- Wissen zum Passungsverhältnis Familie – Schule
- Wissen über relevante Aspekte des Mentoring-Programms aus Sicht der Kinder
- Wissen über subjektive Theorien der Kinder zu ihrem eigenen Lernen

Die Meinung der Kinder steht damit im Zentrum der nachfolgenden Aussagen. Ausgehend von den befragten Kindern wurde die Perspektive der Eltern, Lehrpersonen und Mentor/innen ebenfalls mit einbezogen, um jene der Kinder zu ergänzen.

2.1 Methodisches Vorgehen

Die Perspektive der Kinder im Alter zwischen 10 und 15 Jahren wird mit der Methode des biografisch-narrativen Interviews eingefangen. Damit wurde ein in den Erziehungswissenschaften vielfach erprobtes methodisches Vorgehen, um Lernprozesse zu erfassen (Göhlich und Zirfas 2007), gewählt. Mit biografisch-narrativen Interviews werden die subjektiven Einschätzungen in einer Narration erfasst. Der biografische Lernverlauf wird in vier Fallanalysen sichtbar gemacht. Damit wird ein Blick auf die Vergangenheit als auch auf die gegenwärtigen Handlungen und Zukunftsplanungen gelenkt.

2.1.1 Auswahl der Studienteilnehmenden

Eine Eigenheit der Projektanlage von „Future Kids“ besteht darin, dass Kinder mit unterschiedlichen schulischen Leistungen und Ausgangsbedingungen beteiligt sind.

Mit diesem Fokus wurden für die vorliegende Studie zuerst einmal die teilnehmenden Schulhäuser Oberglatt und Hardau ausgewählt. Die beiden Schulhäuser unterscheiden sich in Bezug auf ihre Kriterien für die Auswahl der „Future Kids“-Kinder: Das Schulhaus Oberglatt schlägt Kinder zur Teilnahme vor, welche deutliche schulische Schwächen aufweisen, die im

Projekt aufgearbeitet werden sollen. Im Schulhaus Hardau hingegen konzentriert man sich auf Kinder, welche sich im schulischen Mittelfeld bewegen und so Gefahr laufen, in Punkto schulischer Förderung „übersehen“ zu werden. Die Kinder im Schulhaus Hardau werden eher als Kinder „mit Potenzial“ denn als Kinder mit „Schwächen“ betrachtet. Für das vorliegende Forschungsprojekt war es wichtig, beide Gruppen von Projektteilnehmer/innen zu integrieren. Es wurden ausschliesslich Kinder befragt, die aktuell nicht mehr am Projekt beteiligt sind, da damit eine retrospektive Sichtweise auf ihre Erfahrungen und die Wirkungen des Projekts gewährleistet ist. In Bezug auf Alter, Schulstufe zur Zeit der Projektbeteiligung, Geschlecht und Familiensprache sollten die Kinder ungefähr der Verteilung aller Kinder des „Future Kids“ Projekts entsprechen. Damit wurde keine statistische Repräsentativität angestrebt, aber das Spektrum an möglichen lebensgeschichtlichen Erfahrungen sollte bewusst breit gehalten werden.

Mit der Projektleitung der AOZ wurden auf der Basis dieser Überlegungen aus einem Datensatz von 169 nicht mehr aktiven Kindern 16 Kinder gezielt für die Studie ausgewählt. Eines dieser Kinder konnte telefonisch nicht erreicht werden, worauf mit 15 Kindern biografische Interviews von durchschnittlich ein bis zwei Stunden durchgeführt wurden. Rund die Hälfte dieser 15 Kinder besuchten die Schule in Hardau, die andere die Schule in Oberglatt. Häufig sind es Jungen und Mädchen. Die nationale Herkunft der Familien der befragten Kinder reicht von den klassischen europäischen Herkunftsländern wie Portugal und Spanien über Südosteuropa (Kosovo, Mazedonien, Kroatien, Türkei), Syrien, ausgewählte afrikanische Länder (Eritrea, Äthiopien, Kongo, Mali) nach Sri Lanka mit den jeweiligen Sprachen Spanisch, Portugiesisch, Albanisch, Kroatisch, Türkisch, Arabisch, Amharisch, Französisch und Tamilisch. Einige der Kinder sind eingebürgert, andere nicht – dieses Kriterium war für unsere Fragestellung allerdings nicht relevant. Die befragten Kinder besuchten am Ende ihrer „Future Kids“-Zeit die 3. bis 6. Klasse mit folgender Verteilung: Sechs Kinder die 6. Klasse, zwei Kinder die 5., drei Kinder die 4. und vier Kinder die 3. Klasse. Damit besuchte ungefähr die Hälfte der Studienteilnehmenden die Unter-, die andere die Mittelstufe.

Wie nachfolgend aufgezeigt wird, ist es vor allem diese breite Streuung von unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, die relevante biografische Aspekte für die Analyse erfassbar macht. Vor und nach den Interviews mit den ausgewählten Kindern wurden ethnografische Gespräche mit den anwesenden Eltern geführt. Die geplanten Interviews mit den Lehrpersonen konnten aus verschiedenen Gründen nicht stattfinden. Einige in Frage kommenden Lehrpersonen waren nicht mehr an der Schule tätig, andere sagten aus Zeitgründen ab. Mit der Schulleiterin Esther Ruoff der Schule Hardau konnte ein Experteninterview zum Förderprojekt durchgeführt werden. In diesem Gespräch konnte sie uns auch ansatzweise die Perspektive der Lehrpersonen vermitteln. Damit konnte eine weitere Erwachsenenansicht in die Analyse integriert werden. Zentrales Anliegen vorliegender Studie war es indes, für einmal der Perspektive der Kinder das grösste Gewicht zu geben.

Ausgewertet wurden die Interviews nach der Methode der Globalauswertung (Legewie 1994), um über die gesamten Schilderungen einen Überblick zu erhalten und zentrale Themen identifizieren zu können. Die Globalauswertung ist eine horizontal ausgerichtete Auswertung, welche Themen über die einzelnen Interviews hinweg eruiert. Zu diesem Zweck wurde jedes Interview in Anlehnung an das offene Kodieren der Grounded Theory codiert (Strauss 1996).

Pro Interview wurden zentrale Codes und Kategorien entwickelt, welche dann über alle Interviews hinweg abgeglichen und zusammengeführt wurden. Damit konnten die zentralen Themen der ganzen Befragung herausgearbeitet werden.

2.1.2 Auswahl der Fokuskinder

Um einzelne Lernbiografien greifbarer zu machen, wurden von den 15 Kindern vier Fokuskinder ausgewählt. Damit ist neben der horizontalen Auswertung aller Lernbiografien eine vertikale Vertiefung möglich. Für die Auswahl der Fokuskinder spielte primär eine Rolle, ob sie exemplarisch für eines der nachfolgenden zentral aufscheinenden Themen stehen und wie dicht die Schilderungen waren. Aufgrund der gehaltvollen Lernjournale konnte zudem die Perspektive der Fokuskinder mit der Perspektive der Mentor/innen ergänzt werden. Dazu wurden alle entsprechenden Lernjournale ausgewertet. Ebenso fließen ergänzende Aussagen aus den Gesprächen mit den Eltern in die Auswertungen mit ein. Die Einzelfälle wurden nach der Methode der Grounded Theory ausgewertet (Strauss 1996).

2.2 Aufbau der Arbeit

Nachfolgend führen **vier Themenbereiche** (Kapitel 3 bis 6) durch die Präsentation der Forschungsergebnisse. Sie stellen die groben Erkenntnisse aus der Globalauswertung dar und werden ergänzt mit Fallbeschreibungen der Fokuskinder.

Kapitel 3 „*Passungsverhältnis Schule – Familie*“ steht im Zeichen der zentralen Frage, ob die Familien den Kindern die nötige schulische Unterstützung bieten können. Hier kommt das Mädchen **Assefa Hailu** (14) zur Sprache. Sie nahm während der 5. und der 6. Klasse am Mentoring-Programm teil. In ihrem Fall wird die bei allen Kindern aufscheinende Kluft zwischen den tatsächlichen elterlichen Möglichkeiten für Unterstützung und deren guten Absichten besonders deutlich.

Kapitel 4 widmet sich den Beschreibungen der „*Lebenswelt Schule*“ aus der Perspektive der Kinder. Wie nehmen sie die Schule, die Lehrpersonen und sich selbst als Schüler/innen wahr? Was bereitet ihnen besondere Mühe in der Schule? Für die Vertiefung dieser Fragen lassen wir **Mathavan Ramanathan** zur Sprache kommen. Er ist eines der sogenannten vielversprechenden Kinder; Mathavan steht quasi prototypisch für Kinder, die dank einer zusätzlichen ausserfamiliären Unterstützung die Hürde ins Gymnasium geschafft haben.

Kapitel 5 widmet sich der Frage, wie sich die *Beziehung zwischen den Kindern und den Mentor/innen* gestaltet. Die Schilderungen der Kinder deuten darauf hin, dass es zwei Gruppen von Mentor/innen gibt: diejenigen, die in den Augen der Kinder gerade nicht sind wie Lehrpersonen und diejenigen, die als Lehrpersonen empfunden wurden. Spannend sind diese Erkenntnisse insbesondere für die Frage der Beziehungsgestaltung zwischen den „Future Kids“-Kindern und den Mentor/innen. Das Fokuskind **Kadir Salihi** (14) steht für jene Kinder, die ihre Mentor/innen als Coach beschreiben. Das Verhältnis zu seinem Mentor war eng und basierte auch auf geteilten Interessen; der Mentor wurde von der Familie als einer der ihren betrachtet. **Elias Carlos Ribeiro** (12) hingegen erfuhr seine Mentorin als verlängerten Arm der Lehrerin und konnte entsprechend keine über das Lehrer-Schüler-Verhältnis hinausgehende Beziehung aufbauen. Die Mentorin bleibt für ihn Teil der Lebenswelt Schule, sie teilen wenig gemeinsame Interessen, die Beziehung beinhaltet nur Schulisches.

Kapitel 6 beschreibt den *Mehrwert des Programms* aus Sicht der Kinder. Hier werden die wichtigsten Pluspunkte von „Future Kids“ zusammenfassend beschrieben.

Abschliessend wird in **Kapitel 7** ein *Fazit* gezogen, um die aus Sicht der Autorinnen wichtigsten Punkte zusammenzutragen.

3 Passung Schule – Familie: Familiäre Möglichkeiten der Unterstützung

Die Frage der Passung zwischen Schule und Elternhaus wird in der sozialwissenschaftlichen Literatur zu Bildungsungleichheiten als wichtiger Faktor für schulischen Erfolg bzw. Misserfolg betrachtet und entsprechend intensiv behandelt. So ist aus der Forschung (u.a. Bourdieu und Passeron 1971; Helsper 2009; Kramer und Helsper 2010; Lareau 2011) bekannt, dass die Anforderungen, welche die Schule an Kinder und ihre Familien stellt, auf eine Sozialisation in der Mittelschicht zugeschnitten sind. Dies betrifft zum Beispiel konkret die Verwendung einer schulnahen Sprache, eine spezifische Interaktions- und Gesprächskultur, die Relevanz von bestimmten Wissensformen (Weltwissen, abstraktes Wissen), aber es betrifft auch eine generelle Vertrautheit mit dem Schulsystem und seinen Anforderungen. Daraus folgt, dass Eltern der Mittelschicht mit der Schule oft auf gutem Fuss stehen. Neben dem Effekt einer „passenden“ Sozialisation sind Mittelschichtfamilien aufgrund ihrer zeitlichen Ressourcen und ihrem Wissen auch häufiger in der Lage, ihren Kindern im Verlauf der schulischen Karriere ganz konkrete Unterstützungsleistungen zu bieten. So können sie zum Beispiel das Kind bei seinen Hausaufgaben unterstützen und ihm bei der Planung und Strukturierung der Schulwoche behilflich sein. Wenn sie aufgrund ihrer Berufstätigkeit nicht anwesend sind, können sie externe Hilfe finanzieren. Und nicht zuletzt treten Eltern (Lareau 2011) wie auch Kinder (Jünger 2008) aus gut gestellten, bildungsnahen Familien in der Schule mit einer anderen Anspruchshaltung und mit einem anderen Selbstvertrauen auf, was ihre Erfolgchancen erhöht, in Verhandlungen mit schulischen Akteuren ihre Interessen durchzusetzen.

Eine differenzierte Analyse der familiären Ressourcen ist mit dem Kapitalsorten-Konzept von Pierre Bourdieu (1983) möglich. Nach Bourdieu muss der Begriff des Kapitals in all seinen Erscheinungsformen gefasst werden, um soziale Ungleichheit erklären zu können. Es geht dabei nicht nur um die aus der Wirtschaftstheorie bekannte Form des ökonomischen Kapitals. Als weitere sehr wichtige Kapitalform nennt Bourdieu das kulturelle Kapital. Mit diesem Kapital lässt sich seiner Meinung nach „die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen (...) begreifen“ (1983, 185). Das kulturelle Kapital existiert in drei Formen: A) in objektiviertem Zustand, womit Bücher, Gemälde, Kunstwerke und anderes gemeint sind; B) in inkorporiertem Zustand, worunter sämtliche kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen verstanden werden, die man durch Bildung – im weitesten Sinne – erwerben kann (Schwingel 1995, 85). Das inkorporierte kulturelle Kapital ist körper- und personengebunden und kann damit nicht übertragen werden; C) Und schliesslich findet man das kulturelle Kapital in institutionalisiertem Zustand vor, womit Bildungstitel gemeint sind und wodurch das kulturelle Kapital seine gesellschaftliche Legitimation erfährt. In diesem letztgenannten Zustand, also z.B. in Form eines akademischen Titels, wird das kulturelle Kapital zugleich zu symbolischem Kapital. Mit symbolischem kulturellem Kapital wird der Bildungstitel gesellschaftlich anerkannt, im Sinne eines Prestiges, Renommées etc. Symbolisches Kapital ist aber auch soziale Anerkennung, so bspw. die symbolische Wertschätzung gemeinnütziger Stiftungen oder die symbolische Hervorhebung, die Akteure durch die Verwendung von Statussymbolen und Distinktionsmerkmalen praktizieren (Schwingel 1995, 88). Symbolisches Kapital kann als „kollektive Magie“ gelesen werden, die mittels gesellschaftlicher Anerkennung bestimmten Gruppen ein bestimmtes Ansehen verleiht.

Die Analyse der Interviews, aber auch der Beobachtungen bei den Kindern zuhause und der Gespräche mit den Eltern machte deutlich, dass die Passungsfrage auch im Fall unserer Untersuchung ein virulentes Thema darstellt. Während wir nur wenige Einblicke in die familiäre Sozialisation erhielten (die auch nicht im Zentrum der Untersuchung stand), konnten wir vor allem feststellen, dass die Fähigkeit der Eltern, ihre Kinder schulisch zu unterstützen, trotz grossem Engagement aufgrund ihrer beschränkten Ressourcen in Bezug auf ökonomisches und kulturelles Kapital begrenzt ist. Im Folgenden schildern wir die Formen der Unterstützung, wie sie die Kinder in den Familien vorfinden.

3.1 Die Unterstützung durch die Eltern

In den Interviews wie auch in den Gesprächen mit den Eltern wird deutlich, dass es vielen Eltern erst einmal an zeitlichen Ressourcen für die Unterstützung ihrer Kinder mangelt. Auch bildet die Sprache oft eine grosse Barriere. Am ehesten berichten die Kinder von elterlicher Unterstützung in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern oder in Fremdsprachen wie Französisch und Englisch, wie das ein Junge (13 Jahre) ausführt:

Also, jetzt frage ich meistens nicht meine Eltern bei den Aufgaben. Wenn, dann in Mathematik oder Geometrie meinen Vater. Aber sonst in Deutsch oder den anderen Fächern, wenn ich mal etwas nicht verstehe, frage ich meine Klassenkameraden.

Hier lässt sich mit den bourdieuschen Kapitalbegriffen aufzeigen, dass das kulturelle Kapital der Eltern – also konkret die Beherrschung ihrer Muttersprachen – im Kontext der Volksschule nur selten ein anerkanntes und somit auch kein einsetzbares Kapital darstellt. Das Sprechen einer (süd-)osteuropäischen oder einer aussereuropäischen Sprache wird somit eher zur Hypothek als zu einer Ressource. Dies gilt nicht für Kinder, deren Eltern aufgrund ihrer Herkunft Französisch oder Englisch beherrschen. So konnte beispielsweise eine spanischsprachige Mutter ihre Tochter in Französisch unterstützen. Die Berufe der Eltern geben weitere Hinweise darauf, dass das kulturelle Kapital der Eltern nicht ausreichend ist im Hinblick auf die Begleitung der Schulkarrieren ihrer Kinder. So sind die meisten Eltern in wenig qualifizierten Berufen tätig, sie erledigen beispielsweise Hilfsarbeiten oder sind im gewerblich-industriellen Sektor oder auch in wenig qualifizierten Dienstleistungsberufen verortet. Einzelne Väter beziehen eine IV-Rente. In wenigen Fällen zeigte sich, dass durch die Migration ein sozialer Abstieg erfolgte, dass die Mütter oder Väter also im Herkunftsland teilweise höhere Ausbildungen absolviert hatten, welche sie aber in der Schweiz aufgrund fehlender Anerkennung der Abschlussdiplome nicht einsetzen können. Alle Eltern, mit denen wir vor und nach den Interviews sprechen konnten, zeigten unabhängig von ihrem eigenen schulischen Hintergrund ein grosses Engagement und Interesse an der schulischen Situation ihrer Kinder. In den Aussagen der Kinder spiegelte sich dieses Engagement – fast alle Kinder berichteten davon, dass die Eltern ihnen in schulischen Belangen zumindest zu helfen versuchten. Sie brachten auch zum Ausdruck, dass sie die Anstrengungen ihrer Eltern sehr schätzten. Viele wiesen aber darauf hin, dass die Eltern jeweils wenig Zeit hatten, ihnen zu helfen. Ein Mädchen (14 Jahre) formuliert es folgendermassen:

„Äh, meine Mutter ist einfach nicht so oft zu Hause gewesen. Sie hat mehr gearbeitet. Aber sonst, wenn mein Vater nicht zuhause gewesen ist, dann hat meine Mutter, also sie ist auch eine recht gute Mutter gewesen und sie hat mir dann auch geholfen.“

Das Mädchen betont sozusagen den guten Willen seiner Mutter, die ihm geholfen habe, wann es ihr eben möglich war. Ein Junge erwähnt Einschränkungen anderer Art, wenn er davon berichtet, wie die Mutter manchmal nicht helfen konnte, weil sie selber nicht verstand, was verlangt wurde.

Die Kinder berichten generell eher von Unterstützungsleistungen der Eltern auf der Unterstufe, weniger auf der Mittelstufe. Dies kann als weiterer Hinweis gelesen werden, dass das kulturelle Kapital der Eltern in Form von verfügbarem Schulwissen wenig ausgeprägt ist im Vergleich mit demjenigen von Eltern der (Schweizer) Mittelschicht.

3.2 Wohnverhältnisse

Die Wohnverhältnisse, welche wir bei unseren Besuchen antrafen, erlauben weitere Rückschlüsse auf das kulturelle Kapital der Familien. Während die Grösse der Wohnungen variierte – von sehr beengt bis hin zu wenigen etwas grösseren Wohnungen – zeigte sich, dass in praktisch allen Wohnungen klassische bildungsbürgerliche Kulturgüter wie Bücher oder Musikinstrumente fehlten. Pierre Bourdieu bezeichnet diese Kulturgüter als objektiviertes kulturelles Kapital (1983, 185). Sehr präsent waren auf der anderen Seite elektronische Geräte wie TV, Computer, DVD-Player, aber auch Fotografien von Familienmitgliedern, vor allem der Kinder. Diese materielle Ausstattung gibt Hinweise darauf, welche Medien für die Familien wichtig sind. Die Auseinandersetzung mit „Bücherwissen“ scheint einen geringeren Stellenwert zu haben als der Konsum von Informationen und Unterhaltung via TV oder Computer. Dies wiederum kann als Hinweis auf die soziale Verortung der Familien in statistiefen Milieus gelesen werden, für welche bildungsbürgerliche Kulturgüter eine geringere Bedeutung haben (Bourdieu 2012). Die Verbundenheit mit den Mitgliedern der Familie scheint dagegen einen hohen Stellenwert zu haben und wird mit den Fotografien zum Ausdruck gebracht.

Wie auch bei den Fallbeschreibungen der vier Kinder zu sehen sein wird, trafen wir alle Wohnungen in einem sehr ordentlichen und sauberen Zustand an. Auch wenn dieser Aufwand vielleicht in Hinblick auf das Eintreffen der Interviewerin betrieben wurde, gibt er doch Rückschlüsse darauf, dass die Einhaltung gewisser Standards in Bezug auf Sauberkeit und Ordnung in den Augen der Eltern wichtig ist. Auffallend war aber, wie alt teilweise die Wohnungen waren: dunkle, alte Bodenbeläge, Wände, die dringend eines neuen Anstriches bedürften, altes, durchgesehenes Mobiliar. Alles in allem erhielten wir den Eindruck von engagierten, bemühten, interessierten, hart arbeitenden Eltern, die sich ihrer eigenen Beschränkungen in Bezug auf die Fähigkeit, ihre Kinder zu unterstützen, zum Teil schmerzlich bewusst waren. So erzählte die allein erziehende Mutter eines Jungen im Gespräch nach dem Interview darüber, wie schwierig es sei, neben ihrem 100%-Job in einem Hotel auch noch den Alltag der Familie zu organisieren.

3.3 Geschwister: Rollenverteilung in Helfende – Hilfsbedürftige

Ältere Geschwister auf der anderen Seite stellten konsequenterweise oft die grössere Unterstützungsressource für die „Future Kids“-Kinder dar als die Eltern. Sie sind diejenigen, die selbst schon Schulerfahrungen in der Schweiz gesammelt haben, die vielleicht erfolgreiche Schullaufbahnen hinter sich haben und die meist sprachlich elaboriertere Kenntnisse mitbringen als die Eltern. Dies bringt ein Junge (13 Jahre) pointiert zum Ausdruck:

Es ist schwierig gewesen. Habe immer stundenlang gehabt, bis ich die Aufgaben fertig gehabt habe. Habe immer Unterstützung von meinen Eltern und meiner Schwester gebraucht. Die Eltern können auch nicht so gut Deutsch, und dann habe ich eher auf meine Schwester schauen müssen, aber sie hat auch für sich selbst schauen müssen, weil sie in der Sek war.

Bei dringlichen schulischen Fragen können folglich oft die älteren Geschwister angegangen werden, wie uns die Kinder schilderten. Oft zeigte sich in der Unterstützung aber auch ein Potenzial für Konflikte. So gaben einige Kinder an, dass sie den Aussagen der Geschwister jeweils weniger trauen würden als den Aussagen der Mentorinnen. Die Geschwister wurden also manchmal nicht als ausreichend kompetent in Bezug auf Schule wahrgenommen – ganz im Gegensatz zu den Mentor/innen:

Manchmal, wenn sie etwas sagt und ich glaube es stimmt nicht, dann haben wir manchmal Streit gehabt. Und dann habe ich lieber wollen, irgendwie von jemand anderem Hilfe. (...) Sie sagt: ‚Nein, es geht so‘, und ich sage: ‚Nein, aber wir haben es anders gelernt. Es ist nicht so‘, und nachher fangen wir an zu streiten.

Ausserdem hörten wir mehrere Schilderungen von zwar grundsätzlich engen, aber auch konfliktreichen Geschwisterbeziehungen, in welchen eine Rollenverteilung in Helfer/in und Hilfsbedürftige vermutlich ein weiteres Konfliktpotenzial eröffnet. Eine andere Problematik war, dass ältere Geschwister mit fortschreitender schulischer Karriere und vor allem auch mit dem Beginn einer Lehre je länger je weniger Zeit hatten, sich auch noch um die jüngeren Geschwister zu kümmern – sie mussten sozusagen für sich selber schauen und konnten weniger Verantwortung übernehmen. So antwortet ein Junge (14 Jahre) auf die Frage, wer ihm zuhause habe helfen können:

Mein älterer Bruder. Aber der hat manchmal auch nicht gerade so viel Zeit gehabt. Der hat auch seine Sachen, äh, zu erledigen gehabt. Aber mehrheitlich hat er mir geholfen.“

Später im Interview stellt sich heraus, dass der Zeitmangel des älteren Bruders vor allem mit dem Beginn der Lehrstelle zusammenfällt. Die beiden Brüder sehen sich kaum mehr, da der ältere erst nach Hause kommt, wenn der jüngere bereits im Fussballtraining ist.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich, wenn „Future Kids“-Kinder jüngere Geschwister haben. Die befragten Kinder mit jüngeren Geschwistern waren durchaus bereit, die „Kleinen“ zu unterstützen – oft mit Stolz, wenn die Unterstützung erkennbar Früchte trug, wie es ein Mädchen in Bezug auf ihren jüngeren Bruder zum Ausdruck brachte. Die eigene Unterstützerrolle in Bezug auf die Geschwister wurde subjektiv offenbar als weniger

problematisch und konfliktreich wahrgenommen als die Rolle als Hilfe-Empfänger/in. In den betreffenden Schilderungen wurden eher Stolz und Freude vermittelt. Die „Future Kids“-Teilnehmer/innen können also ein Stück weit als Multiplikator/innen betrachtet werden, welche ihre neuen Kenntnisse und Fähigkeiten innerhalb der Familie – und möglicherweise auch an Peers – weitervermitteln können. Aufgrund der Aussagen zu den Rollen der älteren Geschwister sehen wir diese Funktion allerdings mit Vorbehalten. Die Unterstützerrolle kann einerseits Stolz und Anerkennung verschaffen, sie kann aber potenziell mit Überforderung und Rollenkonflikten einhergehen – eine Gefahr, welche in den Beziehungen zwischen Mentor/in und Schüler/in weniger besteht. Auch wenn es grundsätzlich positiv erscheint, wenn Geschwister einander helfen können, ist hier auch zu bedenken, dass es nicht die Rolle eines Kindes sein sollte, einziger oder hauptsächlicher Ansprechpartner für jüngere Geschwister in schulischen Belangen zu sein und damit Teile der Elternrolle zu übernehmen.

3.4 Unterstützung durch Peers

Ausserhalb der Lebenswelt Familie fragten wir auch nach der Rolle von Peers in Bezug auf schulische Unterstützung. Hier zeigte sich, dass die befragten Kinder klassische peerkulturelle Aktivitäten pflegten, mit ihren Freund/innen und Kolleg/innen also rund ums Haus spielten, abmachten, sich auf Schul- und Sportplätzen trafen, zusammen in die Stadt oder einkaufen gingen. Eine der jüngeren Interviewpartnerinnen meinte:

Zum Beispiel haben wir allen Kolleginnen angerufen und nachher haben wir zum Beispiel Versteckis oder Fangis oder so gespielt, oder sind in den Sand gegangen oder so.

In Bezug aufs schulische Lernen nahmen die Peers einen geringen Stellenwert ein. Nur wenige Kinder berichteten davon, dass sie vereinzelt Klassenkameradinnen um Hilfe angingen. Nachfolgend die Aussage eines Jungen und eines Mädchens. Interessant ist auch der Punkt, dass meist gleichgeschlechtliche Peers um Hilfe angegangen werden:

Also früher [in der Unterstufe] ein paarmal habe ich Kollegen gefragt, oder aber meistens immer die Lehrerin und sie hat mir dann auch immer geholfen. Aber dort hat es nicht so Hausaufgabenstunde gegeben wie jetzt.

Also zum Beispiel, sie [die Kolleginnen] haben mir schon probiert zu erklären, aber ich habe es eben dann halt nicht ganz gecheckt, meistens. Und dann ist es trotzdem ein wenig schwierig geblieben.

3.5 Stigmatisierungspotenzial unter Peers?

Die Teilnahme am „Future Kids“-Projekt schien unter Kolleginnen und Kollegen nicht intensiv thematisiert zu werden. Ein Mädchen erwähnte, dass unter Kindern ihrer Klasse die Einschätzung zirkulierte, dass die Teilnahme am „Future Kids“-Projekt etwas für schulisch schwache Kinder sei. Sie wehrte sich gegen diese Zuschreibung mit ihrer Interpretation, dass die Teilnahme bei „Future Kids“ etwas für Kinder sei, deren Eltern wenig Zeit hätten:

Also, für mich ist es einfach so wie Nachhilfestunde gewesen. Und, ähm, viele haben gesagt gehabt, ja, „Future Kids“ ist etwas für die, die nicht gut in der Schule sind. Aber eigentlich

stimmt das gar nicht. Weil meine Kollegin, die auch „Future Kids“ gehabt hat, ist jetzt in der Sek A. Und ja. Also, wenn man „Future Kids“ hat, dann ist es nicht, weil man schlecht ist in der Schule, sondern weil vielleicht die Eltern manchmal nicht für dich Zeit haben oder so.

Auch wenn nur ein einziger Hinweis dieses Stigmatisierungspotenzial des Mentoring-Programms andeutet, sollte diese Gefahr unserer Einschätzung nach trotzdem ernst genommen werden. Dies würde bedeuten, dass man die schulhausinterne Kommunikation darüber, was „Future Kids“ ist, sorgfältig steuert und vorbereitet. Genau dieses Anliegen reflektiert sich auch in der Aussage der Schulleiterin der Schule Hardau. Ihr ist es wichtig, das Stigmatisierungspotenzial von Fördermassnahmen wie „Future Kids“, aber auch anderen Unterstützungsleistungen möglichst klein zu halten. Es soll als selbstverständlich wahrgenommen werden, in diese oder jene Spezialförderung zu gehen. In Bezug auf „Future Kids“ nehme sie es allerdings sowieso eher so wahr, dass sich ein gewisser Neid entwickle bei den Kindern, die nicht für das Projekt ausgewählt würden: „Aber ich glaube, Stigmatisierung ist, glaube ich nicht da. Und bei ‚Future Kids‘ sowieso nicht. Es ist eher so, dass dann die, die ein bisschen neidisch sind sagen, ich kann dafür draussen spielen.“ (Interview mit Schulleitung Hardau)

Dem entspricht, dass in den Interviews auch positive Interpretationen über die Teilnahme an „Future Kids“ zirkulieren: Ein Mädchen beispielsweise deutete ihre „Wahl“ als Belohnung für ihr gutes Mitmachen in der Schule. Und von Seiten der Eltern wurde „Future Kids“ ausschliesslich als sinnvolle und erwünschte Unterstützung und nie als negatives Labeling wahrgenommen.

3.6 Fallbeschreibung Assefa Hailu – die Anpassungsfähige

„Also, am Anfang, so in der Unterstufe hat mein Vater sehr oft geholfen. Und dann mit der Zeit, habe ich es, also gelernt selber zu machen. Weil sie sind auch immer weniger zuhause gewesen.“

Assefa Hailu ist 14 Jahre alt und besucht die Sekundarstufe B. Einen Aufstieg in die Sek A strebt sie nicht an, sie will nach eigenen Aussagen lieber eine gute Sek-B-Schülerin sein, denn diese hätten auch bessere Aussichten auf eine Lehrstelle als schlechte Sek-A-Schüler. Assefas Berufswunsch bewegt sich im medizinischen Bereich: Tierärztin oder Assistentin bei einem Tierarzt, Pflegerin oder Drogistin. An „Future Kids“ nahm sie in der 5. und 6. Klasse der Primarschule teil.

Assefa wohnt mit ihrer Schwester, ihrem Bruder und ihren Eltern in einem grauen, sichtlich angejahrten Block gleich hinter einer Lärmschutzwand neben den Bahngleisen. Die Gemeinde ist von Fluglärm betroffen, welcher sich auch in der 4-Zimmer-Wohnung bei geschlossenen

Fenstern deutlich bemerkbar macht. Assefa besetzt in der Wohnung ein eigenes Zimmer, welches gleichzeitig aber auch das Spielzimmer ihrer Geschwister ist bzw. war, wie Assefa ausführt. An der Tür des anderen, kleineren Zimmers daneben hängt ein Schild mit der Aufschrift „Yana & Assefa“ – der Zimmerwechsel hat anscheinend noch nicht sehr lange stattgefunden. Als ich in die Wohnung trete, kommt ein Mädchen aus diesem kleineren Zimmer und zeigt Assefa eine Zeichnung, die sie offenbar gerade angefertigt hat. Assefa kommentiert auf Schweizerdeutsch wohlwollend und schickt die jüngere Schwester dann wieder in das Zimmer. Im Lernjournal von Assefas Mentorin lese ich später, dass die Anwesenheit der kleinen Schwester – die damals erst fünf bis sechs Jahre alt war – manchmal die Mentorsstunden gestört hätte. Die Tür rechts vom zweiten Kinderzimmer führt ins Wohnzimmer. Dieses ist mit einem niederen Glastisch und zwei weissen, mit Tüchern bedeckten Ledersofas ausgestattet, ausserdem mit einem sehr grossen Flachbildschirm-TV und einem Sideboard mit diversen elektronischen Geräten darauf. Auch ein Computer steht in einer Ecke auf einem kleinen Möbel. Das Zimmer rechts neben dem Wohnzimmer scheint das Elternschlafzimmer zu sein, und die kleine Küche ist in den Flur der Wohnung integriert.

Assefa ist das älteste der drei Geschwister. Ihre Schwester ist acht Jahre alt und besucht die 2. Klasse, der kleine Bruder ist zwei Jahre alt. Während des Besuchs in Assefas Wohnung wird der Bruder von einer Tagesmutter gehütet, die der äusseren Erscheinung nach aus der gleichen Herkunftsregion zu stammen scheint wie Assefas Eltern. Diese sind in Äthiopien geboren und aufgewachsen und kamen vor ungefähr 14 Jahren in die Schweiz. Die An- bzw. Abwesenheit der Eltern, die beide viel arbeiten, scheint im Interview immer wieder als Thema auf. An den Wänden im Wohnzimmer und im kleinen Flur hängen viele Fotografien der Eltern, welche sie einzeln oder als Paar zeigen. Auf einem Bild im Wohnzimmer sind die beiden sehr festlich gekleidet, beide tragen einen schwarzen, goldbestickten Mantel und haben eine Flagge in den Farben Grün, Gelb und Rot um den Körper drapiert. Die Mutter trägt eine kleine Krone, mit welcher sie wie eine Prinzessin aussieht. Auf weiteren Bildern sieht man ebenfalls die Eltern, auf einem oder zweien nur den Vater, wie er an einem Bach sitzt, in westlicher Freizeitkleidung (Shorts, T-Shirt) und mit langen Rastazöpfen. Die Eltern wirken auf den Fotos fröhlich, stolz und jung. Diese dominante fotografische Präsenz steht gewissermassen in einem komplementären Verhältnis zu Assefas Aussagen über die physische Präsenz der Eltern zuhause. Assefa erwähnt zwar, dass ihre Eltern und vor allem ihr Vater sie in der Unterstufe noch tatkräftig unterstützt hätten, dass sie aber schon bald einmal stärker auf sich alleine gestellt war, als die Eltern mehr zu arbeiten begannen. Sie konnotiert dies durchaus auch positiv:

Also, am Anfang, so in der Unterstufe hat mein Vater sehr oft geholfen. Und dann mit der Zeit, habe ich es, also gelernt selber zu machen. Weil sie sind auch immer weniger zu Hause gewesen. Aber ich habe irgendwie auch kein Problem damit gehabt. Also ich bin noch ziemlich, also gut, also herausgekommen und so, und ich habe versucht so viel wie möglich alleine zu machen. Wenn ich einfach eine Frage gehabt habe, dann bin ich zu meinem Vater gegangen.

Beide Motive – jenes der Selbstständigkeit und jenes der Abwesenheit der Eltern, aber auch deren Versuche, Assefa bestmöglich zu unterstützen – ziehen sich als roter Faden durch das Interview. Über die Schulbildung der Eltern weiss Assefa nichts. Mutter und Vater arbeiten nach ihren Angaben beide Vollzeit – Assefas Mutter als Hilfsköchin, der Vater als Arbeiter in

einer Fabrik für Gasflaschen. Der Vater hätte in der Schweiz eine Lehre als Automechaniker begonnen, aber wieder abgebrochen, die Mutter hätte eine Ausbildung als Köchin gemacht, ebenfalls in der Schweiz.

Assefas Schilderungen der elterlichen Unterstützung für schulische Belange stehen beinahe prototypisch für viele andere „Future Kids“-Kinder. Da sie mangels älterer Geschwister nur auf ihre Eltern – und ganz selten auf einen Onkel – als Ressource zugreifen kann, stehen diese nur schon deshalb stark im Zentrum. Ganz offensichtlich bemühen sich beide Elternteile nach Kräften, Unterstützung zu bieten.

Wenn Assefa im Interview die Unterstützung durch Vater oder Mutter erwähnt, geht sie meist im gleichen Atemzug auch darauf ein, dass diese Unterstützung eben nicht immer möglich sei aufgrund der Arbeitsbelastung der Eltern. Dies ist typisch für viele Aussagen von „Future Kids“-Kindern, deren Eltern auch beruflich stark eingebunden sind. Als zweiter, ebenfalls typischer Punkt kann erwähnt werden, dass die Unterstützung durch Vater und Mutter nicht oder nicht vollständig den gewünschten Effekt hat und beispielsweise nicht dazu führt, dass Assefas schulisches Wissen wirklich sattelfest und abrufbar wird. Drittens ist Assefas Situation in Bezug auf die familiäre Verwendung der Schulsprache vergleichbar mit jener der anderen befragten Kinder. Assefa unterstreicht zwar ihre Fähigkeiten, die sie durch die Verwendung von Deutsch in der Familie erlangt habe. Allerdings spricht nur der Vater Deutsch, mit der Mutter unterhält sie sich auf Amharisch, wie sie auf Nachfrage ausführt:

Deutsch ist einfach so, fast mein Lieblingsfach gewesen. Weil, ich habe zu Hause auch immer nur Deutsch gesprochen und ich bin einfach mit Deutsch aufgewachsen. Und (...) ich habe es eigentlich gar nicht wirklich lernen müssen. Also, ich, weil ich schon damit aufgewachsen bin. Habe ich für Deutsch wirklich eigentlich noch nie richtig gelernt.

Die Anpassungsleistung, die Assefa hier betont, führte nicht dazu, dass sie keine Probleme mit der Schulsprache mehr gehabt hätte. So wird von Seiten der Lehrpersonen die Erweiterung des Wortschatzes als fachliches Lernziel für „Future Kids“ genannt, und durch das gesamte Lernjournal zieht sich neben der Bearbeitung von mathematischen mindestens so intensiv jene von sprachlichen Problemen. Das familiäre Bemühen um die Verwendung der Schulsprache bringt Assefa also – zumindest subjektiv – gewisse Vorteile, gleichzeitig zeigt sich aber auch eine deutliche Begrenzung. Diese verwundert nicht, denn niemand in der Familie spricht Deutsch als Muttersprache – und schon gar kein gebildetes Deutsch. Diese Ressource ist also auch hier, wie bei allen anderen interviewten Kindern, nur eingeschränkt verfügbar. Und nicht zuletzt ist schliesslich auch Assefas Streben nach und der Stolz auf schon erreichte Selbstständigkeit typisch für viele Kinder. Dieses ist allerdings verbunden mit einer Ambivalenz, denn es ist ja gerade die Selbstständigkeit, die die Kinder immer wieder *überfordert* und deren Herausbildung Zeit und Unterstützung benötigt.

Der Blick in die Lernjournale von Assefas Mentorin erlaubt interessante Einsichten in die Details der „Future Kids“-Begleitung. Anhand dieser Notizen lässt sich rekonstruieren, was es im Fall von Assefa genau ausmacht, dass der schulische Erfolg als nur begrenzt erreichbares Ziel erscheint. Assefa wird sowohl von Seiten der Lehrpersonen als auch von der Mentorin als

motivierter Schülerin beschrieben, die sehr konzentriert arbeiten könne und pflichtbewusst sei. Offensichtlich lässt sich Assefa auch für viele Lerninhalte begeistern, wie aus den Beschreibungen hervorgeht; ausserdem wird immer wieder ihre schnelle Auffassungsgabe deutlich und auch von der Mentorin gelobt. Wenn Assefa eine Aufgabe nicht lösen konnte und die Mentorin ihr einen Lösungsweg erklärte, war die anschliessende Anwendung in aller Regel kein Problem.

Auf der Grundlage dieser Voraussetzungen erstaunt die Tatsache, dass Assefa in einigen Bereichen, allen voran der Mathematik, aber auch in den Fremdsprachen deutliche Schwierigkeiten hat. Sie habe zwar keine eigentlichen Lücken im Schulstoff, befinde sich aber auf dem „Minimalstand“, wie ihre Lehrerin nach einem Jahr Mentoring bemerkt. Das Wissen müsse gefestigt und schneller abrufbar gemacht werden, ausserdem sollte Assefas Arbeitstempo schneller werden und sie sollte die Dinge mit mehr Eigeninitiative und selbstständiger angehen.

Vor allem der eine Punkt – die Festigung des Wissens – zieht sich durch die Beschreibungen im Lernjournal durch. Manchmal wirkt es, als bewege sich Assefa zwischen isolierten Bäumchen – Wissensbeständen –, die noch kaum richtig verwurzelt sind, und könne dabei den Wald nicht erkennen, den diese Bäumchen bilden (sollten). Sie selbst kann sich ihre Schwierigkeiten vor allem in der Mathematik nicht wirklich erklären – sie hätte einfach Mühe mit Zahlen, obwohl das in den ersten beiden Schuljahren noch anders gewesen sei:

Und ich weiss noch, in der zweiten Klasse bin ich noch ziemlich gut gewesen, in der Mathe sogar. Ähm, dafür bin ich im Deutsch ein bisschen schlechter gewesen. Es hat sich dann einfach wieder geändert in der dritten Klasse und dann in der vierten, eben immer so weiter.

In der Analyse der Lernjournalinträge hingegen wird deutlicher, wo genau die Probleme liegen. In der Mathematik sind es häufig verschachtelte und komplexe Aufgaben, Textaufgaben oder Aufgaben mit einem hohen Abstraktionsgrad, welche Assefa ans Limit bringen. Dazu zwei Auszüge aus dem Lernjournal:

Assefa hat allgemein sehr gut und konzentriert mitgemacht. Bruchrechnen konnte sie mit Kuchen & Kuchenstücken, aber Umsetzung auf Zahlen noch nicht ganz verstanden. Nach Erklärung konnte sie Aufgaben dazu aber gut lösen. (Lernjournal, 11.04.13)

Assefa hat 2 Mathematikprüfungen zurückbekommen. Die haben wir zusammen angeschaut. Z.T. wusste sie an der Prüfung nicht genau, was sie machen musste. Nochmals Schritt für Schritt erklärt, wieso man Brüche kürzt/erweitert und wie man herausfinden kann, welcher Bruch grösser ist. Ich glaube, sie hat noch nicht so eine klare Vorstellung davon, was ein Bruch wirklich ist (also nicht nur zwei Zahlen und ein Strich dazwischen). Haben viel mit Kuchenstücken angeschaut, um besser zu verstehen. (Lernjournal, 09.01.14)

Sobald die Mentorin das Thema Brüche durch Kuchenstücke visualisiert und konkretisiert, fällt Assefa die Aufgabe leichter, aber der Sprung in die Abstraktion kann – auch nach einem knappen Jahr Arbeit an diesem Thema – offenbar nicht so einfach gemacht werden. In der Regel ist es so, dass Assefa nach den Erläuterungen der Mentorin eine Aufgabe gut, rasch und

selbstständig lösen kann. Oft zeigt sich aber einige Wochen oder Monate später, dass sich das Wissen nicht verankert hat – das Stichwort „vergessen“ taucht mit zuverlässiger Regelmässigkeit im Lernjournal auf: „Mathematik: Assefa hat z.T. vergessen, was sie in der Schule besprochen haben. Kann sich zwar inhaltlich an etwas erinnern, aber z.B. nicht mehr, wie man eine Aufgabe löst.“ (Lernjournal, 25.04.13) Trotz Assefas von allen Seiten anerkannter schneller Auffassungsgabe kann sie also bestimmte Wissensformen nur sehr mühsam und mit vielen Rückschlägen aufbauen, was sich im Übrigen auch in den Sprachfächern zeigt. Hier ist es neben dem Pauken von Vokabeln und Konjugationen vor allem auch die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, welche Assefa Mühe bereitet. Und es sind immer wieder Redewendungen und für Assefa ungewohnte Formulierungen wie beispielsweise „um 8 grösser“, welche in allen Fächern Stolpersteine darstellen.

Neben dieser mangelnden Festigung und Verknüpfung von Wissen zeigt sich ein weiteres Phänomen, welches für das Lernen sehr nachteilig erscheint: das schnelle Aufgeben. Assefa ist – vor allem bei den Hausaufgaben, welche sie alleine lösen sollte – häufig schnell entmutigt und lässt eine Aufgabe dann lieber ungelöst liegen. Das „Dranbleiben“ und eine gewisse Hartnäckigkeit entwickelt sie offenbar nur in Begleitung und mit Unterstützung. Die Mentorin formuliert einen Vorschlag für einen Trick, den Assefa anwenden könnte, um sich bei Hausaufgaben zum Weiterarbeiten zu animieren.

Es scheint, dass ihr die Motivation fehlt, angefangene Aufgaben fertig zu machen, wenn sie nicht mehr ganz einfach zu lösen sind. Eine Möglichkeit wäre vielleicht, einen Timer zu stellen und nochmals 15 Min. konzentriert vor die Aufgaben zu sitzen (...). (Lernjournal, 23.01.14)

Die Frustration, eine Aufgabe nicht lösen zu können, wird vermutlich hoch sein. Vielleicht war es deshalb für Assefa so wichtig, dass die Mentorin ihr Hartnäckigkeit vorlebte und ihr das Vertrauen vermittelte, dass sie etwas lernen und verstehen kann. Dass die von allen Seiten angestrebte Selbstständigkeit sich erst entwickeln kann, wenn grundlegende Probleme mit dem Aufbau und der Vernetzung von Wissen und mit dem Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit gelöst sind, scheint naheliegend.

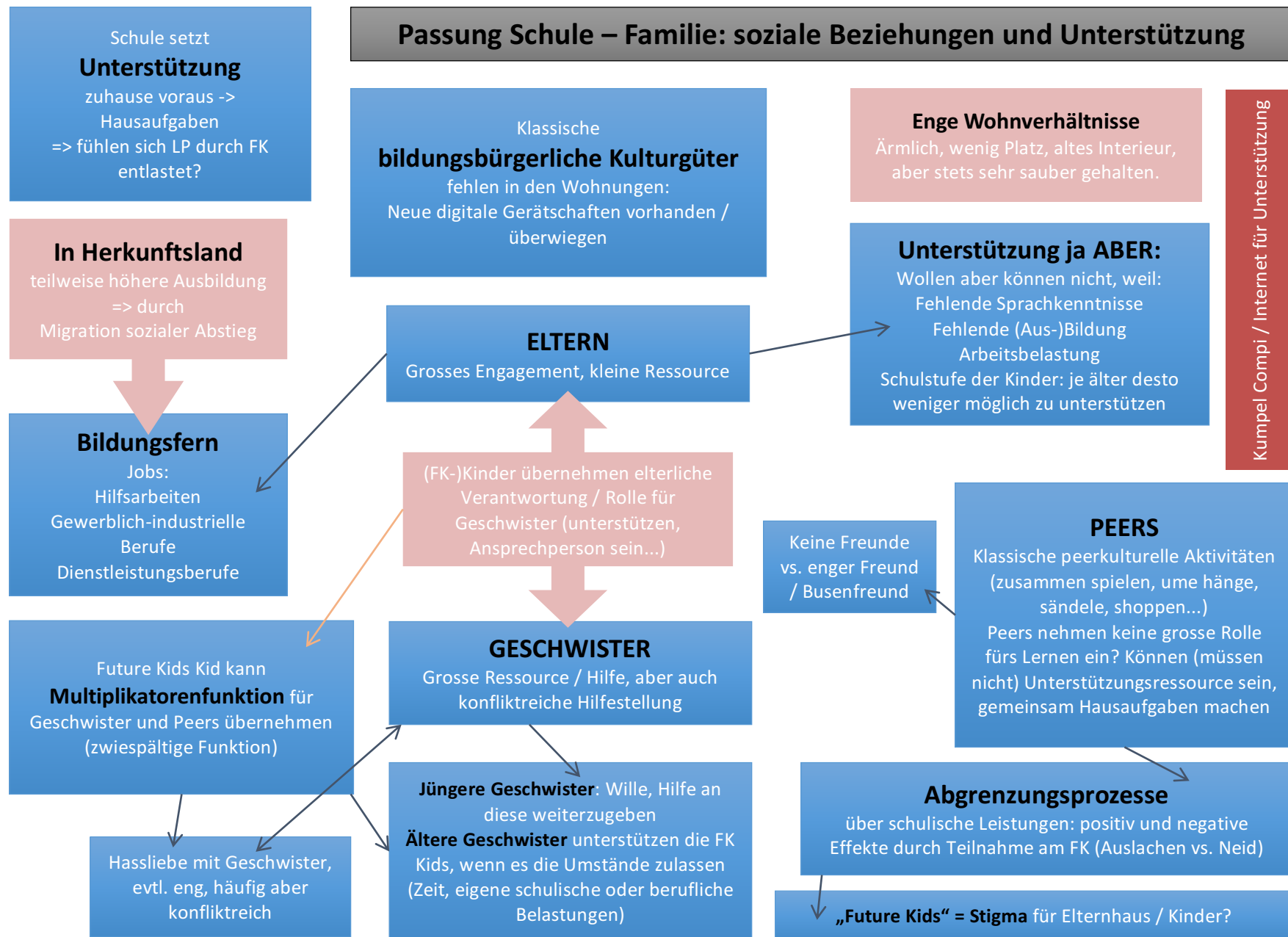
Assefa konnte aber trotz diesen Hindernissen – mit und dank der Unterstützung durch ihre Mentorin – einen gewissen Grad an Selbstständigkeit erlangen, auf den sie rückblickend stolz ist. Ein Erfolgserlebnis aus ihrem heutigen Schulalltag schildert sie folgendermassen:

Ähm, also es ist einfach ein bisschen schwieriger, weil ich bin jetzt auch ein bisschen alleine, aber dafür kann ich es so machen. Wir haben zum Beispiel ein Thema gehabt in der Schule, so, ähm, Algebra haben wir einmal gehabt, und das mussten wir so wie umwandeln und so, und dort habe ich so meine eigene Strategie, also herausgefunden. Weil der Lehrer hat es irgendwie anders erklärt gehabt und ich habe, etwas, also etwas Eigenes gemacht, obwohl also, und es ist beides, also hat beides gestimmt. Und so habe ich auch eine gute Note geschrieben, weil ich habe das vom Lehrer ein bisschen komplizierter gefunden. Und manchmal ist es auch gut, dass (...) ich selber meine eigenen Ideen schreiben kann.

Diese Schilderung einer selbständigen Lösungssuche für ein mathematisches Problem zeigt, dass es für Kinder aus nichtprivilegierten Familien möglich ist, Eigeninitiative und

Selbstständigkeit zu entwickeln. Die Analyse der Lernbiografien macht aber auch deutlich, wie sehr Unterstützung nötig ist, um dieses Ziel zu erreichen.

Auf der nächsten Seite werden die verschiedenen Aspekte des Passungsverhältnisses Schule – Familie grafisch und zusammenfassend dargestellt:



4 Beschreibung der Lebenswelt Schule

In den Interviews vermittelten die Kinder immer auch, wie sie den schulischen Kontext, die Lehrpersonen sowie sich selber als Schülerin oder Schüler im schulischen Kontext wahrnahmen. Diese Wahrnehmungen sind deshalb von Belang, weil sie Hinweise geben auf mögliche Bildungsbarrieren. Kinder, die sich selbst als schulisch überfordert und unsicher wahrnehmen, haben andere Ausgangsbedingungen für schulisches Lernen als Kinder, welche in Bezug auf ihre Fähigkeiten als Schüler/in mit Selbstvertrauen und Zuversicht ausgestattet sind. Eindrücklich zeigt dies die schweizerische Studie von Rahel Jünger (2010), in welcher Kinder aus privilegierten und unterprivilegierten Gemeinden zu ihrer Wahrnehmung von Schule, von ihren Lehrpersonen und von sich selbst als Schüler/innen befragt wurden. Die privilegierten Kinder äusserten sich mit markant höherem Selbstbewusstsein zu Schule und Unterricht im Vergleich mit den unterprivilegierten Kindern: „Die empfundene und erlebte Sicherheit ermöglicht es den privilegierten Kindern, selbstbewusst aufzutreten: Sie äussern frank und frei ihre Ansprüche an die Schule und kritisieren alles und jedes, was ihnen nicht passt.“ (Jünger 2010, 173). Die unterprivilegierten Kinder hingegen äusserten sich sehr zurückhaltend mit Kritik an Schule und Lehrpersonen – sie schrieben sich die Probleme in der Tendenz selber zu und standen unter grossem Druck (Jünger 2010, 169f.). In unserer Untersuchung bestätigte sich dieses Bild teilweise. In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die befragten Kinder sich selbst als Schülerinnen und Schüler, wie sie ihre Lehrpersonen und wie sie die Lebenswelt Schule wahrgenommen haben.

4.1 Die Selbstbeschreibungen der Kinder als Schüler/innen

Aus dem Interviewmaterial konnten die Selbstbeschreibungen der Kinder als wichtiges Thema herausgearbeitet werden. In der Studie von Rahel Jünger stellten die privilegierten Kinder ihre Kompetenzen – beispielsweise die Beherrschung von Lernstrategien (Jünger 2010, 171) – in den Vordergrund und die Selbstverständlichkeit, mit welcher sie den schulischen Anforderungen begegnen. Die Kinder unserer Studie schildern dagegen primär ihre Unsicherheit und stellenweise Hilflosigkeit im Umgang mit schulischen Anforderungen, sowie ihre Schüchternheit in gewissen Situationen. Ein Mädchen (11 Jahre) berichtet:

Also zum Beispiel hat sie (die Lehrerin) gefragt: "Was gibt das plus das oder so?" Und danach haben dann alle aufgestreckt ausser ich nicht, weil ich so, vielleicht so scheu war.

So scheint als ein Thema die Angst vor den *Anforderungen der Schule* auf, welche besonders, aber nicht nur bei Stufenwechseln³ deutlich wird. Ein anderes 11-jähriges Mädchen schildert, wie sie Angst vor dem Übergang in die 4. Klasse gehabt hatte, weil sie dachte, es werde dort sehr schwierig – tatsächlich kam es ihr dann aber einfach vor, was sie nicht zuletzt auf ihre Teilnahme an „Future Kids“ zurückführt: Sie hätten in der 4. Klasse Schulstoff behandelt, den sie wegen „Future Kids“ schon kannte. Dieser Wissensvorsprung half ihr, den als schwierig antizipierten Stufenwechsel zu bewältigen. Von einem sehr ähnlichen Problem, aber ohne

³ Die Thematik der Übergänge ist für die Lernbiografien aller Kinder wichtig und wird im Text immer wieder aufgegriffen. Sie wird im Kapitel 4.3.2 („Strukturelle Aspekte“) vertieft behandelt.

glückliche Auflösung, erzählt ein 10-jähriges Mädchen. Der Übergang in die vierte Klasse machte ihr Probleme, die immer noch anhalten. Sie finde es schwierig, alleine Hausaufgaben zu machen, und allgemein sei alles schwieriger geworden und strenger. An einer anderen Stelle im Interview betont sie auch, dass sie nach wie vor gerne bei „Future Kids“ mitmachen würde, um „oben“ zu bleiben.

Die Kinder scheinen im Schulalltag – vor allem ab der Mittelstufe, bei einigen Kindern aber auch schon ab Kindergarten – sehr viele Situationen zu erleben, in welchen sie nicht Schritt halten können, etwas nicht können, etwas (sprachlich) nicht verstehen. Einige Kinder, die vor ihrer Einschulung keinen Kontakt mit der Schulsprache hatten, schildern die erste Zeit im Kindergarten als besonders schwierig. Ein Junge (11 Jahre) erzählt, wie er zu Beginn kaum ein Wort Deutsch verstand:

Dort sind noch drei andere tamilische Kinder gewesen, dann, mit diesen habe ich mehr tamilisch geredet und die Lehrerin hat gesagt, ich soll Deutsch sprechen, aber ich habe nicht gewusst wie. Nachher habe ich zugehört und nachher habe ich ... gelernt.

I: Ja, und dann mit den tamilischen Kindern, habt ihr dann wie gar nicht geredet oder habt ihr versucht, zusammen auch Deutsch zu reden?

Ja, wir haben immer Lego gespielt und nachher haben wir gesagt, was das wäre, so, ‚das Auto‘ und so.“

Unterstützung fand der Junge in dieser Zeit vor allem bei den anderen tamilischen Kindern, die sich in der gleichen Lage befanden wie er selbst. Andere Kinder wiederum berichten, wie sie in der Schule Arbeitsblätter nicht verstanden hätten, im Mathe- wie im Deutschunterricht immer wieder in Schwierigkeiten geraten seien. Beispielhaft für andere berichtet ein 14-Jähriger:

Also früher (räuspert sich) habe ich, also, im Deutsch habe ich relativ Schwierigkeiten gehabt in Grammatik. Und bin einfach nicht so gut im Deutsch gewesen, habe Sachen nicht, also nicht verstanden, was ich so gelesen habe. Und seitdem ich mit „Future Kids“ angefangen habe, ist es relativ sehr besser geworden. Ich verstehe, was ich lese und auch in Grammatik. Also zum Beispiel Diktat, bin ich früher auch nicht so gut gewesen und jetzt fühle ich mich viel besser und sicherer.“

Er schildert wie er seine Probleme mit der Zeit überwinden konnte. Während einige Kinder dies in der Kindergartenzeit aus eigener Kraft schafften (oder schaffen mussten), erwähnt der zitierte Junge im gleichen Atemzug die Unterstützung von „Future Kids“ als massgeblich dafür, dass ihm die Beherrschung der Schulsprache mit der Zeit immer besser gelang.

Ein weiteres grosses Thema für die Kinder sind die *Hausaufgaben*. Viele Kinder berichten davon, dass sie – vor allem vor der Teilnahme an „Future Kids“ – ein grosses Problem damit hatten, die Hausaufgaben zu erledigen. So antwortet ein 11-jähriges Mädchen auf die Frage, was sich durch die Programmteilnahme verbessert hat:

Ja, dass ich dann nicht mehr scheu gewesen bin und dass ich jetzt besser lernen kann. Und dass ich die Hausaufgaben sehr gut selbständig machen kann.

Dies scheint naheliegend vor dem Hintergrund der bereits beschriebenen Probleme der Passung zwischen Familie und Schule. In vielen Fällen war es den Eltern, vor allem nach der Unterstufenzeit, schlicht nicht möglich, ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Und die Kinder taten sich schwer mit der Anforderung, den ohnehin für sie schon (oft) schwierigen Schulstoff zuhause selbstständig zu bearbeiten. Ein Mädchen berichtet von der grossen Erleichterung beim ersten „Future Kids“-Treffen: Es sei „mega cool“ gewesen, weil sie dann nicht so alleine ihre Hausaufgaben machen musste. Auch andere Kinder berichten im Interview von ihren Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben, dass diese immer wieder „vergessen“ gingen und nicht gemacht wurden, und dass sich die Lehrpersonen deshalb über sie ärgerten. Teilweise fürchteten sie sich vor Einträgen:

Also, mit diesen Hausaufgaben, sie [die Lehrerin] hatte mir viele Hausaufgaben gegeben und mehr Tests. Sie ist halt, sie, also wenn man mal die Hausaufgaben nicht hat, hat sie Einträge verteilt. Also bei unserer Klasse hat es so gehabt, wenn man die Hausaufgaben nicht macht, oder wer zu spät kommt, bekommt einen Eintrag.

Alle befragten Kinder erzählen auch, dass sich die Problematik mit der Teilnahme an „Future Kids“ dann entschärft habe.

Auf der anderen Seite berichten aber auch einige Kinder, wie sie nicht nur auf Hilfe von aussen zählen wollen, sondern *Strategien zur Selbsthilfe* entwickeln. Ein 11-jähriges Mädchen beispielsweise erzählt, dass sie manchmal genug davon habe, immer auf Hilfe angewiesen zu sein, und dass sie auch einmal etwas alleine schaffen möchte:

Und beim Lernen, geht es so, ich bin nicht mehr, ich komme immer nicht draus, und wenn ich aber nicht draus komme, das ist, auch das ist bei mir so, wenn ich nicht draus komme, will ich es alleine lösen. (...) Weil ich möchte nicht, ähm, immer Hilfe haben, und mal alleine lösen. Einfach so alleine.

Diese Aussage macht sie allerdings im Kontext Schule und bezieht sich auf die Unterstützung durch Lehrpersonen. Die Unterstützung durch die „Future Kids“-Mentorinnen schildert sie dagegen als durchgehend positiv und willkommen. Ein anderes Mädchen beschreibt im Interview ihre Strategie, wie sie mittels dem Konsum von Fernsehsendungen versuchte, ihr Deutschvokabular aufzubessern, wieder andere lesen dazu Bücher. Dem Nicht-Können und Nicht-Begreifen stellen die befragten Kinder also vielfältige Strategien entgegen, welche die Inanspruchnahme von Hilfe beinhalten, aber eben auch Versuche, etwas ganz alleine zu schaffen.

Die Selbstbeschreibungen der Future-Kids-Kinder sind einerseits also kritisch gefärbt und beinhalten viele Schilderungen von Überforderung und Nichtbeherrschen. Auf der anderen Seite dringt auch Stolz durch, wenn die Kinder *Hindernisse überwunden* und Anforderungen gemeistert haben. Häufig schildern sie – meist im Zusammenhang mit „Future Kids“ –, dass sie in gewissen Fächern nun eben Fortschritte gemacht haben und dass sie nun in der Lage seien, gewisse Aufgaben selbstständig zu meistern. Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich die Kinder in der Schule häufig als „defizitäre“ Schüler/innen erleben, welche Sachen nicht

beherrschen, zu Lerninhalten und Lernstrategien keinen Zugang finden, unsicher sind in Bezug auf die Anforderungen und auf ihr eigenes Können. Dem gegenüber stellen sie ihre Strategien der Selbstbehauptung – das Inanspruchnehmen von Hilfe, aber auch das Beharren darauf, einmal etwas alleine zu lösen.

4.2 Die Beschreibungen der Lehrpersonen

Während – um wieder diese Kontrastfolie heranzuziehen – die privilegierten Kinder der Jünger-Studie nicht zögerten, zum Teil deutliche und sehr selbstbewusst wirkende Kritik an ihren Lehrpersonen zu äussern, zeichnet sich bei den befragten „Future Kids“-Kindern ein anderes Bild ab. Die privilegierten Kinder der Studie von Jünger kritisierten ihre Lehrpersonen von einer höheren Warte aus – sie warfen ihnen beispielsweise vor, „nervig“, „langweilig“, „komisch“ oder „doof“ zu sein, „hinter dem Mond“ oder einen „totalen Mist“ erzählend (Jünger 2010, 173). Eine solch überlegene Tonart machte sich in unseren Interviews kaum je bemerkbar.

Die „Future Kids“-Kinder formulierten zwar durchaus Kritik an den Lehrpersonen, aber es war tendenziell eine Kritik, die sozusagen einen Schatten warf auf ihre eigene Leistungsfähigkeit. So wurde unter anderem Kritik laut an der Fähigkeit der Lehrpersonen, Sachverhalte erklären zu können. Ein Junge äusserte sich folgendermassen:

Also, in der Schule haben sie uns Der Die Das beigebracht und so. Als unsere Lehrerin gesagt hat, was Der Die Das war, sind alle drausgekommen, also, ich aber nicht und ... sie hat es auch nicht so erklärt, dass ich es verstehe.

Hier wird mit dem Verweis auf „alle anderen“, die den Erklärungen der Lehrerin offenbar folgen konnten, implizit auch das Gefühl des Jungen, versagt zu haben, angesprochen. Erst darauf folgt die Kritik an der Lehrperson. Andere Kinder kritisierten das zu schnelle Vorgehen der Lehrpersonen mit dem Stoff, was wiederum implizieren kann, dass sie als Schüler/innen zu langsam waren. Ein 14-jähriges Mädchen beispielsweise kommt auf den Unterschied zweier Lehrpersonen zu sprechen. Während einer längeren Abwesenheit ihrer Klassenlehrerin erlebte sie einen Lehrer, welcher den Lernstoff vergleichsweise langsam anging. Die Rückkehr ihrer Klassenlehrerin beschreibt sie dann folgendermassen:

Und jetzt ist einfach wieder ein Wechsel. Und jetzt ist sie einfach ein bisschen schneller und schaut nicht wirklich darauf, dass alle mitkommen und macht das einfach alles nur durch. Wenn man es nicht hat, muss man es einfach zu Hause machen. Und ja, ich versuche mein Bestes in Mathe, und ja. [Es gibt] Themen bei denen ich einfach nicht wirklich weiterkomme.

Spannend ist, dass die Kritik an den Lehrpersonen oft erst im Vergleich mit anderen, vor allem im Vergleich mit der Charakterisierung der Mentor/innen deutlich wurde. Die Lehrpersonen wurden häufig als strenger dargestellt und als Personen, die weniger Spass und Lust am Lernen vermitteln können. So würden die Lehrpersonen vieles voraussetzen, wenig oder zu kompliziert erklären. So meint ein 13-Jähriger Junge, nach dem Vergleich Mentorin – Lehrperson gefragt:

So zum Beispiel bei Mensch und Umwelt oder Deutsch, die schwierigen Wörter hat meine Lehrerin nicht so gut können erklären, sie hat es kompliziert gemacht. Aber [die Mentorin] hat es ausführlich gesagt, so dass ich es auch verstehe.

Es ist aber auch der Faktor Zeit, der thematisch wird. Viele der Lehrpersonen können sich schlicht zu wenig Zeit für die einzelnen Schüler/innen nehmen. Dieses Thema taucht sogar im Zusammenhang mit der schulischen Hausaufgabenhilfe auf, welche ein Junge zum Zeitpunkt des Interviews in Anspruch nahm. Auf die Frage, ob diese Aufgabenhilfe ihm helfe, meint er:

So wie „Future Kids“ nicht. Sagen wir es so. (...) [Bei „Future Kids“] hat mich niemand gestört, bin ich mit ihm ganz alleine gewesen. [In der Aufgabenhilfe hat er] auch weniger, ein bisschen weniger Zeit, es sind ja auch noch andere dort, wo er auf die schauen muss. Wo er es diesen erklären muss, und vielleicht liegt es an dem.

Oftmals wurde in den Interviews auch angeführt, dass die Lehrpersonen eine hohe Selbständigkeit der Kinder als gegeben voraussetzen. So vergleicht ein Mädchen die Lehrpersonen der Unterstufe mit jenen der 4. Klasse: „Und in der Vierten erklären sie das nicht so viele Male, damit man selbständig arbeiten kann. Und dann ist es halt schwierig gewesen.“ In dieser Aussage erscheint die Koppelung von zu knapper Erklärung mit der eingeforderten Selbständigkeit besonders perfid. Ausserdem fiel – wiederum im Vergleich mit den Mentor/innen – auf, dass die Kinder gegenüber den Lehrpersonen vermissten, sich als ganze Menschen einbringen zu können. Dass sie der Lehrperson nichts Privates erzählen können, dass diese kein Interesse an ihnen zeige und nicht zuhöre (ausführlich dazu Kapitel 5: Beziehung zu Mentor/innen).

Auf der anderen Seite gab es aber auch einiges Lob für die Lehrpersonen – konsequenterweise komplementäre Beschreibungen zu den oben kritisierten Aspekten: Es wurden Lehrpersonen beschrieben, welche gut erklären würden, welche sich Zeit nahmen, welche lockeres und spielerisches Lernen initiierten, welche Spass machten und Spass hatten, welche generell „nett“ waren, lobten und Komplimente machten. Ein 11-jähriger Junge erinnerte sich beispielsweise, dass die Unterstufenlehrerin schwierige Wörter gut erklären konnte: „Ja, mehrere Wörter, bei denen ich nicht drausgekommen bin, aber sie hat mir erklärt, was das wäre. Das habe ich schon noch gut gefunden“.

Und einem 10-jährigen Mädchen blieb von ihrer Unterstufenlehrerin in Erinnerung, wie diese ihr in der ersten Klasse gesagt habe, sie sei schön angezogen und ein nettes Mädchen. Sie erzählte diese Reminiszenz lächelnd und bekräftigte auch verbal, das habe sie schön gefunden. Zusammenfassend fand sie dann, dass es mit der Unterstufenlehrerin lustig gewesen sei und Spass gemacht habe – im Vergleich mit der Lehrerin der Mittelstufe, die sie als streng empfunden hat. Ein einziges Kind beschrieb die Strenge einer Lehrperson als ausgesprochen positiv. Er hatte zuerst eine Unterstufenlehrerin erlebt, die sich in seiner Wahrnehmung kaum für die Kinder interessiert hatte, die viele Dinge vergessen habe und die sich im Unterricht immer geschminkt habe. Diese Lehrerin hätte auch keine Regeln durchgesetzt. Ein Jahr später aber kam eine andere Lehrerin:

In der 2. Klasse aber war Frau S. Und sie war streng und hat so gewollt, wie sie es gewollt hat. Da war ich schon ein wenig, ähm, war, habe ich aufgehört, Kinder zu schlagen und ja. Da habe ich dann viel mehr Kollegen bekommen. Dann waren da, waren meine Noten schon besser.

Abgesehen von diesem Fall scheint es aber, dass gerade eine Atmosphäre der Freundlichkeit, des Lobs und der Anerkennung, verbunden mit einer gewissen spielerischen Lockerheit, für die befragten Kinder speziell wichtig ist und zu ihrem Wohlbefinden einen grossen Beitrag leisten kann. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Selbstbeschreibungen scheint es naheliegend, dass eine freundliche, wohlwollende, tolerante und unterstützende Grundhaltung die Kinder in ihrer schulischen Verunsicherung massiv stützen kann. Dass sie nicht jemanden brauchen, der sie (noch) stärker diszipliniert und zurechtweist und damit wieder ihre Schwächen in den Vordergrund stellt, sondern jemanden, der grundsätzlich an ihre Fähigkeit glaubt, sich kulturelles Kapital anzueignen.

4.3 Die Beschreibungen der Lebenswelt Schule

Als letztes soll ergänzend beschrieben werden, welche Aspekte der Lebenswelt Schule die Kinder in ihren Ausführungen betonen und hervorheben. Ein wesentlicher Anteil an der schulischen Lebenswelt machen einerseits die Lehrpersonen aus (deren Wahrnehmung oben schon beschrieben wurde), andererseits natürlich die anderen Schüler/innen, aber auch strukturelle Aspekte wie die Einteilung in verschiedene Stufen und die damit verbundenen Übergänge.

4.3.1 Peers

Den Umgang und die Interaktionen mit ihren Mitschüler/innen schildern die befragten Kinder mehrheitlich als positiv und erfreulich, auch wenn es immer wieder einmal zu Konflikten und Spannungen kommt, die in den Interviews ebenfalls Erwähnung finden. Nur zwei Kinder – ein Mädchen und ein Junge – äussern massive und chronische Probleme mit ihren Schulkolleg/innen, wobei der Junge einen positiven Wandel ab der zweiten Klasse beschrieb, der eigentlich bis heute anhält. Das Mädchen dagegen fühlte sich mehr oder weniger während der ganzen Schulzeit ausgegrenzt und nicht akzeptiert, was immer wieder massive Konflikte zur Folge hatte und hat.

Die anderen Kinder erzählen grundsätzlich von freundschaftlichen Peerbeziehungen. Oft haben die Kinder ein bis drei „beste Kollegen / beste Kolleginnen“, andere berichten auch davon, dass sie fast mit allen gut auskommen. Auf ihre Peers angesprochen, kommen die unter Kindern in der Schule üblichen *doing differences* ans Licht. Damit ist ein interaktiver Prozess der Herstellung von Differenzen gemeint (mehr dazu in Kapitel 5.4). Die Differenzlinien, welche für das *doing difference* unter Schüler/innen herangezogen werden, sind für vorliegende Studie interessant. So berichtet ein Mädchen (14 Jahre) der Sek B, dass sie aktuell zwischen zwei „verfeindeten“ Gruppen stehe. Sie habe sowohl in der Gruppe der Sek-A- und in der Gruppe der Sek-B-Mädchen Kolleginnen. Damit sind Grenzziehungen zwischen unterschiedlichen Leistungsniveaus angesprochen. Ein 14-jähriger Junge berichtet, dass er in der Primarschule jeweils in der Pause mit den anderen Jungen gespielt habe – Fussball oder Verstecken – und dass er die Mädchen nicht so mochte. Er zieht also Differenzen entlang der Geschlechtergrenze. Andere Kinder grenzen sich ab von den Schülern, die sich ungerechtfertigt über die

Lehrpersonen beschweren würden, oder die sich selbst „cool und schlau“ fänden und englische Wörter verwenden würden. Mit letzterem ist ein klassisches Distinktionsgeschehen beschrieben, das sich bei Kindern und Jugendlichen häufig findet: das Sich-Abgrenzen über Sprache, sei es das Einsetzen einer Geheimsprache oder das einer Herkunftssprache, die nur ausgewählte Kinder verstehen. Ein Junge (11 Jahre) wiederum berichtet gerade komplementär davon, dass er und seine zwei besten Freunde wegen den gemeinsam gespielten Online-Games „mega gut“ im Englisch seien und dass sie deshalb Wörter und Abkürzungen wie „lol“ („laugh out loud“) verwenden könnten, die die anderen nicht verstünden.

4.3.2 Strukturelle Aspekte: Zunehmende Anforderungen mit Stufenwechseln

Die Lebenswelt Schule besteht nicht nur aus Personen und ihren Interaktionen, sondern sie ist auch in einer bestimmten Art und Weise strukturiert. Diese Strukturen wirken sich für die Schüler/innen sehr konkret auf ihren Alltag aus. Für die „Future Kids“-Kinder besonders bedeutsam sind offenbar die schulischen Stufenübergänge. Diese nehmen sie primär als grosse Belastung wahr. So berichten einige Kinder davon, wie der Stoff von Klasse zu Klasse und insbesondere nach den Stufenwechseln (in Mittelstufe und Sekundarstufe) immer schwieriger wurde, wie ein strengeres Arbeitsklima entstand, eine grössere Belastung durch mehr Schule und anforderungsreiche schulische Inhalte. Auch die Fächervielfalt, die mit höheren Stufen zunimmt, wurde von den Kindern bemerkt und als Belastung wahrgenommen, wie es zwei Jungen für unterschiedliche Stufen – Sek und Gymnasium – schildern:

Wie zum Beispiel Mensch und Umwelt ist neu dazu gekommen und Musik. Und diese Themen sind halt für mich noch schwierig gewesen, weil ich es ja nicht so gut konnte. Aber mit der Zeit habe ich so angeschaut, gelernt und nachher bin ich halt immer weitergekommen.

Also, im Gymi haben wir viel mehr Fächer. Ist auch strenger, viel mehr Hausaufgaben. Im Gymi haben wir fast in jedem Fach Hausaufgaben gehabt. Und dann ist einfach schwieriger geworden. Und ich habe auch Schwierigkeiten gehabt für Prüfung vorbereiten. Ja, es ist schwierig gewesen.

Ausserdem hatten einige Kinder den Eindruck, dass die Lehrpersonen mit ansteigender Stufe eher (noch) weniger Zeit für Erklärungen aufbringen würden.

Offenbar hat der zeitlich ausgedehnte Aufenthalt in der Institution Schule für die Kinder nicht automatisch zur Folge, dass sie sich an deren Strukturen und Anforderungen gewöhnen und nach ein oder zwei Jahren wissen, „wie der Hase läuft“ – das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Das von den Kindern formulierte Unbehagen mit den steigenden Ansprüchen passt sehr gut ins Bild, das uns die statistischen Daten der Bildungsforschung vermitteln: Kinder aus unterprivilegierten Familien kommen in der Unterstufe häufig noch schulisch gut mit und verlieren dann ab der vierten Klasse je länger je mehr den Anschluss. In der Literatur zu Bildungsungleichheit ist dieser Aspekt bekannt als *Schereneffekt*, der sich ab der Mittelstufe bemerkbar macht:

In diesem Zusammenhang ist interessant und dies stützt die hier vorgelegte These –, dass bekannterweise die Leistungsschere zwischen den Kindern v.a. in der Mittelstufe aufgeht (Schereneffekt), während in der Unterstufe die anfänglichen Leistungsunterschiede eher gleich bleiben oder gar nivelliert werden (umgekehrter Schereneffekt; vgl. Moser/Keller/Tresch 2002:

4). Dies hat u.a. damit zu tun, dass die Lerninhalte in der Unterstufe konkreter und damit materieller und substanzieller sind als in der Mittelstufe und so den nichtprivilegierten Kindern eher ein Involviertsein ermöglichen. Auch ist die Funktion des Lernstoffes viel unmittelbarer einsehbar. Daher gelingt es den nichtprivilegierten Kindern mit einem vergleichsweise tiefen Wissensniveau bei Schuleintritt während der Unterstufenzeit ihre Defizite, die sie im Vergleich zu den anderen Kindern hatten, tendenziell auszugleichen oder zumindest parallel zu den anderen Kindern Fortschritte zu machen. Die Lerninhalte der Mittelstufe hingegen beziehen sich oft auf formale, qualitative oder stilistische Fragen, deren Funktionen sind impliziter. Für die nichtprivilegierten Kinder wird es dann schwieriger, mit dem schulischen Stoff zurecht zu kommen, während die (mässig) privilegierten Kinder damit keine Mühe haben und ihr Wissen ständig erweitern. (Jünger 2008, 458)

Die durchgehend nichtprivilegierten „Future Kids“-Kinder erlebten diese statistisch erfassbaren Zusammenhänge offenbar deutlich am eigenen Leib. Es ist naheliegend, dass diese Erfahrung die Kinder irritiert und verunsichert. Sie sind keine Neulinge mehr in der Schule, und trotzdem müssen sie miterleben, dass die stetig wachsenden Ansprüche sie immer wieder überfordern. Auch aus dieser Perspektive scheint es sinnvoll, die Begleitung durch „Future Kids“ über einen längeren Zeitraum – und am besten über die Unterstufe hinausgehend – anzubieten.

Darüber hinaus beschreiben viele der befragten Kinder den mit einer Selektion verbundenen Übergang in die Sekundarstufe oder gar ins Gymnasium als spezielle Herausforderung, die bei ihnen Ängste und Unsicherheiten weckt: Die Angst zu scheitern, die Unsicherheit, ob sie den Leistungsanforderungen gerecht werden können. Einige der Kinder, welche diesen Übergang zum Zeitpunkt des Interviews schon hinter sich hatten, berichten von der Schwierigkeit, sich im neuen Umfeld zu behaupten. So erzählt ein Junge, der der Sekundarstufe B zugeteilt wurde, von den erhöhten Anforderungen. Er, der früher immer gut in Mathe war, hat plötzlich das Gefühl, dass ihm das Fach entgleitet:

Mathe [ist] einfach huere anders ein bisschen, hat sich sehr verändert. Ist ... jetzt kommen Buchstaben und [das] finde ich nicht mehr wie Mathe. (...) Habe ich das Gefühl, das hat nichts mehr mit Mathe zu tun (lacht).

Andere Kinder, die den Übergang noch vor sich haben, zeigen sich davon beeindruckt. So nennt ein 10-Jähriger beispielsweise als Motivation, seine Hausaufgaben zu machen den Umstand, dass er nicht in die Sek C kommen möchte, es sollte schon Sek A oder Sek B sein. Das Bewusstsein, dass diese Zuteilung massgeblich für die Chancen der kommenden Berufskarriere sein werden, scheint bei den Kindern deutlich ausgeprägt zu sein. Die Tatsache, dass die Folgen dieser Entscheidung weitreichend sind, scheint zumindest für einige Kinder schwierig zu sein. Sie müssen sich erneut an nochmals gestiegene Anforderungen der nächst höheren Stufe (Sekundarschule oder Gymnasium) anpassen, was mit Druck und Ängsten verbunden ist. Dies führt für uns zur Frage, ob eine Begleitung durch „Future Kids“ nicht auch auf diesem Niveau möglich und sinnvoll wäre – eine Frage, die sich in der anschliessenden Fallbeschreibung von Mathavan Ramanathan deutlich stellt.

4.4 Fallbeschreibung Mathavan Ramanathan – der Bildungsaufsteiger?

„Also ich würde gerne wieder ins Gymi“

Mathavan Ramanathan besucht die erste Sekundarklasse, Stufe A. Der 14-Jährige hat die Prüfung ans Gymnasium bestanden, die Probezeit jedoch nicht. Nun will er unbedingt die Prüfung noch einmal wagen. Über seinen Berufswunsch ist er sich noch nicht im Klaren. Etwas Mathematisches soll es sein. An „Future Kids“ nahm er in der 5. Klasse teil, seine Eltern engagierten den Mentor darüber hinaus für die Gymnasiums Vorbereitung in der 6. Klasse.

Einer, der von der Bildungsungleichheit vordergründig nicht negativ betroffen ist, ist Mathavan Ramanathan. Nicht nur wird er als Kind mit grossem Potenzial beschrieben, er hat auch tatsächlich die Prüfung ans Gymnasium nach der sechsten Klasse auf Anhieb bestanden – als einziges der 15 befragten Kinder. Leider konnte er dem Druck in der Probezeit des Gymnasiums nicht Stand halten und wechselte darauf in die Sekundarstufe A. Mit Blick auf den Werdegang des Jungen kommt aber schon das Bestehen der Prüfung fast einem Wunder gleich, wie die Schulleiterin meint:

Der Mathavan, der hat sogar am Schluss die Gymiprüfung bestanden, einer, der mit dem Sprachheilkindergarten angefangen hat! Mit einer massiven Sprachstörung. Das ist dann auch, ich meine, ich hätte es ein Wunder gefunden, wenn er diese Probezeit überlebt hätte. Wirklich, also für mich ist er nicht ein Gymi-Kind, aber er hat auch wahnsinnig Selbstvertrauen gewonnen in dieser Zeit und hat das Gefühl gehabt, ich versuche das. Ich bin überzeugt, er ist an einem besseren Ort jetzt in der Sek.

Die Wohnung der Familie Ramanathan liegt an einer der meistbefahrenen Strassen Zürichs, es ist laut, die Abgase sind bissig. Es ist eine sehr unwirtliche Wohnumgebung. Auch die Wohnung selbst hinterlässt einen schäbigen Eindruck. Nicht dass sie schmutzig wäre, aber die Bodenbeläge sind alt und dunkel, die Einrichtungsgegenstände abgenutzt und die Wände bedürften dringend eines Neuanstrichs. Die Beleuchtung ist spärlich. Gutes Licht wäre aber nötig, da nicht viel natürliches Licht in die Wohnung fällt und die Fenster zusätzlich von Vorhängen bedeckt sind.

Das Interview führen wir im Wohnzimmer durch, welches sich am Ende eines engen Korridors befindet. Abgesehen von zwei Fotografien tamilischer Männer sind die Wände im Wohnzimmer ungeschmückt. Es gibt eine Wohnwand, die mit Dingen wie kleinen Vasen, Geschirr und vielen Blättern gefüllt ist. Die Wohnwand beinhaltet auch einen grossen Fernseher. Es erscheint offensichtlich, dass jemand im Wohnzimmer schläft, denn wir sitzen auf Bettsofas. Der Esstisch ist ganz dicht vor das Fenster geschoben – er wird wohl während der Essenszeiten in die Mitte des Zimmers gerückt, damit die ganze Familie daran Platz findet. Im Korridor vor dem Wohnzimmer hat sich der Vater, der etwas später nach Hause kommt, ein

kleines Pult eingerichtet. Dort sitzt er während des Interviews und erledigt raschelnd Papierkram. Rechts vom Wohnzimmer befindet sich ein Kinderzimmer mit den gerade nötigsten Einrichtungsgegenständen wie Bett, Tischchen, Büchergestell. Es ist das einzige Zimmer, das etwas Farbe in die düstere Wohnung bringt. Farbige Bundesordner, viele Bücher und Poster verschönern das Zimmer.

Die Mutter von Mathavan hat vor ihrer Migration in die Schweiz in Sri Lanka an der Universität die Ausbildung zur Lehrerin absolviert – der Vater hat „glaube ich schon mit der Primarschule aufgehört“. Mathavan hat zwei Schwestern. Die ältere absolviert eine KV Lehre – sie ist 19 Jahre alt, die jüngere Schwester ist 10 und besucht die 4. Klasse. Relativ häufig wohnt auch die Grossmutter mütterlicherseits bei der Familie. Beide Eltern sind zu 100% berufstätig und haben wenig Zeit, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen. Wie bereits gesehen ist das eine typische familiäre Situation von „Future Kids“-Kindern. Die hohe Arbeitsbelastung, gepaart mit den teilweise mangelnden Deutschkenntnissen und abgebrochenen Ausbildungen erschweren auch Mathavans Eltern eine (fachliche) Unterstützung ihrer Kinder.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten kommt Mathavan zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt – für ihn rückblickend ein wahres Schockerlebnis:

Woa, im Kindergarten war es sehr schwierig. Ähm, ich bin dann über Mittag auch im Hort gewesen. Und dort bin ich oft vor dem Fenster am Warten gewesen, bis meine Schwester oder Mutter kommt. Und äh, ich habe sie eigentlich gar nicht verstanden. Kein Wort von Züri-Deutsch.

Nur langsam hätte er sich an die Veränderungen gewöhnen können. Wichtig sei dabei die Unterstützung von anderen tamilischen Jungen gewesen. Aus seinen Schilderungen lässt sich schliessen, dass er tief in der tamilischen Community verankert ist. Alle seine besten Freunde kennt er seit Geburt, „aber alle sind nur tamilisch“. Diese Freunde hätten ihm dann in der Schule schon mal helfen können, wenn er etwas nicht verstanden hätte:

Ich kenne sie seit sie geboren sind. Und äh, sie sind eben genau mit mir in die Klasse gekommen. Und dann ist das auch hilfreich gewesen, weil sie haben mir auch geholfen. Sie sind viel besser als ich in Deutsch gewesen. Und haben mich einfach unterstützt. Also, wenn wir Aufgaben gemacht haben und ich nicht drausgekommen bin. Dann haben sie es mir noch einmal erklärt.

Diese Freunde sind jedoch bald als alltägliche Unterstützungsressource in schulischen Belangen weggefallen: sowohl Mathavans Familie als auch seine beiden besten Freunde sind aus dem Quartier weggezogen. Die Freunde wohnen heute sogar in anderen Schweizer Städten. Für Mathavan selbst ist diese örtliche Trennung nicht so schlimm, wie er sagt:

Also dort im, neben dem Migros haben wir gewohnt und dort sind wir alle Nachbarn gewesen. Dann bin ich weggezogen und sie sind ganz weit weggezogen. (...) In der Vierten ist es dann schon einigermaßen einfacher gewesen. Weil ich habe schon mehr Leute gekannt. Habe mehr Kollegen gehabt. Und äh, ja, ist einfacher gewesen. Ähm, in der Vierten habe ich nicht mehr so viel Unterstützung gebraucht. Und in der Fünften bin ich schon mehr, äh, selbständiger geworden. Bin ich schon, ja, gut, besser im Deutsch geworden.

Bis in die 5. Klasse konnte er sich schulisch so weit verbessern und entwickeln, dass er ohne grössere Probleme selbständig den Schulalltag bestreiten konnte. Die Probleme mit der deutschen Sprache waren aber dennoch die ausschlaggebenden Gründe für die Teilnahme im „Future Kids“-Programm. In den Zielformulierungen seines Lernjournals findet sich folglich nur eine fachliche Begründung, Überfachliches wird nicht erwähnt: „Deutsch: Schreiben: Fälle bei den Präpositionen, Rechtschreibung (Dehnung, Schärfung)“. In der Analyse der Lernjournale wird jedoch deutlich, dass in den Mentoratsstunden einiges mehr gemacht wurde, als ‚bloss‘ die Deutschkenntnisse zu verbessern. So wurden beispielsweise auch andere Sprachen aufgenommen, oder es wurde auch das Einüben von Lernstrategien und das ganzheitliche und vernetzte Lernen thematisch. Auch die Planung und Strukturierung der Schulwoche war immer wieder Thema der Mentoratsstunden.

Mathavan wurde anfangs von einer Mentorin begleitet. Sie schildert den Jungen als äusserst motiviert und fähig, sich auch über längere Zeit gut konzentrieren zu können. Aber er würde zu schnell lesen, was seine Aussprache unverständlich mache, und seine Grammatikprobleme seien nicht ohne. Infolge eines Auslandsaufenthalts der Mentorin kommt es bei Mathavan bereits nach drei Monaten zu einem Mentorenwechsel – ein Glücksfall, wie sich noch zeigen wird. Auch sein neuer Mentor beschreibt Mathavan als guten Schüler. Er hält für das Mentoring folgende Probleme im Lernjournal fest, die er mit ihm bearbeiten will:

Lesen in Deutsch: Mathavan liest zu schnell und zu hastig, deshalb ist seine Aussprache unverständlich. Auch die Aussprache in Französisch und Englisch muss verbessert werden.

Mathavan geht oft etwas ungestüm an die Aufgaben heran. Er liest beispielsweise die Aufgabenstellung gar nicht oder nur unzureichend. Zudem löst er die Aufgaben oft auf eine schnelle, jedoch wenig nachhaltige Art. Zum Beispiel schreibt er aus dem Buch ab, anstatt die Wörter zuerst zu lernen und dann die Übung zuerst ohne Hilfsmittel zu versuchen. (Lernjournal, 22.11.12)

Nebst den Schwierigkeiten in den diversen Sprachen stellt auch die Einteilung und Organisation der Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen über die Woche hinweg eine Schwierigkeit dar. Diese Problematik hätte sich an den Noten gespiegelt, wie Mathavan selbst betont:

Einfach die Noten sind immer abwechslungsweise. Weil ich ähm, manchmal gut vorbereitet bin und manchmal nicht so gut vorbereitet bin. Und äh, dann sieht man bei den Noten, manchmal ist es ein Viereinhalb und manchmal ein Sechser. (...) Also wenn ich etwas nicht einplane, also wenn ich etwas eingeplant habe und das nicht einhalte, dann habe ich irgendwann viel zu tun. Und äh, bis ich dann alles fertig habe, braucht es halt eben Zeit. Ja.

Die Mathematik hätte ihm nie grössere Probleme bereitet – im Gegenteil, Mathavan schildert diese als regelrechte Passion, die er auch zu seinem Beruf machen möchte. Was genau er nach der Schule lernen möchte, weiss er noch nicht.

Im Interview schwärmt Mathavan vom „Future Kids“-Programm, er lobt seinen Mentor in den höchsten Tönen und betont mehrmals, dass er auch die jüngere Schwester gerne bei „Future

Kids“ sehen würde. Diese möchte sehr gerne, ebenso wie Mathavan selbst, den Versuch ans Gymnasium wagen. Nur steht seine Mutter dem Wunsch der Tochter nicht sehr euphorisch gegenüber. Sie möchte nicht unbedingt, dass die jüngste Tochter das Gymnasium besuche. Diese Aussage erstaunt, hat doch die Mutter selbst eine universitäre Ausbildung abgeschlossen. Der Wunsch der Mutter gewinnt im Verlaufe des Interviews dann aber an Kontur: wie viele seiner Cousins auch soll Mathavan unbedingt das Gymnasium besuchen. Die Aussagen im Interview geben Hinweise auf eine Geschlechterproblematik, die sowohl für Mathavan als auch die kleine Schwester einschneidend sein kann. Offensichtlichste Folge dieser Problematik ist ein grosser verwandtschaftlicher Druck, der auf den Schultern des einzigen Sohns lastet. Auch die Schulleiterin weiss davon:

Ja. (...), er hat glaube ich einfach auch recht viel Verwandte, die auch im Gymi sind. Und Verwandte in England und ja. Also das gehört so dazu, also die Familie sagt, also wir erwarten das.

Es ist dieser Druck, der sich wie ein roter Faden durch das Interview und vor allem durch seine Lernbiografie zieht. Auch der Mentor weist in seinen Lernjournalausführungen darauf hin. Er schreibt, dass er die Eltern von Mathavan als sehr nett, aber auch als ehrgeizig für die Schullaufbahn des Jungen erfahren hat. Dieser Ehrgeiz spiegelt sich auch bei Mathavan selbst. Er wird von beiden Mentor/innen als sehr wissbegieriger, motivierter Junge beschrieben, der eine überdurchschnittlich hohe Lernbereitschaft mitbringe. Der kreative und ideenreiche Junge wird als ein Kind mit sehr viel Engagement beschrieben, der immer auch wieder die Lerninhalte des Mentorings selbst mitbestimmen wolle. In seiner Freizeit liest er sehr viel, geht gerne in die Bibliothek, schreibt auch mal freiwillig Aufsätze, um sich in Grammatik und Aufbau zu üben. Er erzählt auch davon, dass er neben der Schule zum Beispiel gerne zu einem selbst gewählten Thema recherchiere und dieses Wissen dann in ein Poster packe – eines dieser Poster hat er mit seinem Mentor auch einmal eingehend besprochen.

- + Es ist schön zu sehen, dass Mathavan freiwillig ein Poster anfertigt und mir vorstellt.
- + Das Poster hat wenig Fehler enthalten.
- Mir ist jedoch aufgefallen, dass er oft eher simple Wörter benützt und wenig variiert (z.B. benützt er sehr oft das Wort „gut“). Daher haben wir ein paar Wörter rausgepickt und Synonyme dazu gesucht. Diese haben wir in einem Mindmap festgehalten. (Lernjournal, 28.03.13)

Sein Mentor bemerkt an verschiedensten Stellen im Lernjournal, wie Mathavan auch schwierige Dinge anpacken will, um so den Lehrplaninhalten voranzueilen:

Mathavan fragt mich oft nach Zusatzblättern und ist gewillt, auch schwierigere Dinge anzupacken und sogar Themengebiete anzugehen, die in der Schule noch gar nicht behandelt wurden. Ich habe ihn darum gebeten, mal seinen Lehrer um Zusatzaufgaben (Förderaufgaben in der Mathematik, Stützaufgaben im Deutsch) zu fragen. Da ich nicht selber Lehrer bin und nicht über ein grosses Repertoire an Übungen verfüge, ist es für mich nicht einfach, dieses Material zu liefern. (Lernjournal, 22.11.12)

Das grosse Interesse am Lernen zeigt sich auch daran, dass es Mathavan schlicht Freude bereiten würde und es somit auch dem Mentor Spass macht, mit ihm zu üben. Die Beziehung

zwischen Mentor und Mathavan lässt sich denn auch als eine äusserst gelungene charakterisieren. Dies zeigt sich insbesondere auch im Vergleich mit den Ausführungen zur ersten Mentorin, als er aufgefordert wurde, die beiden zu vergleichen:

Also, ich finde, ähm, er ist abwechslungsreicher gewesen. Äh, er hat sich auch interessiert, ähm, über was ich so gerne mache. Ähm, wir haben einfach manchmal Spiele gemacht, die auch beim Lernen unterstützen könnten. Und, ähm, er hat eben auch manchmal selber Aufgabenblätter mitgenommen, weil ich ihn gefragt gehabt habe. Hat er ein paar gefunden und selber mitgenommen, die man hat können lösen. Und ja.

Die Mentorin selbst reflektiert in ihren Lernjournalen über die Mentoratsstunden und erkennt die Problematik, die Mathavan antönt, ebenfalls: die Stunden seien wohl zu langweilig gestaltet. Zugleich erwähnt sie Bedenken, den Jungen mit zu viel Stoff und Abwechslung zu überfordern. Ganz anders der Mentor, der von einer sehr angenehmen Atmosphäre schrieb und einem optimalen Lernklima. Sowohl hoch konzentriertes Arbeiten als auch zusammen lachen und Spass haben sei möglich gewesen. Im zweiten Fall sind zwei Personen aufeinandergetroffen, die sich schon fast ideal ergänzen. Das Paar kann als eigentliches „Dreamteam“ für das „Future Kids“-Förderprojekt beschrieben werden: Auf der einen Seite das sehr wissbegierige Kind, auf der anderen der sehr reflektierte Student mit eigenen ausgeklügelten Lernstrategien, die er auch weitervermitteln kann.

Zentral ziehen sich durch die Lernjournaleinträge des Mentors Überlegungen, um gezielt und ganzheitlich die Wissenslücken von Mathavan zu füllen – nachfolgend zwei längere Auszüge aus dem Lernjournal, die die Vorgehensweise dieses Mentors verdeutlichen:

Mathavan hat von seinem Lehrer zwei Übungsblätter zum Thema „Wortschatz/Synonyme“ bekommen, die er gerne mit mir lösen wollte. Aus einer Liste von Wörtern mussten jeweils drei mit der gleichen Bedeutung herausgesucht werden. Wenn Mathavan die drei Wörter gefunden hatte, habe ich sie ihm diktiert. So haben wir eine zusätzliche Schwierigkeit integriert. Ausserdem haben wir uns immer gefragt, um welche Wortgruppe (Nomen, Adjektive, Verben) und um welches Geschlecht (bei den Nomen) es sich handelt. Als wir durch waren, habe ich Mathavan jeweils ein Wort gesagt und er versuchte sich, an möglichst viele Synonyme zu erinnern.

Danach haben wir uns aufs Sofa gesetzt und uns auf eine spielerische Art mit Synonymen beschäftigt. Wir haben einen kleinen Ball genommen und uns diesen gegenseitig zugeworfen. Derjenige mit dem Ball konnte ein Wort sagen und den Ball dem anderen zuwerfen. Der Empfänger musste dann ein passendes Synonym finden. Danach durfte er ein Wort nennen und den Ball dem anderen zuwerfen. (Lernjournal, 06.12.12)

Danach sind wir ins Deutsch gewechselt. Nach einer kurzen Repetition der Wörter, die wir in der letzten Stunde gelernt hatten, habe ich Mathavan ein Wimmelbild vorgelegt. Ich habe ihn gebeten thematisch verwandte Wörter zu suchen und die in einem Mindmap systematisch anzuordnen. Zuerst habe ich ihn alleine arbeiten lassen, danach haben wir zusammen nach Wörtern gesucht.

Nach dieser Übung brauchten wir eine kleine Pause, wir spielten eine Weile "Ruzzle". Dieses simple Spiel macht Mathavan sehr viel Spass. Dies äussert sich auch jeweils in seinem guten

Abschneiden. Meiner Meinung nach, ist es ein sehr sinnvolles Spiel, bei dem man spielerisch lernen kann. (Lernjournal, 30.05.13)

Der Mentor zeigt in seinen Lernjournalen eine hohe Fähigkeit, die Stundeninhalte detailliert dazulegen. Es lässt sich aber auch seine Fähigkeit herauslesen, vernetzt vorzugehen und das Kind gut zu beobachten, damit er es gezielt unterstützen kann.

Ich habe ihm ein paar Wörter aufgeschrieben, welche er suchen musste. Dabei habe ich zuerst einmal zugeschaut und sein Vorgehen genau beobachtet. Es ist mir aufgefallen, dass er relativ planlos sucht. Danach habe ich ihm gezeigt, wie man effizient suchen kann.

Nachdenklich stimmt die Analyse dieser Lernbiografie insofern, dass Mathavan trotz Unterstützung die Hürde Gymnasium (noch) nicht nehmen konnte. Zwar hat er die Prüfung bestanden, aber:

Ich bin in der Probezeit freiwillig rausgekommen. Weil, ich habe Schwierigkeiten gehabt im Französisch und Lateinisch. Äh, es ist schwierig gewesen, weil ich eh nicht so gut im Französisch gewesen. Und, dann ist noch Lateinisch gekommen. Und dann beides lernen ist sehr schwierig gewesen und andere Fächer sind auch ja auch nicht gleich einfach gewesen. Äh, in Mathematik bin ich immer, ähm, durchschnittlich gut geblieben.

Seinen Schilderungen zufolge hätte er unbedingt eine weitere Unterstützung durch das „Future Kids“-Förderprojekt gebraucht. Zwar äussert sich die Schulleitung in dieser Hinsicht gerade gegenteilig:

Dass man irgendwann dann wieder versucht, dass die Kinder auch den Absprung erwischen, dass sie nicht (...) bis Ende Lehrzeit dort drin sind, oder so, sondern, dass, es auch zeitlich beschränkt ist.

Für Mathavan wäre es aber wohl gerade wichtig gewesen, hätte er für die Übergangsphase auch noch die Eins-zu-eins-Unterstützung gehabt, die die Möglichkeit einer engmaschigen Begleitung bietet. Und dies über ein Angebot der Primarschule hinaus. Diese bietet ihren Schüler/innen, die den Sprung ins Gymnasium schaffen, die Möglichkeit, einmal pro Woche eine Aufgabenstunde zu besuchen – Mathavan hat dieses Angebot nicht lange in Anspruch genommen, wie die Schulleiterin ausführt:

Ich habe es extrem toll gefunden, hat er bestanden. Es sind in diesem Jahr drei Kinder hineingekommen. Und äh, wir tun sie manchmal während der Probezeit noch begleiten. Und zwei sind ganz regelmässig in diese Begleitung gekommen, haben einmal Franz, einmal Latsch, einmal Mathe gefragt. Mathavan ist am Anfang manchmal gekommen und dann schon bald nicht mehr. Das ist, das ist auch typisch gewesen. Und es ist auch noch gut. Es hat sich einfach gezeigt, dass es [für ihn] zu viel ist.

Die anderen haben das noch durchaus gebraucht. Das, was andere Kinder halt dann zu Hause schnell fragen [können]: Kannst du das mit mir und so. Nur so die kleinen Sachen, die eben noch entscheidend sind. (...) Und dann nachher müssen sie dann fliegen können.

In diesen Ausführungen wird nun deutlich, dass die Bildungsschere bei Mathavan am Schluss doch noch aufgegangen ist: die Unterstützung zuhause fehlte ihm im entscheidenden Moment. Weshalb er das schulische Angebot nicht angenommen hat, wissen wir nicht. Ob es wirklich war, weil ihm alles zu viel geworden sei, wie die Schulleiterin vermutet, kann aber zumindest bezweifelt werden. Denn Mathavan äussert selbst nach wie vor den Wunsch, es wieder ins Gymnasium zu schaffen – diesen Wunsch hat er noch nicht aufgeben. Auch wisse er jetzt, was nach der Prüfung auf ihn zukomme und macht sich bereits Gedanken, wer ihm Unterstützung leisten könnte:

Meine Schwester hat glaub mehr Zeit. Weil sie ist bald mit der Lehre fertig. Und sie könnte mir auch helfen, aber, ähm, es gibt ja auch Kinder die das selbständig schaffen und ich versuche es auch einmal selbständig. Und falls es nicht geht, gehe ich vielleicht Nachhilfe oder so, irgendwo. Und hole mir die Unterstützung.

Es ist beeindruckend, wie Mathavan trotz hohen Hürden und den negativen Erfahrungen an seinem Wunsch festhält. Zugleich wird in diesem Zitat aber auch wieder der immense Druck deutlich, der auf ihm lastet. Aufgrund dessen kann er sich wohl die Aussage der Schulleiterin, dass er „kein Gympi-Kind“ sei, gar nicht zu eigen machen. Und dennoch ist zu hoffen, dass Mathavan sich entweder selbst und bewusst für den Sekundarschulbesuch entscheiden kann, oder dann für die Probezeit im Gymnasium eine entsprechende Betreuung findet, die ihn in dieser entscheidenden Phase noch einmal unterstützt.

5 „... dass sie mir sehr fest geholfen hat“: Die Beziehung zwischen den Kindern und den Mentor/innen

In der Globalauswertung hat sich ein weiterer wichtiger Aspekt herauskristallisiert, derjenige der Sozialbeziehung zwischen den Kindern und den Mentor/innen. Die nachfolgende Diskussion dieses Aspekts geschieht vor dem Hintergrund der Vergleichsfolie Lehrpersonen – Mentor/innen.

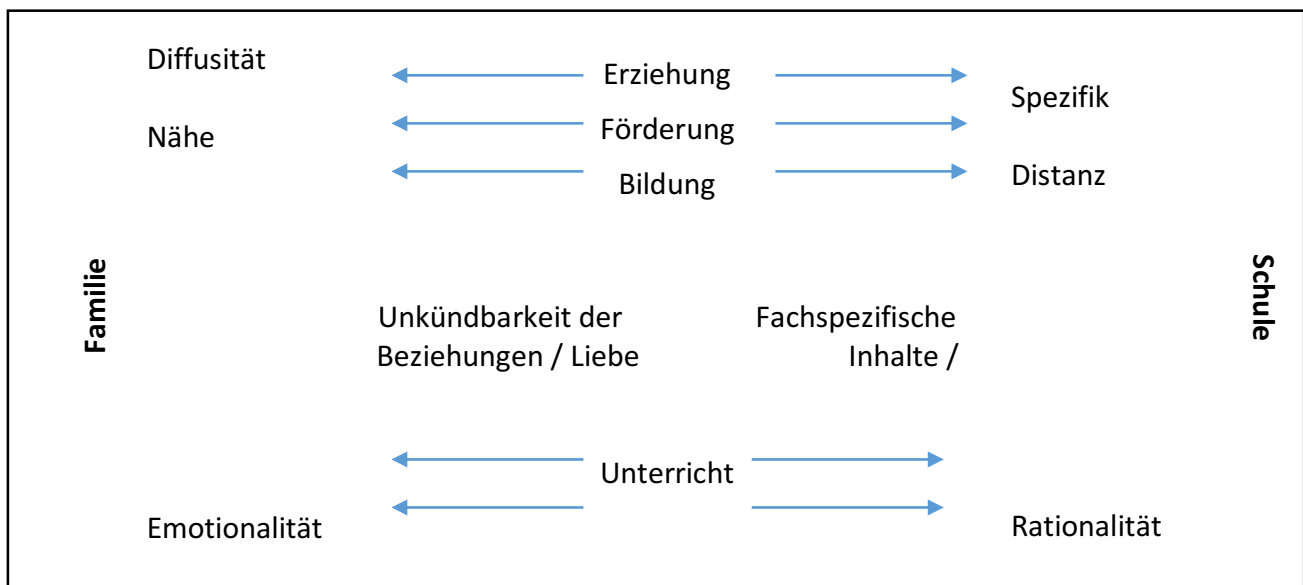
Bereits aufgrund der Beschreibungen der Lehrpersonen (Kapitel 4.2) kann man erahnen, dass ein grösserer Teil der befragten Kinder den Mentor/innen eine andere Funktion als ihren Lehrpersonen zuweist, insbesondere wenn die beiden Rollen miteinander verglichen werden. Deutlich wird, dass die Mentorinnen von der Mehrheit der Kinder nicht zur Lebenswelt Schule gezählt, sondern viel eher als **Teil der Lebenswelt Familie** wahrgenommen werden. Dies ist aus unserer Sicht ein zentrales Moment für die erfolgreiche und gelingende Beziehungsgestaltung zwischen den Kindern und den Mentor/innen.

Eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung ist zum einen sicherlich dem Umstand geschuldet, dass die Mentoratstreffen zuhause bei den Kindern stattfinden. Es ist nicht nur der Einblick in die Wohnungen, wie weiter oben beschrieben, sondern das tatsächliche und regelmässige Erfahren der oft engen und ärmlichen Verhältnisse der Familien, das den Mentor/innen ein anderes Verständnis der Familiensituationen und damit auch der Situation des Kindes ermöglicht. Einblicke, die den Lehrpersonen auf diese intensive Art und Weise wohl verwehrt bleiben. Die Kinder wiederum erhalten die Möglichkeit, die Mentor/innen in ihrem Zuhause zu empfangen und willkommen zu heissen. Durch dieses Eintauchen in die Lebenswelt Familie wird ein anderes Verständnis für die je individuelle Situation der Kinder möglich. Im besten Fall können die Mentor/innen – vorausgesetzt die „Chemie“ zwischen den Partnern stimmt – zu einem Kollegen/einer Kollegin, einem Freund/einer Freundin, einem Coach oder sogar einem grossen Bruder/einer grossen Schwester werden – Beziehungen, die mit viel Vertrauen ausgestattet sind.

Viel grundsätzlicher als der Einblick in die Wohnverhältnisse ist jedoch die Frage der Art der Sozialbeziehung, die sich zwischen den Kindern und den Mentorinnen etablieren kann. Theoretisch wird hierbei auf Oevermanns Ausführungen (2008; 2001; 1996), daran anschliessend auch auf die Ausführungen von Helsper et al (2009) zu rollenförmigen und diffusen⁴ Sozialbeziehungen Bezug genommen. In ersterer beziehen sich Individuen immer als Rollenträger aufeinander: die Lehrperson steht den Schüler/innen als Rollenträger gegenüber, deren Zuständigkeit klar definiert ist. Der Rolleninhaber handelt stets als Funktionsträger. Bei diffusen Beziehungen begegnen sich die Individuen als ganze Menschen, mit allen Marotten und Liebesswürdigkeiten. Die Träger diffuser „Rollen“ adressieren ihr Gegenüber als ganze Menschen, nicht als Funktionsträger. Es herrscht dabei stets eine diffuse Allzuständigkeit. Was anfällt oder zum Problem wird, muss zwingend zeitnah bewältigt werden. Die Beziehungen in den Familien sind quasi der Prototyp diffuser Beziehungen.

⁴ „Diffus“ wird in dieser Theorie nicht als wertender, sondern als analytischer Begriff verstanden.

Wie Helsper et al. (2009) ausführt, wäre es jedoch stark verkürzt, die Schule als rein rollenförmige Beziehungsangelegenheit zu sehen. Auch dort sind Anteile diffuser Beziehungsgestaltung vorhanden. „Damit ist die Lehrer-Schüler-Beziehung (...) bis in die Adoleszenz eine Beziehung, die den Schüler als ganze Person inkludiert, während der Lehrer zugleich auf der Grundlage universalistischer Rahmungen handeln muss“ (Helsper, Busse, u. a. 2009, 39). Das Schema unten verdeutlicht diese differenten Beziehungslogiken zwischen den Feldern ‚Familie‘ und ‚Schule‘.



Schema aus Helsper et al. (2009, 38)

Die Mentorinnen lassen sich nun nicht eindeutig einem der beiden Bereiche zuteilen. Sie befinden sich aufgrund ihres Aufgabenbereichs in einer Position „betwixt and between“ der beiden Institutionen. Doch je nach Verständnis ihrer Rolle befinden sich die Mentor/innen eher näher bei der Familie und behandeln die Kinder als ganze Menschen, oder sie stehen eher näher bei der Schule und behandeln die Kinder in ihrer Rolle als Schüler/innen.

Diese Zweiteilung kann als eine geeignete Folie betrachtet werden, die Beziehungen zwischen Kindern und Mentor/innen wie auch zwischen Kindern und Lehrpersonen zu umschreiben und zu überlegen, was in dieser Hinsicht von der Projektverantwortung für die Schulung der Mentor/innen übernommen werden kann. Während die Lehrpersonen eine spezifische und zugleich spannungsgeladene Rolle im Leben der Kinder einnehmen – sie sind pädagogisch engagiert und vertreten die Kinder anwaltschaftlich, sind zugleich aber immer in der Situation, dass sie die Kinder beurteilen und selektionieren müssen (anstelle vieler Streckeisen et al., 2007) –, sind es bei den Mentor/innen eher diffuse Beziehungsanteile, die greifen. Sie können das betreute Kind als ganzen Menschen wahrnehmen, nicht bloss als Schülerin mit ihren erbrachten Leistungen. Einige der interviewten Kinder erzählen denn auch, dass es schön sei zu merken, dass sie von den Mentor/innen mit all ihren Interessen wahrgenommen würden, dass sie mit ihnen über mehr als nur die Schule, die Noten, die Leistung plaudern könnten. Ein Mädchen (9 Jahre) wird in dieser Hinsicht deutlich. Sie konnte der Mentorin jederzeit erzählen,

... was zum Beispiel halt in der Schule passiert ist. Oder so zum Beispiel wer halt meine beste Kollegin ist oder so (...) Also der Lehrerin könnte ich nicht erzählen: ‚Oh, heute gehe ich in die Badi mit der und der und der so.‘ Also das würde sie auch nicht, glaube ich, gar nicht interessieren.

Ein Junge (11 Jahre), der in seiner „Future Kids“-Zeit zwei Mentorinnen und einen Mentor erlebt hatte, charakterisiert die beiden Frauen als Lehrerinnen und den Mann als Kollegen. Den Grund für diese Unterscheidung führt er folgendermassen aus:

Ähm, ... für mich ist der Mann wie ein Kollege gewesen.

I: Wie ein Kollege, ok. Ja. Und die beiden Frauen?

Die sind wie Lehrerinnen, äh, ja.

I: Ja, warum denn?

Ähm, .. ja, ich habe einfach den [Mentor] sehr cool gefunden, weil er mir ein Heft gegeben hat zum Lesen und so und mir ein Geburtstagsgeschenk und so. Das habe ich cool gefunden. Und die Lehrerin (lacht), sie haben nicht so viel re-, geredet wie der [Mentor]. Sie sind eher für Le-, mega viel für Lernen gewesen als Reden, und [der Mentor] ist für alles, also, er hat gefragt, was hast du da gemacht und so. Ja.

Dieses Interesse am ganzen Menschen ist unseres Erachtens die Grundlage für das Etablieren einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Mentor/innen und Kindern. Ohne Selektions- und Zeitdruck können sie mit den Kindern die Mentoratsstunden gestalten und auch Themen Platz einräumen, die in der Schule aussen vor bleiben, die aber die Kinder beschäftigen und auch vom Lernen ablenken können. So schildern einige der Kinder, dass sie den Mentor/innen auch von ihren Sorgen hätten erzählen können. Zugleich erzählen sie, wie sich der Mentor oder die Mentorin selbst mit seinen/ihren Interessen einbringt, über sich auch Privates erzählt und teilweise auch Freizeitinteressen mit den Kindern teilt. Insbesondere zeigen sich in dieser Hinsicht gemeinsame Fussballinteressen zwischen Jungen und Mentoren als wichtig. Diese Interessen resultieren teilweise auch in der Möglichkeit, mit den Kindern etwas ausserhalb der Mentoratsstunden unternehmen zu können, bspw. einen Fussballmatch zusammen zu besuchen.

In den Schilderungen sprechen die Kinder also wichtige Punkte an, um sich den Mentor/innen ohne Angst vor Beurteilungs- und Selektionsfolgen anvertrauen zu können. Generell gesprochen können die Mentor/innen das Damoklesschwert Selektion beiseite lassen und eine Beziehung mit grösseren diffusen Anteilen zu den Kindern aufbauen. Es ist diese spezielle Position, die für ein erfolgreiches Mentoring unseres Erachtens unabdingbar ist, da sie für die Kinder offensichtlich von grosser Bedeutung ist. Über den Einfluss einer so gestalteten Beziehung auf den schulischen Erfolg der Kinder können wir auf der Grundlage unseres Materials keine Aussagen machen. Dass ein vertrauensvolles, entspanntes Verhältnis aber dazu führt, dass die Kinder die Vorschläge der Mentor/innen gerne annehmen und willig umsetzen, scheint zumindest plausibel (vgl. dazu auch die Fallbeschreibung von Kadir im Anschluss).

Ein anderer Umstand für den Aufbau gelingender Beziehungen ist sicher auch im Eins-zu-eins-Betreungsverhältnis zu sehen, das dem Mentoring zugrunde liegt und das sich grundlegend von der Situation in der Schule unterscheidet. Es ist nur dieses eine Kind mit seinen Fähigkeiten und Problematiken im Fokus des Mentors, während Lehrpersonen 20 und mehr Kinder

gleichzeitig zu betreuen haben und ihrer Heterogenität gerecht werden müssen. Sicherlich entspricht eine solch individuumszentrierte Form der Wissensvermittlung gerade sinnlogisch dem Mentoratsgedanken, anders als die Schule, die heutzutage – etwas verkürzt auf den Punkt gebracht – schulische Lernformen verfolgt, die auf Selbständigkeit beruhen. Es ist aber häufig gerade diese Selbständigkeit, die den befragten Kindern grosse Mühe bereitet. Mit der individuumszentrierten Konzeption des Mentorings ist eine gute Grundlage geschaffen, eine gut funktionierende (Lern-)Beziehung entstehen zu lassen. Dennoch ist es nicht selbstverständlich, dass die Mentor/innen einen grösseren Anteil an diffusen Rollenanteilen leben und ein temporärer Teil der Familie werden können. Die Mentor/innen müssen bereit sein, sich auf die Familien einzulassen und einen Einblick in fremde Lebenswelten gewinnen wollen. Auch müssen sie das nötige Fingerspitzengefühl mitbringen, mit den teilweise auch sehr belasteten Beziehungsgefügen in der Familie umgehen zu können. Diesen Aspekt spricht auch die interviewte Schulleiterin an:

Aber das ist natürlich-, also prinzipiell ist es natürlich ein, also nicht ein schwieriges Gefüge, aber ein fragiles Gefüge, wo die Mentoren reinkommen. Es braucht ja auch das Feingefühl von den Mentoren auch mit den, gegenüber den Eltern und dem Kind. Also das ist schon, ich finde das sehr anspruchsvoll, das eben weit über die Stoffvermittlung jetzt hinausgeht.

Die Familien müssen ebenso bereit sein, einen Anteil an der Beziehungsgestaltung zu übernehmen. Dazu gehört beispielsweise, dass sie bereit sind ihre Wohnungen (und ihren Alltag) für Aussenstehende zu öffnen und den Mentor/innen ein entsprechendes Vertrauen entgegenbringen. Es braucht von allen Seiten ein echtes Engagement und den Willen, die Situation der Kinder verbessern zu wollen, wie das eine Mutter pointiert zum Ausdruck bringt:

Es ist für uns eine grosse Hilfe gewesen. [Die Lehrerin] hat gesagt, ich denke das wäre etwas Gutes für [ihn]. Da habe ich zugesagt, ja, ich möchte das. Und als [der Mentor] kam, kam wie ein anderes Kind bei uns zu Hause (lacht). Ist in der Familie eingeschlossen und ja. [Mein Sohn] hat sich mit [dem Mentor] sehr gut verstanden.

Zwei weitere Aussagen eines Mentoringteams verdeutlichen dies ebenso. Der Junge meint:

... und sie [die Eltern] haben sich immer gefreut, wenn der Mentor gekommen ist. Und als das „Future Kids“ fertig war, haben sie gefragt, ob er nachher weiterhin kommen würde. Ja, sie haben es ‚mega guet‘ gefunden.

Auch der Mentor selbst bestätigt dieses „Teil werden der Familie“:

Nach der Stunde bin ich noch ein wenig mit der Familie zusammengesessen und wir haben einen Kaffee getrunken. Ich habe nun auch seine Schwester kennengelernt. Die Familie ist sehr freundlich und sympathisch. Es macht Spass, in einem solchen Umfeld unterrichten zu dürfen. (Lernjournal, 28.03.13)

Das Verschmelzen mit der Lebenswelt Familie wurde bereits in Kapitel 3 behandelt und verweist auf die oft komplexe Passungsfrage zwischen der Lebenswelt Schule und der Lebenswelt Familie (Helsper, Busse, u. a. 2009). Die Kinder bewegen sich zwischen diesen

beiden Welten hin und her, manchmal fällt ihnen das leicht, manchmal weniger. Die Mentor/innen können in vielen kleinen Dingen, im besten Fall insbesondere bei Schwierigkeiten eine zentrale Brücken- und Vermittlungsfunktion zwischen den beiden Lebenswelten einnehmen. Gerade auch dadurch, weil sie längere Zeit die Kinder begleiten und weil sie selbst aus der hiesigen „Schulwelt“ stammen, diese erfolgreich durchlaufen haben und sie also die Sprache und die Spielregeln der Mittelschichtschule verstehen. Je länger sie die Kinder begleiten und Einblick haben in den Familienalltag, desto eher können die Mentor/innen auch ihr kulturelles Kapital vermitteln und den Kindern nahe bringen.

Wie genau sich die Bedeutung und Aufgabe der Mentor/innen aus Sicht der Kinder von derjenigen der Lehrpersonen unterscheidet, soll nachfolgend ausgeführt werden – am Ende des Kapitels wird der Fall von Elias Carlos Ribeiro ins Zentrum gerückt, für den die Mentorin eindeutig eine Lehrperson ist. In diesem Fall konnte die Mentorin die Brückenfunktion zwischen Schule und Familie, wie zu sehen sein wird, nicht einnehmen und auch nicht zu einem Teil der Familie werden. Anders als Kadir Salihi, dessen Fall geradezu prototypisch für eine diffuse Beziehungskomponente zwischen Mentor und Kind steht.

5.1 Charakterisierung der Mentor/innen – die Perspektive der Kinder

Die Mentor/innen wurden von den befragten Kindern in zwei Kategorien eingeteilt: entweder wurden sie als „Nicht-Lehrpersonen“ oder dann gerade als (Hilfs-)Lehrpersonen charakterisiert. Als Hilfestellung für die Charakterisierung legten wir den befragten Kindern in den Interviews Begrifflichkeiten vor, zwischen denen sie auswählen konnten: Coach, Vorbild, grosses Geschwister oder Lehrperson. Interessanterweise wählten die Kinder entweder „Lehrperson“ oder dann für die Beschreibung der „Nicht-Lehrperson“ eine Kombination aus den anderen drei Begrifflichkeiten und ergänzten in einzelnen Fällen sogar die Beschreibung um den Begriff des Kollegen / der Kollegin. Damit wird noch deutlicher, dass eine vertrauensvolle Nähe zu den Mentor/innen aufgebaut werden konnte. Besonders treffend schildert ein Mädchen (14 Jahre) den Unterschied zwischen einer Lehrperson und einer Mentorin:

(...) Also, ich habe mich nicht so recht von ihr gezwungen [gefühl]. Also, wie könnte ich das sagen? Also sie hat mir nicht gesagt „du musst“ oder „du, ich befehle dir das“ oder so. (...) Ich bin nicht so gezwungen von ihr gewesen, eben, das hat mich auch wie aufgemuntert mit ihr zu arbeiten und zu lernen. Wie so ein Schubs.

Was das Mädchen in diesem Zitat (negativ) zum Ausdruck bringt, scheint eine verbreitete Beschreibung von Lehrpersonen darzustellen: diese zwingen die Kinder im Schulalltag Dinge zu tun, die sie auf diese Art und Weise eigentlich nicht tun wollen. Dieser Zwang ist der Freude am Lernen abträglich. Die Mentorin im Falle des Mädchens kann diesen Zwang aus der Welt schaffen und sie aufmuntern, zu lernen. Dadurch wird bei ihr die Freude am Lernen geweckt, und diese Freude wiederum scheint geradezu ein Katalysator fürs Lernen zu sein, „der den Kindern Auftrieb beim Erreichen ihrer Lernziele gibt“, wie im Projektbescrieb der AOZ (2014, 7) als Ziel formuliert wird.

5.2 Mentorinnen als Coach, Vorbild oder als grosses Geschwister – als „Nicht-Lehrperson“

Die Mehrheit der Kinder, die die Mentor/innen als „Nicht-Lehrperson“ beschreiben, wählten in den Interviews den Begriff **Coach**. Sie verstehen einen Coach als jemanden, der mehr weiss, sich aber dennoch auf Augenhöhe mit den Kindern begibt. Weiter gibt ein Coach nach Meinung der Kinder wichtige Unterstützung und Hilfestellungen, wie ein Junge (13-jährig) anerkennt:

Also, ich finde sie ist ein Coach gewesen, weil sie mir geholfen hat. Und ähm, mir Tipps gegeben hat, wie ich etwas lernen kann oder wie ich etwas noch besser machen kann.

Ein Coach begleitet und ermutigt die Kinder in ihrem Tun und räumt den Kindern viel Zeit für das Erledigen von Aufgaben ein. Gleichzeitig will der Coach aber auch ein bestimmtes Ziel erreichen und die Kinder ‚trainieren‘. Er erscheint also als zielgerichtet, aber ohne Druck auszuüben. Ein Mädchen (14 Jahre) spricht sogar davon, dass sie jeweils von der Mentorin angetrieben wurde:

Weil sie hat mich immer, ähm, angetrieben, dass ich das kann. Und sie hat mich auch wirklich nie aufgegeben, wenn ich einmal eine Aufgabe nicht verstanden habe. Dann hat sie nicht aufgegeben, hat gesagt, ja ok das bringt es auch nicht mehr, sondern sie hat mir wirklich geholfen, bis ich es endlich verstanden habe.

Diejenigen Kinder, die den Mentor/die Mentorin als Coach bezeichnen, bemühen häufig den Vergleich mit Trainern aus der Sportwelt (Fussball, Schwimmen). Dabei stehe durchaus das Erreichen eines Ziels im Vordergrund, dieses solle aber mit einer Herangehensweise angepackt werden, die auch Abwechslung, Humor und Spass zulässt. Als wichtig aus Kinderperspektive hat sich bei den Beschreibungen zum Coach auch gezeigt, dass sie sich auf die Mentor/innen verlassen und ihnen vertrauen können. Die Treffen fanden regelmässig statt und viele der Mentor/innen haben auch ausserhalb der geplanten Treffen den Kindern ihre Unterstützung angeboten. Nicht wenige der befragten Kinder schilderten, dass die Mentor/innen ihnen via Handy immer ein offenes Ohr schenkten, auch wenn sie dieses Angebot selten in Anspruch nahmen.

Die Beschreibungen der Kinder, was denn ein Coach sei, verweisen auf ein erhöhtes kulturelles und symbolisches Kapital (siehe dazu die Ausführungen auf Seite 14), das die so charakterisierten Mentorinnen und Mentoren mitbringen. Ausgestattet mit viel kulturellem Kapital durch die eigenen Bildungsbiografien, werden die Mentor/innen von den Kindern wie auch vom „Future Kids“-Projekt selbst zusätzlich mit Prestige und Renommee ausgestattet und als Mehrwissende anerkannt.

Nicht nur verfügen die Mentor/innen also über einen Wissensvorsprung gegenüber den Kindern, sie verfügen auch über zertifiziertes Wissen, das die Kinder gerne anerkennen:

Also, meine grosse Schwester äh, wenn sie mal etwas sagt, dann glaube ich ihr ungern. Ähm, aber wenn (die Mentorin) etwas sagt, dann glaub ich es gleich, weil ich weiss, dass sie Erfahrungen hat.

Als Studierende der Zürcher (Fach-)Hochschulen verfügen sie aufgrund ihrer eigenen Schullaufbahn über akkumuliertes Kapital, mit ihrer Anstellung im AÖZ „Future Kids“-Förderprojekt sind sie zudem offiziell ermächtigt, die Kinder zu unterstützen. Die Kinder wiederum vertrauen durch dieses Gütesiegel dem Wissen der Mentor/innen (siehe dazu auch die Ausführungen weiter oben).

Mit der Ausstattung von symbolischem Kapital werden aber gleichzeitig – und vom „Future Kids“-Förderprojekt sicherlich ungewollt – gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse legitimiert (Schwingel 1995, 89): hier die mit symbolischem Kapital gut ausgestatteten Student/innen, da die Kinder mit Migrationshintergrund, die einer Unterstützung bedürfen und den Student/innen wohl nur in Ausnahmefällen nacheifern können.

Die Beschreibung des Mentors/ der Mentorin als Coach liegt bei einigen befragten Kindern nahe an der Beschreibung der Mentor/innen als Kolleg/innen: Das bereits in der Kapitelüberschrift zitierte Mädchen (11 Jahre) äusserte sich dazu folgendermassen:

Ja, dass wir immer Spass hatten und dass sie mir sehr fest geholfen hat. Und jaa, dass wir halt Sachen machen konnten. Nicht so wie als wäre sie eine Lehrerin, sondern als wäre sie halt so eine Kollegin so ein bisschen.

Andere wiederum bezeichnen ihre Mentorin als **Vorbild**, prototypisch dafür steht die Aussage von einem 10-jährigen Mädchen: „...weil, sie hilft anderen Kindern, damit sie halt auch so gut sein können wie sie. Das ist halt gut“. Sie ist so beeindruckt von ihrer Mentorin, dass sie nun selbst den Berufswunsch hegt, später einmal ihr Wissen an nachkommende Generationen weitergeben zu wollen – sie möchte gerne Lehrerin werden. Auch dass die Mentor/innen immer eine Antwort auf die Fragen der Kinder hätten, sei bewundernswert, findet sie. Ein Junge (13 Jahre) schildert die Vorbildfunktion seines Mentors folgendermassen:

Also, er hat erzählt gehabt über Gymi. Wie es ist, und dann habe ich auch vorgehabt Gymi gehen. Und ähm, ja er hat mir einfach erzählt gehabt, wie es so ist und hat mit immer geholfen. Bei solchen Sachen, er hat gesagt, ja, dass Lateinisch schwierig wird und ähm, er hat mir auch gesagt, falls ich Unterstützung brauche, solle ich ihm anrufen. Und ja.

Die Mentorinnen und Mentoren werden von einigen interviewten Kindern aber als ein grosses **Geschwister** beschrieben, das immer für sie da ist und auch immer um Hilfe angegangen werden kann. Prototypisch dafür steht die Aussage eines Mädchens (10 Jahre): „Weil sie ist jeden Tag, also jede Woche zu mir gekommen und hat mir geholfen, wie eine grosse Schwester.“ Aus der Retrospektive wird deutlich, dass einige der Kinder mit den Mentor/innen ein lang ersehntes älteres Geschwister erhielten und nun nach dem Programmende darunter leiden, dass diese vertrauensvolle Unterstützungsressource wegfällt. Einen Vorteil gegenüber realen älteren Geschwistern hätten jedoch die Mentor/innen: diese sind Unterstützungsressource, ohne zugleich auch ein Konfliktpotential mitzutragen (vgl. Kapitel 3.3). Anders als bei realen Geschwistern ist zudem auch die Rolle der Mentor/innen klar definiert: sie müssen nicht um Hilfe gebeten werden, weil genau das ja die Grundlage der Treffen ist. Auch ist ja die Zeit des Treffens vorgängig abgemacht, genau so wie die Regelmässigkeit der Treffen festgelegt ist. Mit dieser Schilderung kann wiederum auf die

Diskussion von diffusen und rollenförmigen Beziehungsanteilen zurückgekommen werden: gelingende Beziehungen zwischen Mentor/innen und Kindern verfügen über zentrale diffuse Anteile, zugleich zeigen sich aber rollenförmige Anteile. Die Mentor/innen sind eben gerade nicht ein grosses Geschwister, sondern Student/innen in bezahlter Tätigkeit.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die als Coach, Vorbild oder grosses Geschwister charakterisierten Mentor/innen den Kindern auch ausserhalb der Mentoratsstunden Unterstützungsangebote machen, ihnen ihr Wissen weitergeben, also die Kinder an ihrem Wissen und Können teilhaben lassen. Das scheint nicht zuletzt zu gelingen, weil die Mentor/innen gerade nicht die spezifische Rolle einer Lehrperson einnehmen, die mit der Aufgabe der Selektion (auch) ablehnend belegt ist.

5.3 Fallbeschreibung Kadir Salihi – der Verunsicherte

„Mir hat eigentlich sehr viel mit ihm Spass gemacht. Wir haben es auch lustig gehabt, ab und zu. Haben wir, er ist auch ein Fussballfan gewesen, haben wir ein bisschen manchmal ab und zu über Fussball geredet.“

Kadir Salihi ist 14 Jahre alt und besucht die Sekundarschule B. Er ist begeisterter aktiver Fussballer und ein Fan des GC Zürich – genau wie sein ehemaliger „Future Kids“-Mentor. Kadir würde am liebsten Banker werden, da er ein Flair für Zahlen und fürs Geld habe. Als realistischer schätzt er aber seinen zweiten Berufswunsch ein: Fachmann Gesundheit. Da es dort so viele Frauen gebe, seien sie auf der Suche nach Männern.

Kadir wohnt mit seinem Bruder (17) und seinen Eltern in einer kleinen 4-Zimmer-Wohnung in einem älteren Wohnblock. Die Wohngegend ist dem Fluglärm und dem Lärm der Eisenbahn stark ausgesetzt. Auf den Klingelschildern sind vorwiegend ausländische Namen zu finden. Kadirs Mutter öffnet mir die Tür, als ich kurz nach der Mittagszeit bei ihnen klinge. Kadir sitzt noch am Küchentisch und isst einen letzten Bissen, dann steht er auf um mich zu begrüßen. Wir tauschen uns kurz über das bevorstehende Interview aus. Er entscheidet sich wie viele andere Kinder für das Wohnzimmer als Ort, um das Interview durchzuführen. Die kleine Wohnung wirkt – wie praktische alle Wohnungen – sehr aufgeräumt und sauber. Es ist hell (wie sonst eher in wenigen Wohnungen), an den Wänden hängen Bilder, ein Bild im Wohnzimmer zeigt abstrakte Malerei. Die Einrichtung wirkt nicht teuer, aber gepflegt und sorgfältig arrangiert. Im Wohnzimmer steht eine grosse dunkle Ledercouch mit einer hellbraunen Decke, daneben ein weisser Beistelltisch auf einem roten Flokati-Teppich, ein Schrankmöbel mit Glastüren, darin Fotos der zwei Söhne. Bücher sind keine präsent im Wohnzimmer, hingegen die üblichen elektronischen Geräte, allen voran ein grosser TV.

Kadirs Eltern stammen aus Mazedonien und haben dort die Volksschule besucht und abgeschlossen, danach aber keine weiterführenden Schulen mehr besucht. Sie sind kurz vor

Kadirs Geburt in die Schweiz gekommen. Der Vater arbeitet als Minibar-Verkäufer im Zug und sei auch für die Hauswartung verantwortlich. Die Mutter arbeitete früher als Verkäuferin in einem Lebensmittelgeschäft, wo sie aber im Zuge einer Kündigungswelle entlassen wurde, bevor das Geschäft dann ganz schliessen musste. Seither ist sie auf der Suche nach Arbeit. Sie ist aber – zu einem kleinen Entgelt – als Beraterin für neu zugewanderte albanischsprachige Familien der Gemeinde tätig. Dafür hatte sie eine Weiterbildung absolviert. Sie macht Hausbesuche bei den Familien und erklärt ihnen beispielsweise, wie sie ihre Kinder bereit für den Kindergarten machen könnten und welche Angebote für Zugewanderte es in der Gemeinde gebe. Die Arbeit sei spannend und auch gut für ihre eigene Integration. Kadirs Bruder absolviert heute nach erfolgreichem Sek A Abschluss eine KV-Lehre. Früher hätte sein Bruder ihm ab und zu bei schulischen Fragen helfen können, erzählt Kadir, aber heute würden sie sich kaum noch treffen. Denn wenn sein Bruder am Abend nach Hause komme, gehe er ins Fussballtraining. Aus dem Lernjournal von Kadirs Mentor geht hervor, dass Kadir eigentlich unbedingt auch in die Sek A gewollt hätte. Und dass er sehr enttäuscht gewesen sei, als es nicht geklappt habe. Von elterlicher Seite kam jedoch wenig Unterstützung fürs schulische Lernen. Die Mutter selbst räumt im Gespräch ein:

Ja, es hat also Grenzen gehabt. Bis wo ich wirklich gut verstanden habe. Weil ich war auch hier nicht in der Schule. Ich bin erst, er ist ja hier geboren, ich war schwanger, als wir in der Schweiz kamen. Und ja, ich spreche, ich verstehe. Aber was Schule angeht nicht so viel.
(Mutter von Kadir)

Kadirs schulische Karriere startete mit einer Einschulungsklasse, in welcher er die erste Klasse in zwei Jahren absolvierte. Er bezeichnet diese Klasse als „nicht gerade so richtig Schule“, sie hätten nur ein bisschen die Buchstaben und Zahlen kennengelernt und ansonsten viel gespielt. Im Deutsch hätte er von Anfang an vieles nicht verstanden, aber in der Mathematik ging es gut – so lange es keine Satzaufgaben gab. Er hätte ab und zu sogar seinen Schulkollegen helfen können in der Mathe. Die Schwierigkeiten mit Deutsch stellten sich in der Unterstufe als nachhaltig heraus: „Deutsch habe ich, mehrheitlich, also habe ich Schwierigkeiten gehabt, weil ich habe die Aufgaben nicht so genau gelesen. Und ich habe einfach etwas gebastelt, irgendwie.“ Dazu kam, dass es in der dritten Klasse zu einem Wechsel der Klassenlehrperson kam. Die neue Lehrerin hätte ihm die Sachen nicht mehr so gut erklären können, wobei er auch die Schuld bei sich sucht, denn schliesslich hätte er ja mit seinen begrenzten Deutschkenntnissen auch nicht alles verstanden.

In der fünften und sechsten Klasse wurde Kadir dann ins „Future Kids“ aufgenommen. Hier standen von Anfang an seine sprachlichen Defizite im Vordergrund. Vor allem ging es der Lehrerin aber grundsätzlich darum, dass Kadir sein Potential besser ausschöpfen könne: er habe wenig Selbstvertrauen und grosse Angst vor Prüfungen. Ausserdem sollte er seine Lernstrategien erweitern. Die Themen Angst und Selbstvertrauen tauchen auch im Verlauf der Mentorszeit immer wieder auf, und Kadir betont im Interview gleich als erstes, dass sich durch die Teilnahme an „Future Kids“ seine Angst vor Vorträgen stark gemildert habe, und auch für Prüfungen sei er durch „Future Kids“ viel besser gewappnet. Dies bestätigt auch die Mutter im Gespräch:

Ja, man hat auch gesehen, dass der Kadir da locker wurde, als er in die Schule gegangen ist. Weil er wusste wie er sich benehmen [muss], dass er bereit ist für die Schule. Sonst früher: „Oh, jetzt habe ich Test und ich verstehe das nicht ganz!“ Und in der Zeit wo [der Mentor] da war, war es anders. Manchmal konnte man [den Mentor] auch anrufen, wenn er am anderen Tag einen Test hatte, einfach per Telefon kurze Frage. Dann hat ihm Tipps gegeben. Es ist, man konnte mit ihm gut, äh, kommunizieren. (Mutter von Kadir)

Der Mentor – das zeigt sich auch in den Lernjournalen – stand in einem engen und verbindlichen Kontakt mit Kadir. Er brachte sich als ganzen Menschen ein, wie er selbst Kadir als ganzen Menschen ansprach. So nahm er beispielsweise dessen Ängste sehr ernst, und gemeinsam übten sie Vorträge in den Mentorsstunden. Und er reflektierte während der ganzen Mentorszeit immer wieder seine Arbeit, wobei die zentrale Frage stets dieselbe war: Was nützt Kadir am meisten?

Ich denke für ihn ist es extrem wertvoll sich neuen Themen in kleinen, aufeinander aufbauenden Schritten zu nähern. Kommt zu viel auf ein Mal, so fühlt sich Kadir rasch überfordert und ist etwas hilflos. Zudem motivieren Kadir auch die ‚kleinen‘ Lernerfolge, das ist sehr schön zu beobachten. (Lernjournal, 10.04.14)

Der Mentor macht mit Kadir häufig Hausaufgaben, aber seine Motivation ist nicht darauf ausgerichtet, dass Kadir die schulischen Vorgaben ordnungsgemäss erfüllt, sondern dass er in Bezug auf das Lernen echte Fortschritte macht, an sich glaubt, sich taugliche Lernstrategien aneignet. Die Hausaufgaben sind da eher Mittel zum Zweck, denn anhand dieser Aufgaben zeigt der Mentor Kadir das *Wie* des Lernens. So geht es immer wieder um vielfältige Strategien der Repetition von Lerninhalten:

Das Lernen von Französischvokabeln hat sich erneut sehr gut geeignet um verschiedene Lernstrategien einzuüben. Kadir scheint mittlerweile gut zu verstehen, dass man bspw. Voci auf unterschiedliche Arten einüben kann (hören, schreiben, lesen, Eselsbrücken, ähnliche Wörter, repetieren etc.). Da wir viel ausprobiert haben war die Aufgabe kurzweilig und trotzdem intensiv. (Lernjournal, 06.03.14)

Neben dem Einüben von Lernstrategien ist der Mentor sehr darauf bedacht, Kadirs Selbstvertrauen zu stärken, das im Fall von schlechten Prüfungsergebnissen öfters in den Keller sinkt. Der Mentor versucht ihn jeweils zu stützen und ihn wieder aufzubauen. Beispielsweise betont er, dass das schlechte Resultat vor allem auf Flüchtigkeitsfehler und weniger auf mangelndes Verständnis und mangelnde Kenntnisse zurückzuführen sei. Dies ist offenbar ab und zu der Fall, denn Kadir arbeitet notorisch schnell, dabei aber eher unkonzentriert. Das genaue Lesen und Bearbeiten von Aufgaben ist demzufolge eine Arbeitstechnik, welche im Mentoring immer wieder eingeübt wird.

Kadirs Motivation wird vom Mentor meist als sehr gut bezeichnet, nur selten scheinen Neugier und Lerneifer abzufallen. Der Mentor bemüht sich, Kadirs Interessen – die sich zufällig mit seinen eigenen überschneiden – ins Mentorat miteinzubeziehen. So sucht und findet er eine Alternative, als ein Buch bei Kadir keinen Anklang findet, und er bringt ab und zu

Fussballthemen ein. Den Bezug zu Fussball erwähnt Kadir im Interview auf die Frage, was ihm am Mentoring am meisten Spass gemacht habe:

Mir hat eigentlich sehr viel mit ihm Spass gemacht. Wir haben es auch lustig gehabt, ab und zu. Haben wir, er ist auch ein Fussballfan gewesen, haben wir ein bisschen manchmal ab und zu über Fussball geredet. Und dann haben wir so, über Grasshopperclub Zürich, haben wir auch ein bisschen geredet. Haben wir auch ein bisschen über das geschrieben, im Internet ein bisschen herumgeschaut und dann musste ich ein bisschen schreiben. Dann hat er mir zum Beispiel Sachen vorgelesen, dann haben wir so wie Diktat gemacht.

Das begeisternde Thema wird vom Mentor sofort mit Lerninhalten verknüpft. Dies wird von Kadir offensichtlich nicht als künstlich oder aufgepfropft erlebt, sondern macht ihm Spass. Kadir bezeichnet seinen Mentor als Vorbild und Coach. Das „Vorbild“ begründet er folgendermassen:

Weil der hat mir alles, also erklärt, [hat] mir auch gelernt wie lernen, wie mit den Kärtchen umgehen. Zum Beispiel Voci habe ich lernen müssen. Hat er gesagt: ‚Lernst es so am besten.‘ Dann hat er gesagt, ‚Für jeden ist es anders‘, und hat mir ein paar Tricks gezeigt. Die habe ich dann umgesetzt und seitdem habe ich viel bessere, bin ich schneller, sogar bei den Voci, kommen schneller in den Kopf hinein.

Der Mentor als Vorbild konnte alles erklären und er konnte Kadir beibringen, wie man lernen kann. Dabei ging er offenbar nicht dogmatisch vor, sondern eröffnete eine Palette an Möglichkeiten, die Kadir nutzbringend einsetzen konnte. Die Bezugnahme auf den Begriff „Coach“ begründet er ganz ähnlich: „Er hat mir so gezeigt, machst es so, machst es so und der Coach sagt auch: nächstes Mal machst du es so, lernst so. *So hat es mir geholfen.*“ Der Mentor konnte also aus der Sicht von Kadir vor allem zeigen und erklären – Grundoperationen jeder pädagogischen Arbeit. Dass die Erklärungen nachvollziehbar waren und dass das Zeigen zum Verstehen führte, ist für sich alleine noch nicht selbstverständlich. Aber Kadir schliesst seine Ausführungen jeweils mit dem Hinweis auf den Erfolg der Aktivitäten des Mentors. Dahingegen beurteilt er beispielsweise den Effekt der schulischen Hausaufgabenhilfe und deren Versuche, zu erklären, kritisch – die helfe nicht so viel, wie „Future Kids“ geholfen habe.

Die Analyse des Lernjournals – allein schon dessen Umfang ist beträchtlich – macht deutlich, dass sich der Mentor sehr eingehend und sehr intensiv mit seinem „Mentee“ auseinandergesetzt hat und seine Arbeit immer wieder reflektierte. Dabei wird auch deutlich, dass die „Chemie“ zwischen den beiden stimmte und das emotionale Verhältnis im Lot war. Es werden viele kleine und grosse Erfolge und viele erfreuliche Momente beschrieben, ohne dass die Einträge dadurch unkritisch oder distanzlos würden. In vielem scheint der Mentor sein „Future Kids“-Kind als Schützling zu begreifen, dem er vieles zutraut und zumutet, dessen Schwächen er aber auch gut kennt. So versuchte er beispielsweise in der 6. Klasse der bevorstehenden Selektion in die Oberstufe etwas von ihrer Schwere zu nehmen: „Kadir ist sichtlich aufgeregt vor dem bevorstehenden Übertrittsgespräch. Ich versuche nach wie vor, dem Thema nicht zu viel Gewicht zu geben und seine Bedeutung so gut wie möglich ‚herunterzuspielen‘.“ (Lernjournal 29.01.14) Der Mentor weiss, dass Kadir auf schulischen Druck sehr stark reagiert, und er versucht, das Gewicht des kommenden Ereignisses etwas zu negieren. Viel eher will er Kadirs

Selbstvertrauen stärken, so wie er es jeweils auch bei Prüfungen tat: „Kadir schien motiviert, wie meistens, jedoch ziemlich unter Druck vor dieser doch recht grossen Prüfung. Ich denke ich konnte ihm jedoch ein wenig Sicherheit vermitteln, auch indem ich ihm seine Lernfortschritte immer wieder aufgezeigt habe.“ (Lernjournal, 13.03.13)

Als der Entscheid dann vor den Sportferien in der 6. Klasse tatsächlich steht und Kadir der Sek B zugeteilt wird, interpretiert der Mentor die Reaktion von Kadir – dieser wollte kaum darüber sprechen – als enttäuscht. Er versucht ihm wiederum Mut zuzusprechen und weist ihn darauf hin, dass ihm auch mit der Sek B viele Wege offen stehen würden. Als das Mentorat dann nach den Sportferien bis zum Abschluss des Schuljahres weitergeht, verfolgt der Mentor aufmerksam Kadirs Motivation. Er stellt erleichtert fest, dass die offenbar trotz des enttäuschenden Bescheids nicht gelitten hat. Zum Abschluss des Mentorats lassen die beiden bei einem Zvieri mit Beteiligung der Familie die vergangenen zweieinhalb Jahre Revue passieren.

Das im Mentorat aufgebaute Selbstvertrauen scheint zum Zeitpunkt des Interviews allerdings wieder etwas gefährdet. Kadir befindet sich in der 1. Oberstufe Sek B und bekundet Mühe mit dem Stufenwechsel. Auf die Frage, wie er den Unterschied zwischen Primarschule und Oberstufe empfinde, antwortet er:

Also, es ist völlig anders finde ich. (...) Hat man viel mehr Stress, hat man viel mehr Sorgen, muss man das noch machen, muss das gut sein, muss das ... Hat einfach viele Sachen und ja, es ist halt normal wenn man, halt ein bisschen ... in der Sek ist. Hat man mehr Verantwortung und ...

Der – nun unbegleitete – Wechsel in die Sekundarstufe ist für Kadir, der Belastungen im Interview sonst eher tendenziell etwas herunterspielt, offenbar mit grossem Druck und Stress verbunden. Es scheint viele Dinge gleichzeitig zu geben, welche Kadir bearbeiten sollte, und die sollten auch „gut“ bearbeitet sein. Gleichzeitig sieht er sich selbst stark in der Verantwortung und macht sich so vermutlich noch einmal etwas mehr Druck. Das Selbstvertrauen, dass er diese Aufgaben bewältigen kann, scheint in dieser Aussage nicht durch. Dementsprechend reagiert er auch auf die Frage, ob er noch heute bei „Future Kids“ würde mitmachen wollen:

Ich würde eigentlich schon noch weiter machen mit „Future Kids“. Einfach mit der Zeit habe ich lange Schule, Training. Aber sonst wäre das eine tolle Idee.

Kadir scheint eines der Kinder zu sein, welcher für die Übergangssituation unbedingt Unterstützung brauchen würde. In seinem Fall zeigt sich, dass gerade der Aufbau von Selbstvertrauen bei einem Kind, das zu Ängsten und Verunsicherung neigt, eine delikate Angelegenheit ist. Dieser Prozess schreitet nicht einfach linear vorwärts, er kann jederzeit auch von Rückschlägen begleitet werden. Die Beziehung zum Mentor hatte ihn während der letzten zwei Primarschulklassen gestärkt und getragen – dies lässt vermutlich den Kontrast zur heutigen Situation noch einmal deutlicher hervortreten.

5.4 MentorInnen als (Hilfs-)Lehrpersonen

Der Beschreibung der gelungenen Beziehung zwischen dem Mentor und Kadir steht die Lehrer-Schüler-Beziehung entgegen, wie das Elias auf den Punkt bringt:

Also Lehrerin, weil sie ist wie eine Lehrerin für mich gewesen ... ähm, sie hat mir immer ähm gesagt, was-. Also, wenn ich etwas falsch mache. (Elias Carlos Ribeiro)

Bevor der Fall Elias Carlos eingehender beleuchtet wird, werden diejenigen Schilderungen zusammenfassend präsentiert, in welchen die befragten Kinder ihre Mentor/innen als (Hilfs-)Lehrkraft darstellen. Es sind doch einige, die die Beziehungen zu den Mentor/innen so beschreiben, wenn auch nicht alle so deutlich wie Elias. Für einen anderen Jungen (12 Jahre) war die Mentorin beispielsweise „... einfach Hilfslehrerin. Also wie eine Lehrerin. (...) Einfach mit, mehr Spass (lacht)“.

Die mit dem Etikett „Lehrkraft“ betitelten Mentor/innen zeichnen sich aus durch das Durchführen von langweiligen, mit wenig Abwechslung gestalteten Mentoratsstunden. Immer wieder würden sich die Stunden ähneln, die gleichen Themen und didaktischen Mittel würden die Inhalte bestimmen. Die Kinder betonen, dass sie deshalb das Lernen weniger mit Freude verknüpfen konnten. Es würde zwar in den Mentoratsstunden auch ab und zu gelacht, aber einige der Kinder betonen im gleichen Atemzug, dass die Stunden zu wenig aufgelockert würden.

Ja, sie ist manchmal schon sehr langweilig gewesen. Weil wir immer wieder das Gleiche gemacht haben.

In eine ähnliche Richtung argumentiert auch ein anderer Junge (10 Jahre), der heute nicht mehr beim „Future Kids“-Projekt mitmachen würde, weil er in seiner Freizeit schlicht mehr Spass haben möchte.

Die Mentor/innen als Lehrpersonen sind aus Sicht der Kinder eher humorlos und streng. Insbesondere wird betont, dass in den Mentoratsstunden vor allem eine Kontrolle der Hausaufgaben und deren Organisation stattfinden würde. Dadurch übernehmen diese Mentor/innen ein Anliegen der Schule, nämlich dass die Kinder ihre Hausaufgaben gewissenhaft erledigen. Dazu zählt beispielsweise, dass die Hausaufgaben sinnvoll über die Woche verteilt werden, die Schulwoche als geplant und strukturiert wird. Oder dass die Hausaufgaben sauber und ordentlich erledigt werden. So erzählt ein Junge (10 Jahre), dass er dank dem „Future Kids“-Projekt nun die Hausaufgaben machen und diese nicht mehr vergessen würde. Ein anderer Junge (12 Jahre) beschreibt seine Abneigung gegenüber dem Erledigen von Hausaufgaben in den „Future Kids“ Stunden sehr deutlich. Auf die Frage, was er denn nicht so toll gefunden hätte beim „Future-Kids“, meint er:

Mhm. Hausaufgaben (lacht) (...) [weil] ich kann Hausaufgaben einfach nicht leiden. (überlegt) Keine Ahnung [warum], früher hab-, also in der ersten Klasse habe ich es gern gemacht. Aber mit der Zeit, als ich herausgefunden habe, dass ich es machen muss, das hat mir dann angefangen nicht mehr Spass zu machen. Aber als ich, ich habe gedacht man darf es machen, dann habe ich es immer gemacht.

Dieser Junge, der seine Mentorin ja auch als „Lehrerin mit mehr Spass“ bezeichnet, erwähnt auf eine entsprechende Frage im Gespräch zuerst die lustvollen Anteile der Teilnahme an „Future Kids“, wie beispielsweise das Lesen. Als die Frage nach den weniger lustvollen Aktivitäten gestellt wird, fällt die Antwort klar und deutlich aus: Die Hausaufgaben sind alleine durch ihren Zwangscharakter für ihn ein rotes Tuch. Daran kann auch die „Lehrerin mit Spass“ nichts ändern.

Es ist nicht so, dass die als Coach/Freund/Geschwister beschriebenen Mentor/innen nicht auch die Hausaufgaben kontrollieren würden, aber das scheint dort eher eine Nebensächlichkeit zu sein, oder ein Mittel zum Zweck, wie es in der Fallbeschreibung von Kadir deutlich wurde. Im Gegensatz dazu schildern die Kinder die Mentor/innen dieser Kategorie als Hausaufgabenchefs, deren zentrales Ziel es ist, die Organisation der Hausaufgaben den Vorgaben der Schule entsprechend zu garantieren.

Dies lässt den Schluss zu, dass die Kinder auch in den Mentoratsstunden als Schüler/innen wahrgenommen werden, dass die Mentor/innen aus den Kindern Schüler/innen machen. In der Fachsprache wird dafür der Begriff *doing pupil* benutzt. Dieser Begriff geht auf Überlegungen aus der Geschlechterforschung zurück. West und Zimmermann (1987) machten mit dem Konzept des *doing gender* auf einen interaktiven Prozess der Herstellung von Geschlecht aufmerksam. Diese Überlegung wurde seit den 1990er Jahren stets weiterentwickelt und in der Folge auch auf die Kategorien Ethnizität und Kultur ausgeweitet, in Zusammenhang mit der Schule wird dieser Gedanke von Kampshoff (2000) und Jäger (2006) weitergeführt. Dabei wird das Konzept *doing gender* auf *doing pupil* ausgeweitet und mit den institutionellen Anordnungen der Schule verknüpft. So nennt Jäckle (2009) zum Beispiel die Sanktionsmittel der Lehrkräfte oder die klare Trennung zwischen der Lehrer- und der Schülerschaft als zentrale Momente des *doing pupil*. Mit der gewählten Begrifflichkeit wird ein interaktiver Prozess der Herstellung des Schülers/der Schülerin beschreibbar. Die Schüler/innen haben sich korrekt, den Vorgaben entsprechend zu verhalten, sie müssen die schulischen Regeln und Vorgaben einhalten. Mit dem *doing pupil* wird ein idealer Schüler konstruiert. Dabei zeigt sich – im Gegensatz zu *doing ethnicity/doing culture*, wo die Verantwortung für die Herstellung der Gesellschaft angelastet wird –, dass beim *doing pupil* eine individuelle Verantwortung des einzelnen Akteurs zum Tragen kommt (Jäger 2011).

Über die schulische Sozialisation lernen die Kinder, was es alles für das Ausfüllen der idealen Schülerrolle braucht: man muss Regeln und Vorgaben einhalten, wie bspw. die Hausaufgaben organisieren und erledigen. Dazu erhalten sie Hilfsmittel wie Hefte, Agenden oder Wochenpläne. Was das genau für die Beziehung zwischen Mentorin und Kind bedeutet, wird mit dem Fall von Elias ausgeführt.

5.5 Fallbeschreibung Elias Carlos Ribeiro – das „Minderleistungschild“

„Ohne ‚Future Kids‘ wäre ich heute nicht der **Schüler**, der ich bin!“

Elias Carlos Ribeiro ist Sekundarschüler in der Stadt Zürich. Er gilt als vielversprechender Schüler, der in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Französisch zu den Besten seiner Klasse zählt. Die Prüfung für das Gymnasium hatte er allerdings nicht bestanden. Bei der Prüfungsvorbereitung fühlte es sich sehr unter Druck; eine Wiederholung kommt für ihn deshalb nicht in Frage. Dennoch ist er fest davon überzeugt, dass er sich seinen Berufswunsch Tierarzt erfüllen kann. Am „Future Kids“-Förderprojekt nahm er in der fünften und sechsten Klasse teil.

Elias empfängt mich an einem frühsommerlichen Mittwochnachmittag zum Interview. Die Wohnung der Familie befindet sich in einem von vielen Ausländerfamilien bewohnten Quartier Zürichs, in einer ruhigen Nebenstrasse mit Blick in einen kahlen Hinterhof. Die Dreizimmerwohnung ist auffallend aufgeräumt und gereinigt, für das Empfinden der Interviewerin räumlich jedoch sehr beengend. Die Küche ist winzig, es hat neben den üblichen Gerätschaften just Platz für einen kleinen Tisch, um den sich gedrängt die fünf Familienmitglieder setzen können. Ein Wohnzimmer hätten sie nicht, die Eltern würden darin schlafen. Die drei Zimmer der Wohnung sind also allesamt Schlafzimmer, der familiäre Alltag findet in der winzigen Küche statt. Für das Interview ziehen wir uns ins Kinderzimmer von Elias und seinem kleinen Bruder zurück. Ausgestattet mit zwei Hochbetten, bietet das Zimmer immerhin Raum für einen kleinen Arbeitstisch, an dem Elias seine Hausaufgaben erledigen kann. Die Mutter ist mit dem jüngeren Bruder (6 Jahre alt) auf den Spielplatz gegangen, damit wir für das Interview Ruhe hätten – das war auch immer der Fall während der Mentoratsstunden. Der ältere Bruder sei zuhause, allerdings würde er im Zimmer nebenan schlafen, meint Elias bei unserer Begrüssung entschuldigend. Er hätte bis spät arbeiten müssen. Später erzählt Elias, dass der Bruder eine Lehre im Detailhandel erfolgreich absolviert hat und jetzt in einem 24-Stunden-Shop meist abends und während der Nacht arbeite.

Elias' Eltern, beide in einem kleinen Dorf in Portugal aufgewachsen, haben ihre obligatorischen Schulausbildungen nicht abgeschlossen. Sie migrierten vor 17 Jahren mit dem älteren Sohn in die Schweiz. Hier nahm der Vater auf dem Bau Hilfsarbeiten an, die Mutter reinigt Privathaushalte. Der fehlende Schulabschluss ist für Elias einer der Gründe, weshalb ihn seine Eltern in schulischen Belangen nicht unterstützen können. Zum einen fehlt ihnen das nötige schulische Wissen, aber auch die Deutschkenntnisse würden den Eltern eine Unterstützung erschweren – dies ist eine Feststellung, die für viele „Future Kids“-Kinder typisch ist. Er stehe jeweils mit seinen Aufgaben und schulischen Problemen sehr alleine da. Ein Rettungsanker in Notsituationen kann sein älterer Bruder sein:

Also, im Deutsch... meine Mutter kann nur so die wichtigsten Sachen in Deutsch und mein Vater, also, kann so ein bisschen, ein bisschen mehr als meine Mutter. Aber ich habe noch einen neunzehnjährigen Bruder, er kann Deutsch und er hat auch die Schule fertig gemacht.

Motivational hingegen fühlte und fühlt er sich von seinen Eltern stets unterstützt. Elias verdeutlicht in seinen Schilderungen die schwierige Passung zwischen Elternhaus und Schule: die Eltern, ohne nennenswertes kulturelles Kapital, können dem schulischen Geschehen ihrer Kinder eigentlich nur noch tatenlos zuschauen. Wohl gerade deswegen zeigen die Eltern eine grosse Dankbarkeit für Elias' Aufnahme bei „Future Kids“.

Also, sie haben es sehr gut gefunden. Sie haben es, sind sehr dankbar gewesen, also für das, weil, also, es hat mir unglaublich geholfen. Es ist ein grosser Sprung gewesen und ja sie sind sehr dankbar gewesen mit dem.

Besonders deutlich wird die problematische Passung zwischen Elternhaus und Schule bei seinen Ausführungen zur Vorbereitungszeit für die Prüfung ans Gymnasium, die in einer grossen persönlichen Belastung mündete:

In der Gymivorbereitung habe ich Schwierigkeiten gehabt [mit der Unterstützungsmöglichkeit der Eltern]. Also, sie können schon noch rechnen, aber ja, einfach nicht so, sie können einfach nicht so gut und schnell. (...)

Es ist eine schwierige Zeit gewesen. (...) Ich habe die Gymivorbereitung sehr schwierig gefunden, mit sehr viel Stress und Druck. (...) Weil die Zeit hat immer Druck gemacht. (...) Ich habe sogar auch ein paarmal schlecht geschlafen wegen dem, ich habe einfach lange gebraucht zum Einschlafen. Alles, äh, hat mir, alles hat mir sehr viel Sorgen gemacht. (...) Und ich bin, also, ich bin glücklich, dass endlich die Gymivorbereitung und die Gymiprüfung, also Resultate schon gekommen sind, weil ... ich habe richtig viel Stress gehabt mit der Gymivorbereitung und jetzt ist viel einfacher. Aber jetzt, ähm, aber jetzt geht es mir viel besser und jetzt (...) habe ich sehr, sehr selten Schwierigkeiten, und wenn ich sie habe, ist es auch kein Problem, weil die Zeit macht kein Druck.

Dass die Vorbereitungszeit für die Gymnasiumprüfung eine belastende Zeit ist, hat sicher nicht nur mit der fehlenden fachlichen Unterstützungsmöglichkeit der Eltern zu tun. Es liegt zum einen wohl in der Natur der Sache, dass der Druck auf Gymnasiumstufe zunimmt. Zum anderen ist aber auch der erschwerende Umstand mitzudenken, dass Elias' Eltern gar nicht Vorbild sein können, wenn es um einen adäquaten Umgang mit einem solchen leistungsbezogenen Druck geht. Es erstaunt denn auch nicht, ist Elias erleichtert, hat er die Aufnahme ans Gymnasium nicht bestanden. Eine Wiederholung der Prüfung kommt für ihn aus diesen Gründen auch schlicht nicht mehr in Frage.

Aus Sicht der Schulleitung ist genau dies schade: ihrer Einschätzung nach wäre er ein Junge, der ins Kurzzeitgymnasium gehört und einer, bei dem eine längere Dauer des Future Kids-Programms durchaus Sinn gemacht hätte:

[Er hat] wenig Rückhalt zu Hause und ist ganz ein intelligenter Junge, der es am Anfang wenig auf die Reihe gebracht hat und mit der Zeit immer mehr. Und mit einem, ja, wirklich mit einem hohen Potenzial. Eben, ich von mir aus hätte jetzt gedacht, ein bisschen länger [„Future Kids“-Teilnahme] wäre besser gewesen. Er hat riesige Sprünge gemacht. Ist ein cleveres Kind, ja.

Elias schildert im Interview einige andere einschneidende Krisen in seiner jungen Biografie. Besonders das Bewältigen von Übergängen zwischen den Klassenstufen bereitete ihm bis jetzt grosse Schwierigkeiten. Hinzu kam bei ihm, dass die Familie zur Zeit der ersten Stufenübergänge in einer noch viel kleineren und – wie Elias mehrmals betont – unwirtlichen Wohnung lebte.

Also, wenn ich sagen würde ... es ist meine schlimm-, meine schlimmste Schulzeit gewesen, in der Vierten. Also, in der Vierten ist es mir nicht so gut gegangen. Ich habe keinen Bock [auf die Schule] gehabt, und es hat sich auch vieles verändert [beim Schulhauswechsel]. Das Schulhaus war viel weiter weg und die Wohnung war klein. Also, ich habe viele Schwierigkeiten gehabt, aber nicht wegen der Lehrerin. Es ist die Wohnung gewesen und das Schulhaus.

Interessant ist nun seine letzte Aussage: wegen der damaligen Wohnung sowie dem Schulhaus habe er Probleme gehabt, nicht aber wegen der Lehrerin. Vor dem Hintergrund der Schilderung eines weiteren (Schulhaus-)Wechsels, der sich mit dem Umzug in die heutige Wohnung vollzog, kann vermutet werden, dass dem problembehafteten Wechsel in die vierte Klasse eine konfliktreiche Peersituation zugrunde lag. In dieser Lesart kann angenommen werden, dass sich Elias damals schwer tat Freunde zu finden und er deswegen „keinen Bock“ auf die Schule hatte. Anders die Situation dann nach dem Wohnungswechsel, der ebenfalls mit einem Schulhauswechsel verbunden war, der aber weit unproblematischer vonstatten ging. Elias kommt bei seiner Schilderung dazu geradezu ins Schwärmen: sein Cousin hätte ihn da mitgenommen und es hätte keine Probleme mit den anderen Kindern gegeben. Schnell hätte er neue Freunde gefunden:

Dort wohnt mein Cousin [zeigt aus dem Fenster auf den Wohnblock vis-à-vis]. Er geht auch da in die Schule und deswegen, ja, ist es nicht so schwierig gewesen, da Kollegen zu finden.

Interessant scheint nun vor dem Hintergrund dieser Aussagen die Frage, wie er den Übergang in die Sekundarschule bewältigen wird. Dieser bildungsbiografisch zentrale Übergang steht kurz nach unserem Interview bevor. Darauf angesprochen, zeigt sich Elias optimistisch: zum Glück sei er mit vielen seiner heutigen Kollegen in die erste Sekundarklasse eingeteilt worden. Ebenfalls freue er sich sehr auf seinen neuen Lehrer. Elias' Schilderungen lassen den Schluss zu, dass er heute in der Peergruppe besser integriert ist, als das in der vierten Klasse der Fall war.

Seine Mentorin gibt in den Lernjournalen weitere wichtige Hinweise für die Bestätigung der Lesart, dass bei Elias bezogen auf die Schulleistungen das soziale Moment zwischen den Peers eine grosse Rolle spielt, und nicht so sehr die kognitiven Fähigkeiten: Nicht nur würde Elias unter seinen schulischen Möglichkeiten bleiben, er spiele immer den Clown, der in der Peergruppe durch Blödsinnmachen Bestätigung suche. Er sei geneigt aufgrund seiner Intelligenz faul zu bleiben, sei schwatzhaft und lasse sich in der Schule durch unzählige Kleinigkeiten ablenken. Auf der Onlineplattform finden sich folgende übergeordneten Lernziele:

Hausaufgabenkontrolle und Hausaufgabenorganisation! Eigenverantwortliches Lernen!

Elias hat kognitiv viel auf dem Kasten. Er bleibt aber schulisch weit unter seinen Möglichkeiten, weil er (so vermuten wir) zu Hause gar keine Hausaufgaben macht.

Elias ist sehr darauf bedacht durch „Blödsinn“ im Klassenzimmer Aufmerksamkeit und Bestätigung seiner Mitschüler zu erhalten. Deshalb ist es sicher sinnvoll ihn (auch bei den Hausaufgaben) immer wieder an seine Stärken als intelligentes Kind zu erinnern und ihn so positiv zu stärken.

In den Mentorsstunden wurde nun – soweit das aus den Lernjournalen sichtbar wird – der erste Punkt in den Fokus gerückt. Doch vielleicht sind die Probleme mit den Hausaufgaben nur ein Symptom für einen grösseren Problemkreis. Die anderen Punkte könnten als ebenso wichtig erachtet werden: warum übernimmt Elias in der Peergruppe die Rolle des Clowns? Was ist da passiert? Und ist es eine gewinnbringende Strategie, sein Selbstwertgefühl über das Hervorheben seiner Intelligenz zu stärken? Denn an Selbstvertrauen schien es ihm diesbezüglich nicht zu fehlen. Elias betonte im Interview mehrmals auffallend deutlich, dass er ein intelligenter Junge sei:

Also, ich möchte nicht so arrogant sein und so, aber ich habe immer gefunden, dass ich sehr gut gewesen bin in Deutsch.

Aus der Analyse der Lernjournale wird deutlich, dass sich die Beziehung zwischen Mentorin und Elias von Beginn an negativ anfühlte, dass die „Chemie“ zwischen den beiden nicht stimmig war. Es ist davon auszugehen, dass das Rollenverständnis der Mentorin die Problematik mit der Zeit noch verstärkte. Wie bereits im Eingangszitat „Ohne „Future Kids“ wäre ich heute nicht der **Schüler**, der ich bin!“ deutlich wird, fühlt Elias sich schlicht und ausschliesslich als Schüler im Mentoring. Er wird zu einem guten Schüler, der seine Noten dank „Future Kids“ verbessern kann – das kann sicherlich als Erfolg für das „Future Kids“ gesehen werden:

Ja, also, ... bevor sie gekommen ist, sind meine meisten Noten zwischen 4-5 gewesen, -5 und seit dem sie gekommen ist, ist alles, also, ist meine schlechteste Note ein 5 gewesen und sonst hab ich immer 5-6 gehabt, -6.

Die Mentorin wird zu keinem Zeitpunkt Teil der familiären Lebenswelt, in der Elias nicht Schüler, sondern Kind ist. Es zeigen sich wenig diffuse Beziehungsanteile in den Schilderungen von Elias sowie den Ausführungen in den Lernjournalen der Mentorin. Elias konnte deshalb die Mentorin nur als verlängerten Arm der Schule und seiner Lehrpersonen wahrnehmen, sie wurde zu seiner Hausaufgabenchefin, zur Aufgabenpolizistin. Folglich wurden die „Future Kids“-Treffen zu einem reinen Kontrollgefäss für die Organisation und das Erledigen der Hausaufgaben, sowie für eine erfolgreiche Prüfungsvorbereitung. Es ist anzunehmen, dass diese Punkte sowohl für die Mentorin als auch für Elias selbst nicht gerade motivierend waren. Hinweise darauf finden sich sowohl in den Lernjournalen als auch im Interview. Zuerst Elias:

Also, das ist eher so gewesen, also, sie ist da hingesessen (zeigt auf einen Stuhl) und sie hat fast immer gefragt, ob ich, also, Prüfungen demnächst habe. Also, dann habe ich gesagt, ich habe Prüfung von dem und dem. Ja, also, ich habe sehr viel für Prüfungen geübt, wenn ich Prüfungen

gehabt habe, mit ihr, ja, weil, ja... Und die Hausaufgaben, also, habe ich auch mit ihr gemacht. (...)

Ja, sie hat mir, also, schon noch Tipps gegeben. Wie ich die Woche organisieren könnte. Also, sie hat mir auch viel da (ins Heft) reingeschrieben, wie ich das organisieren könnte, zum Beispiel. Sie hat sehr viel da hineingeschrieben. ... und ja. Aber sie hat sehr geholfen.

Bezeichnend für die distanzierte Beziehung zwischen den beiden und die Charakterisierung der Mentorin als Lehrperson steht auch nachfolgender Eintrag der Mentorin in ein Lernjournal:

Ich habe das Gefühl, Elias nimmt Hausaufgaben machen nicht so ernst. Er hat wieder vergessen, eine Aufgabe zu machen. Er hat sie auch nicht ins Büchlein geschrieben. Ich weiss nicht so recht, was ich tun soll, damit er begreift, dass er seine Aufgaben 1. aufschreiben, 2. nach Hause mitnehmen und 3. auch fristgemäss lösen sollte ... (Lernjournal, 26.06.13)

Die Mentorin hält an diversen anderen Stellen fest, dass sie mit Elias eine „gute Hausaufgaben- und Prüfungsstruktur“ erarbeiten will, dass er „lernen müsse Wochenpläne zu erstellen“, „seine Agenda auszufüllen und diese auch zu brauchen (!)“, sowie „seine Hausaufgaben in einem Aufgabenbüchlein“ festzuhalten. Dementsprechend auch ihre Notizen zu Erfolgen in den Lernjournalen – nachfolgender Eintrag als typisches Beispiel dafür:

Erfolge: Elias hat seine Hausaufgaben und Tests in sein Aufgabenbüchlein geschrieben! (Lernjournal, 05.06.13)

In diesem Mentoring stand somit nicht das Vermitteln von Wissen im Fokus, sondern viel eher das Vermitteln schulischer Regeln und Normen, die aus Elias einen funktionierenden Schüler machen sollen (*doing pupil*), der gut mitarbeitet. Dieses Vorgehen mündet in einen Druckaufbau und einen Zwang, der der Motivation für das Lernen abträglich sein kann. Auch wenn Elias vom Wissen her als erfolgreiches „Future Kids“-Kind bezeichnet werden kann – die Prüfung aufs Gymnasium macht nicht jeder – kann man in seinem Fall argumentieren, dass noch mehr möglich gewesen wäre. In diese Richtung argumentiert auch die Schulleiterin, die ihn in der Prüfungsvorbereitung fürs Gymnasium begleitet hat:

Äh, beim Elias habe ich gefunden, schade, ich hätte es ihm wirklich gegönnt, wenn es noch weitergegangen wäre. Äh, dass es noch mehr zu einer Selbstverständlichkeit wird. Er hat das wirklich alles erreicht, das stimmt wahnsinnig. Also ich habe gefunden das ist super gewesen, was er in kurzer Zeit erreicht hat. Bei ihm habe ich es zum Beispiel konkret schade gefunden, [dass das Programm zu Ende war] und gedacht, ah, da hätte man, hätte man ihm auch können sagen, du bist wahnsinnig selbständig, komm und jetzt tun wir einfach stofflich noch schauen, was könntest du noch mehr. Einfach noch mehr dranbleiben.

Es wäre also noch mehr möglich gewesen bei Elias. Fraglich ist nun aber, ob ein Verlängern des Programms zu den nötigen inhaltlichen Erfolgen hätte beitragen können, oder ob eine Problematik nicht doch in der Beziehungsgestaltung zwischen Mentorin und Elias liegt. Denn es kann angenommen werden, dass die Folge des *doing pupil* eine ‚Überkontrolle‘ ist und die Beziehung zwischen Mentorin und Kind problembehaftet war. Es ist anzunehmen, dass dieses *doing pupil* sowie das Rollenverständnis der Mentorin als Hausaufgabenchefin bei Elias

verhinderte, dass er im Lernen einen anderen Sinn erkennen konnte, dass er also erkennen konnte, dass beispielsweise Lernen generell wichtig ist, Lernen und Wissen nicht zwingend an Hausaufgaben und Prüfungen gekoppelt sein müssen, und dass Lernen auch Spass machen kann.

Die Mentorin verzweifelte schier ob Elias' Widerspenstigkeit. Sie selbst verstrickte sich in den Ausführungen im Lernjournal in einen grundsätzlichen Widerspruch: hier die pure Kontrolle der Hausaufgabenorganisation, dort dann doch der klar formulierte Anspruch, Elias zu zeigen, dass Lernen mit Spass und Sinn verbunden sein kann:

Elias sieht oft den Sinn nicht, wenn ich ihm sage, dass wir etwas wiederholen sollten oder etwas üben sollten, wozu er keine Prüfung oder Hausaufgaben hat. (2.10.13)

Elias sieht nicht ein, warum wir auch Dinge tun, die nicht direkt mit seinem Schulstoff zusammenhängen. (z B. heute die Verben üben, "die Deutschprüfung war doch schon") (Lernjournal, 13.11.13)

Diese beiden Einträge finden sich gegen Ende der Mentoringzeit in den Lernjournalen. Mit der Perspektive des Mentoringverlaufs wird die Haltung von Elias verständlich: bis dahin waren die Hausaufgaben und der Umgang mit ihnen zentraler Inhalt der Mentoratsstunden, und plötzlich soll er darüber hinaus einen Sinn im Lernen erkennen? Wenn Hausaufgaben als erste Schülerpflicht so zentral das Mentoring bestimmen, dann wird es schwierig dem Kind klar zu machen, dass es auch ausserhalb der Hausaufgaben lernen könnte und dass das mit Spass und Sinn verknüpft werden kann.

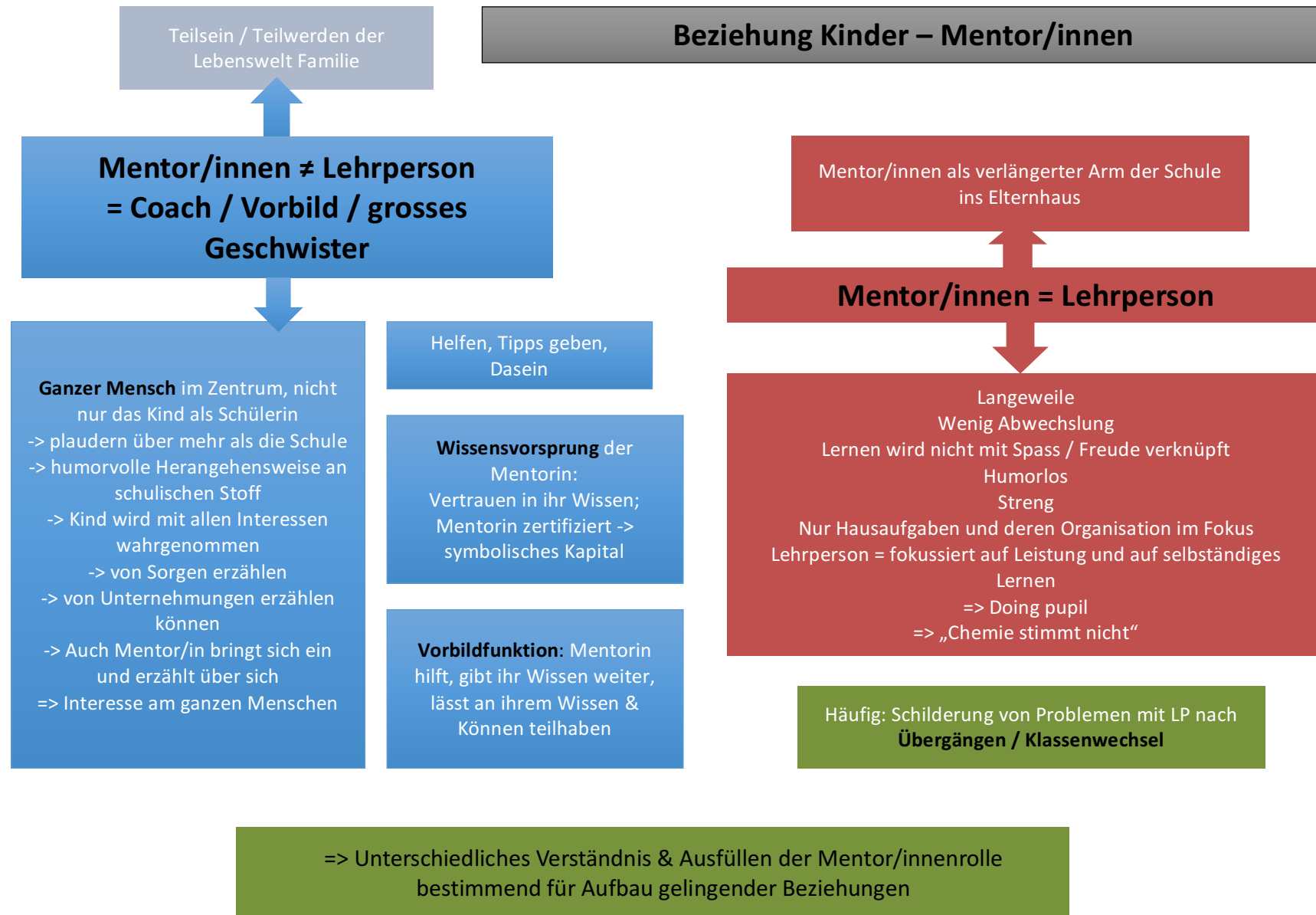
Im Vergleich zu anderen Lernjournalen ist auch auffällig, wie wenig in seinem Interview sowie in den Ausführungen auf der Onlineplattform erwähnt wird, dass in den Mentoratsstunden mit Elias gespielt worden sei oder dass Ausflüge gemacht wurden. Auch finden sich weder Einträge noch Aussagen dazu, dass die Beziehung zur Mentorin eine Beziehung wurde, die über das Lehrer-Schüler-Verhältnis hinausging. Elias nennt denn auch auf die Frage, was das Beste an „Future Kids“ war, das „Future Kids“-Fest. Dieses hat aber nichts mit der Mentorin zu tun sondern ist ein vom AOZ Team organisierter Anlass für alle Teilnehmenden des „Future Kids“-Projekts.

Die gesamten Unterlagen zu Elias können trotz der schulischen Erfolge im Sinne einer Verbesserung seiner Noten als Teufelskreis gelesen werden: weil er im Mentoring auf die Schülerrolle behaftet wird und die Mentorin die Rolle einer Lehrerin übernimmt, kann sich seine Haltung dem Lernen gegenüber nicht verändern. Lernen bleibt für Elias verknüpft mit Zwang, er kann sein Potential nicht ausschöpfen. In diesem Sinn übernimmt er die Schülerrolle aber eigentlich musterhaft: er erledigt schliesslich die Hausaufgaben, er macht was von ihm erwartet wird. Darüber hinaus zeigt er aber kein Engagement, was wiederum die Mentorin zweifeln lässt – er bleibt somit, in den Worten der Schulleitung, ein „Minderleistungschild“.

Mit der Beschreibung von Elias' Lernbiografie wird deutlich, wie wichtig diffuse Beziehungsanteile für Lernerfolge sind, wenn es darum gehen soll, das Maximum bei jedem Kind herauszuholen. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei einem anderen Jungen (10 Jahre), der die Mentorin ebenfalls als Lehrperson charakterisiert. Er ist davon überzeugt, dass der zentrale Effekt des „Future Kids“-Projekts darin bestehe, dass er nun die Hausaufgaben gewissenhaft

erledigen würde. Auch dieser Junge konnte seine Noten verbessern, dies ist aber seiner Meinung nach nicht ein Resultat des „Future Kids“-Projekts. Es ist nicht nur das Vermitteln von schulischem Wissen, das für ein erfolgreiches Mentoring steht. Auch fehlendes kulturelles Kapital kann durch eine gelungene Beziehungsgestaltung wettgemacht werden.

Die wichtigsten Aspekte der Beziehung zwischen den Kindern und Mentor/innen werden nachfolgend in einer Grafik zusammenfassend dargestellt:



6 Mehrwert des Programms

Das „Future Kids“-Förderprojekt wird von den befragten Kindern grossmehrheitlich positiv bewertet. Auch alle befragten Eltern sind froh, wissen sie ihre Kinder gut betreut und erhalten eine Unterstützung, die sie selbst nicht geben können. Die Kinder äussern ohne Wenn und Aber Dankbarkeit für die Unterstützung.

Als eines der zentralen positiven Momente wird von den Kindern insbesondere die *Eins-zu-eins-Betreuung* erwähnt. Die Mentor/innen hätten viel Zeit und Raum zum Erklären, wie das ein Junge (Alter) auf den Punkt bringt:

Also, sie hat sich Zeit nehmen können, um ausführlich die schwierigen Wörter zu sagen. Wie zum Beispiel bei Mensch und Umwelt oder Deutsch, die schwierigen Wörter hat meine Lehrerin nicht so gut können erklären, sie hat es kompliziert gemacht gehabt. Aber [die Mentorin] hat es ausführlich gesagt gehabt, dass ich es auch verstehe.

Wenn es sein muss, würden die Mentor/innen auch mehrmals den gleichen Stoff erklären oder auf die gleiche Frage immer wieder antworten, ohne den Kindern einen Vorwurf zu machen oder die Geduld zu verlieren. Die Kinder können also jederzeit Fragen stellen und ihrem eigenen Lerntempo gehorchen. Ebenfalls als positiver Aspekt erwähnt wird das direkte und zeitnahe Feedback, das die Kinder in dieser individuumszentrierten Form von den Mentor/innen erhalten.

Zusammengefasst kann die Eins-zu-eins-Situation als geschützter Rahmen bezeichnet werden, in welchem sich die Kinder weder schämen noch sich ängstigen müssen, etwas falsch zu machen. Damit wird ein für die Kinder offenbar idealer Rahmen angeboten, um individuumszentriert und ohne Druck und Zwang Lernprozesse ausserhalb des Klassenverbands zu fördern.

Positiv wird von den meisten Kindern ebenfalls erwähnt, dass es in den Mentorsstunden viel Zeit für Spiele gäbe und es spannend sei, an einem *kurzweiligen und häufig auch anschaulichen Unterricht* teilzunehmen. Damit ist für die nötige Abwechslung gesorgt, die Mentorsstunden werden selten als langweilig erlebt, was für die befragten Kinder ein nicht zu unterschätzendes Moment für ihre Motivation und folglich auch für ihre Lernfortschritte ist. Dabei betonen die Kinder auch die Wichtigkeit, dass die Treffen *regelmässig einmal pro Woche* stattfinden und dass sie sich auf das Kommen der Mentor/innen verlassen können. Häufig schieben sie Fragen oder Probleme auf die kommende Mentorsstunde auf. Klappt diese Regelmässigkeit, werden die Mentor/innen zu einer verlässlichen Ressource im Lernalltag der Kinder. Die Schulleiterin erwähnt in diesem Zusammenhang aber auch eine negative Seite des Mentoringprojekts, die mitgedacht werden sollte:

Dass, dass die Kinder, wenn etwas irgendwie ein bisschen schwierig ist, es findet: „Ach das mache ich dann mit der „Future Kids“-Mentorin, dann muss ich ja nicht jetzt darüber nachdenken“. So, und dass sie auch so ein bisschen merken, ah das ist ja noch praktisch. Das sieht jetzt so ein bisschen kompliziert aus und dann müsste ich ja noch so viel oben lesen, was ich da unten muss machen. Das überlasse ich der [Mentorin].

Von einigen Kindern wurde ihre Aufnahme ins „Future Kids“-Projekt als Belohnung für ihr gutes Mitmachen in der Schule interpretiert. Für sie war es von daher ein weiteres positives Merkmal, dass sie sich mit ihrer Teilnahme am Programm gegenüber anderen Kindern aufgewertet empfanden und dass dies mit einer exklusiven Stellung in der Peergruppe verbunden sein konnte. Dieser Aspekt birgt gleichsam als Kehrseite der Medaille die Gefahr einer Stigmatisierung; ein Punkt, der bereits in Kapitel 3.5 diskutiert wurde und hier nicht mehr abgehandelt werden soll. Wichtig für die Frage des Mehrwerts des Programms ist vielmehr die Tatsache, dass die Teilnahme an „Future Kids“ – als Belohnung interpretiert – einen Einfluss auf die Motivation der Kinder hat. Damit ist ein weiterer Punkt erwähnt, den die Kinder bezüglich Mehrwert des Programms geschildert haben. Sie sind motivierter zu lernen, weil sie auch eine Leichtigkeit im Umgang mit neuen Anforderungen erfahren und plötzlich sehen, dass sie mehr Stoff bewältigen können. Einige erwähnten, dass sie durch die Programmteilnahme einen *Wissensvorsprung* erfahren haben:

...mit [dem Mentor] habe ich immer schon ein Kapitel im Voraus gelernt, bevor wir in der Schule es hatten. Und dass ich ein Kapitel voraus gewusst habe. Und dann ist es für mich in der Schule einfach gewesen, weil ich ja das Thema schon mit [dem Mentor] gemacht habe.

Es hat mir ziemlich viel geholfen. Auch Französisch hat sie mir noch ziemlich viel beigebracht. Zum Teil auch Sachen, die ich noch gar nicht gehabt habe, aber dafür hat es mir später viel mehr genützt. Weil dann habe ich es schon gewusst und die anderen eben noch nicht.

Auch ein Mentor macht auf die Möglichkeit aufmerksam, dass durch die Eins-zu-eins-Betreuung im Mentorat den Kindern etwas Druck genommen werden kann, indem vorgängig schon Stoff vermittelt wird:

Nach der spielerischen Pause haben wir uns an die Satzaufgaben in der Mathematik gemacht. Es waren einfachere Satzaufgaben, bei der jedoch eine eher schwierige schriftliche Division verlangt wurde. Da dies das neue Thema in der Schule sein wird, hat sich das gerade gut ergänzt. Ich habe ihm erklärt, wie man bei solchen Rechnungen vorgehen sollte. (Lernjournal, 22.11.12)

Generell können wir festhalten, dass das „Future Kids“-Projekt den Kindern *Sicherheit* vermitteln konnte, Sicherheit in ihrem Auftreten, sie glauben vermehrt an sich selbst und ihre Fähigkeiten:

... wenn ich einen Vortrag gehalten habe, bin ich einfach nicht so sicher gewesen. Bin ein bisschen rot geworden und habe einfach nicht so Selbstvertrauen gehabt. Seitdem ich mit dem „Future Kids“ angefangen habe, also stehe ich da und habe keine Angst und sage, was ich zu sagen habe und fühle mich relativ sicher.

Ich habe Ihnen ja erzählt, dass ich immer unsicher gewesen bin, von mir selber. Ja, aber jetzt zum Beispiel, nach dem Future Kids, habe ich mehr, also, bin ich mehr sicher gewesen. Eben, habe ich mich immer mehr Sachen getraut.

Sie hat mir halt beibringen können, dass ich selbständig arbeite und dass ich halt mehr aktiv in der Klasse bin.

Die Teilnahme am Programm kann also den Kindern die Angst nehmen vor der Lehrperson, oder vor einer Beschämung im Klassenverband. Folglich fördert und stärkt das Programm ganz zentral das *Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein* der Kinder. Damit wird das Programm zu einem Türöffner für eine Welt, die den Kindern ohne das Programm wohl verschlossen bliebe. Die Schulleiterin führt das im Interview treffend aus:

Ich finde die Stärke vom Programm ist schon einfach auch die Fokussierung auf Studentinnen und Studenten. Es sind wirklich für viele Kinder, sind diese jungen Menschen wirklich so wie der grosse Cousin. Und zwar der grosse Cousin oder die grosse Cousine, die es geschafft hat! Und die mit Power und Engagement mit ihnen kämpft, dass es auch sie schaffen, oder. Ich merke immer wieder diese Mentoren, das ist weit weg von einfachen Nachhilfestunden.

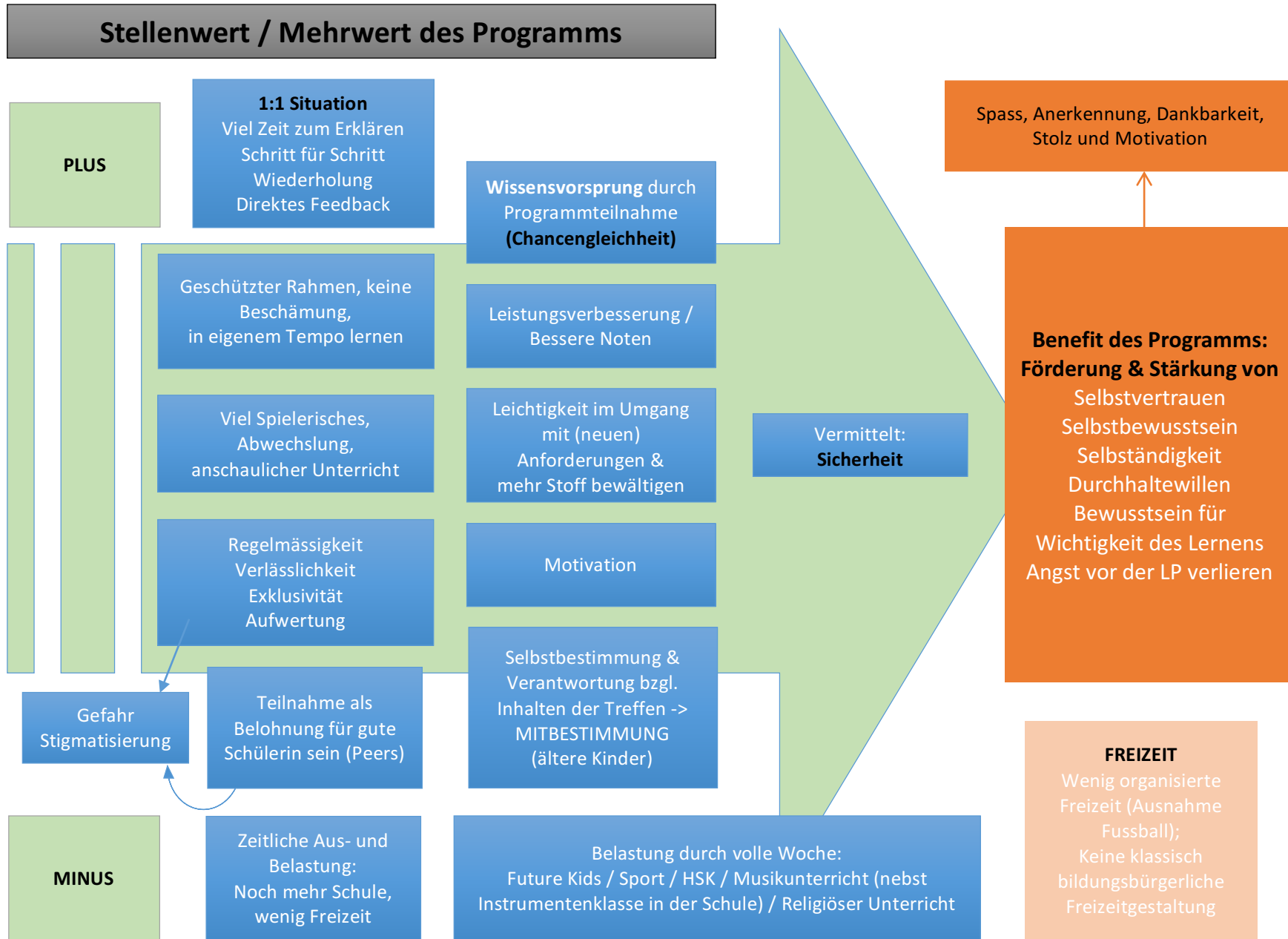
Die Kinder erwähnen aber auch einige negativen Punkte, die trotz ihrer marginalen Nennung der Erwähnung bedürfen. So klagen fast alle befragten Kinder über eine *zeitliche Be- und Überlastung*.

Manchmal bin ich müde gewesen. Weil ich Zeitdruck gehabt habe. Nach der Schule gleich äh „Future Kids“ ohne Pause.

So hätten die Kinder nun noch mehr Schule und noch weniger Freizeit. In der Tat haben viele der befragten Kinder mit zunehmenden Schulstunden und gefüllten Freizeitkalendern sehr volle Wochen: Sportengagement, Musikunterricht, religiöser Unterricht und HSK-Unterricht. Kommt das „Future Kids“ dazu, schwinden die Zeitfenster, über die sie frei verfügen können, markant. Besonders die sozialen Kontakte und die freie Spielzeit kommt dabei zu kurz.

Ich weiss schon was ich nicht gut gefunden habe, dass ich musste drinnen bleiben und lernen und meine Kolleginnen halt konnten rausgehen und so.

Zusammenfassend lassen sich folgende Punkte für den Mehrwert des Programms aufzeichnen:



7 Fazit

Zusammenfassend sollen im letzten Kapitel die wichtigsten Aussagen rekapituliert und auf ihren Gehalt für die Weiterentwicklung von „Future Kids“ beurteilt werden.

7.1 Der Blick auf die Kinder

Die lernbiografischen Interviews mit den 15 „Future Kids“-Kindern ermöglichten vielfältige Erkenntnisse dazu, was es bedeutet, als Kind aus einer nichtprivilegierten Familie die Herausforderung Schule bewältigen zu müssen. In vieler Hinsicht wurde deutlich, welche Bildungsbarrieren sich den Kindern in den Weg stellen. Als erstes kann hier die *Schulsprache* genannt werden, welche für alle Kinder durchgehend eine grosse Hürde darstellt. Auch diejenigen Kinder, die zuhause teilweise Deutsch sprachen, äusserten grosse Mühe im Umgang mit der Schulsprache. Denn diese stellt höhere Anforderungen als alltägliche sprachliche Interaktionen, was sich im umfangreicheren Vokabular, bei Redewendungen und Formulierungen, beim Abstraktions- und Komplexitätsgrad, aber natürlich auch bei der schriftlichen Verwendung von Sprache mitsamt korrekter Orthografie und Grammatik zeigt. Überall, wo die Kinder im Schulalltag Sprache beherrschen müssen, bei Textaufgaben in der Mathematik, bei Vorträgen oder bei Arbeitsblättern, gelangen sie regelmässig an ihre Grenzen. Die Sprachthematik in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund ist beileibe nicht neu, und sehr viele Bemühungen richten sich auf den Spracherwerb. Uns hat gerade deshalb überrascht, wie allumfassend und durchgängig sich die Problematik zeigte.

Weniger präsent ist dagegen, dass die Herkunft der Kinder aus schulbildungsfernen Familien sich auch stark in ihrer *Wahrnehmung des Kontexts Schule* niederschlägt. Für die Kinder ist die Schule zuallererst ein sehr zentraler Ort, der über ihr künftiges Leben und ihre beruflichen Karrieren (mit)entscheidet. Der Druck, in der Schule zu reüssieren, ist gross, und alle Kinder berichten auf vielfältige Weise von diesem Druck. Sie selbst erleben die Kinder in der Tendenz als schulisch unsicher und in vielerlei Hinsicht als defizitär und inkompetent, auch wenn sie natürlich punktuell ihre Stärken betonen und darauf auch stolz sind. Eine interessante Kontrastfolie zu diesen Ergebnissen bietet die Studie von Jünger (2008), welche Kinder aus privilegierten und aus nichtprivilegierten Verhältnissen untersucht hat. In dieser Studie zeigte sich, dass sich die privilegierten Kinder mit markant mehr Selbstvertrauen wahrnahmen, was ihre schulischen Fähigkeiten anbelangt. Analog dazu kann auch die Wahrnehmung der Lehrpersonen beschrieben werden. Diese werden zwar nicht immer als sehr hilfreich erlebt, und vor allem im Vergleich mit den Mentor/innen schneiden die Lehrpersonen schlecht ab – humorlos und streng, beispielsweise. Trotzdem zeigt sich auch deutlich, dass Kritik an den Lehrpersonen sehr verhalten geäussert und häufig auch gleich wieder relativiert und abgeschwächt wird. Denn die Kinder machen die Erfahrung, dass sie vom Goodwill von anderen abhängig sind aufgrund ihrer eigenen schwachen Position.

Und schliesslich kann auch der schulische Anspruch auf *Selbstständigkeit* als Bildungsbarriere identifiziert werden, an welche die Kinder immer wieder anstossen. Denn Selbstständigkeit ist voraussetzungsreich: um Aufgaben aller Art selbstständig lösen zu können, muss man sie

erkennen und einordnen können, man muss über entsprechendes Wissen und Kompetenzen – zum Beispiel Arbeitstechniken und Organisationsfähigkeit – verfügen und man muss nicht zuletzt das Vertrauen haben, dass man eine Aufgabe auch bewältigen kann. An vielen dieser Voraussetzungen können die Kinder scheitern. Bis sie Selbstständigkeit aufgebaut haben, kann es deshalb sehr lange dauern.

Als interessanter Punkt mit Blick auf die Kinder stellt sich aber nicht zuletzt auch heraus, dass sie häufig dem Nicht-Können und Nicht-Begreifen Strategien entgegenstellen: Sie möchten gewisse Probleme aus eigener Kraft lösen können, und sie beanspruchen vielfältige Hilfe. Aus Sicht von „Future Kids“ könnte es interessant sein, diesen Strategien zu Beginn und während des Mentorings systematisch nachzugehen: Wo und bei wem ersuchen sie Hilfe, von wem erhalten sie welche Unterstützung? Was versuchen sie, alleine anzugehen, und wie? Vielleicht können solche Versuche zur Selbsthilfe ins Mentoring integriert und dort gestärkt werden.

7.2 Die Rolle des Faktors Zeit für den Aufbau von kulturellem Kapital

Die Beschreibungen der Kinder zeigen eindrücklich, wie voraussetzungsreich schulischer Erfolg sein kann. Es braucht einiges, bis ein Kind „wie selbstverständlich“ im schulischen Unterricht reüssieren kann. In den Schilderungen der Kinder zeigt sich im Detail, was es bedeutet, als Schüler/in nicht über das nötige kulturelle Kapital zu verfügen. Hier kann der Bezug zum Konzept der Kapitalsorten von Pierre Bourdieu hergestellt werden. Bourdieu betont, wie viel Zeit der Erwerb von kulturellem Kapital benötigt:

Die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals lassen sich aus der Tatsache herleiten, dass es grundsätzlich *körpergebunden* ist und Verinnerlichung (*incorporation*) voraussetzt. Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand – also in der Form, die man auf französisch ‚culture‘, auf deutsch ‚Bildung‘, auf englisch ‚cultivation‘ nennt – setzt einen *Verinnerlichungsprozess* voraus, der in dem Masse wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, *Zeit kostet*. Die Zeit muss vom Investor *persönlich* investiert werden (...) Das *Delegationsprinzip* ist hier ausgeschlossen. (Bourdieu 1983, 186)

Diese Betonung des Faktors Zeit für den schulisch wichtigen Erwerb des kulturellen Kapitals lenkt den Blick darauf, dass den betroffenen Kindern mit einer schnellen Intervention in der Regel wenig gedient ist. Das „Future Kids“-Programm scheint auch deshalb lernbiografisch bedeutsam werden zu können, weil es mit (meist) zwei Jahren eine relativ lange Laufzeit aufweist. In dieser Zeit kann mit Bourdieu gesprochen (teilweise) kulturelles Kapital akkumuliert werden, was sich wiederum auf das Vertrauen der Kinder in ihre Fähigkeiten positiv auswirken dürfte. In unserer Einschätzung könnte fallweise auch eine noch längere Laufzeit in Betracht gezogen werden. Im Vergleich mit Kindern aus bildungsnahen Familien, die jeden Tag beinahe von alleine kulturelles Kapital aufbauen, das in der Schule als Ressource verwendet werden kann, sind die zwei Jahre „Future Kids“ nur eine kurze Zeit.

7.3 Übergänge begleiten

Ein wiederkehrendes Thema in allen Interviews und Analysen ist der Übergang zwischen den Schulstufen. Es sind damit kritische Situationen angesprochen, die für viele Kinder speziell

belastend wirken. Aufgrund der Aussagen der befragten Kinder wird insbesondere der Übergang von der Unter- in die Mittelstufe (3./4. Klasse) und derjenige von der Mittelstufe in die Sekundarschule (6./7. Klasse) als belastend erfahren. Die Kinder erzählen von einem zunehmenden Druck auf den höheren Schulstufen, dass es mit jeder Schulstufe immer schwieriger werde und die Lehrpersonen strenger werden. Das löst Angst und Unsicherheit aus, insbesondere auch deshalb, weil die Eltern der befragten Kinder generell eher Unterstützung auf der Unterstufe leisten können und weniger auf der Mittelstufe. Dies kann als weiterer Hinweis gelesen werden, dass das kulturelle Kapital der Eltern in Form von verfügbarem Schulwissen wenig ausgeprägt ist im Vergleich mit demjenigen von Eltern der (Schweizer) Mittelschicht.

Der Aufbau von schulischem Wissen fällt Kindern aus nichtprivilegierten Verhältnissen grundsätzlich schwerer, da sie von zuhause oft wenig schulrelevantes Wissen – also kulturelles Kapital – mitbringen, an welches sie in der Schule anknüpfen können. Es sind häufig andere Wissensformen, welche in nichtprivilegierten Familien gepflegt und als wichtig erachtet werden. Gemäss Bourdieu fokussieren wenig privilegierte Familie ganz grundsätzlich auf „Nützlichkeit“ und „Machbarkeit“:

Dass sie allem möglichen Zwang ausgesetzt sind, führt die unteren Klassen, wie wir bereits sahen, zu einer pragmatischen und funktionalistischen ‚Ästhetik‘, die jedes *l’art pour l’art* und formale Experimente als sinnlos und läppisch zurückweist. (Bourdieu 2012, 591)

Der Begriff der „Ästhetik“ umfasst für Bourdieu sämtliche Bereiche der Lebensgestaltung und tangiert auch die Wertschätzung von Wissen. Praktisches, konkretes, zweckgebundenes und anwendbares Wissen wird gegenüber abstraktem, formalem, nicht-anwendbarem Wissen bevorzugt. Aber es sind genau jene letztgenannten Wissensformen, um die es mit steigenden Schulstufen je länger je stärker geht. Kinder aus nichtprivilegierten Familien sind von daher mit grösserer Wahrscheinlichkeit davon betroffen, dass das schulische Wissen für sie fremdartig, neu und unvertraut ist und dass sie auch nicht direkt einsehen können, wozu dieses Wissen gut sein soll. Dadurch wird der Prozess der Aneignung dieses Wissens erschwert und verzögert, insbesondere wenn das „Lernen um des Lernens willen“ (was dem „l’art pour l’art“ entsprechen würde) nicht als Wert in der Familie verankert ist. Verzögerte und erschwerte Lernprozesse wiederum behindern das Vertrauen, was die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit anbelangt, zumal in der Familie oft auch keine Vorbilder existieren, die diesen schwierigen Weg schon gegangen sind. Man findet einfach keine rechten Zugang, und mit der Zeit gibt man auf. Das ist keine Motivationspritze für das selbstständige Lernen und keine gute Grundlage für erfolgreiche Schulkarrieren.

Es könnte nun interessant sein, die Übergangsphase als zentrales Moment in die Projektkonzeption einzubeziehen, insbesondere dann, wenn es um die Frage geht, von wann bis wann das Mentoring dauern soll. Übergangssituationen sind immer Krisensituationen und bedürfen einer Begleitung. Diese Aussage hat unseres Erachtens ihre Gültigkeit für alle Kinder aus bildungsfernen Verhältnissen, die zuhause auf keine oder nur sehr marginale schulische Unterstützung zählen können. Das Vertrautwerden mit neuen Wissensformen, Anforderungen, aber auch neuen Lehrpersonen und Peers kann Unsicherheiten auslösen und braucht Zeit, sich zu setzen. In solchen Zeiten sind Begleitungen zentral.

7.4 Die Beziehung zwischen Kind und Mentor/in: Diffuse Anteile unterstützen

Daran anknüpfend wird aufgrund der Interviewaussagen sowie den theoretischen Ausführungen von Oevermann und Helsper deutlich, dass die Beziehungsgestaltung zwischen dem Kind und den Mentoren und Mentorinnen von zentraler Bedeutung für ein gelingendes „Future Kids“-Mentoring ist. Es scheint, dass die auf dem ganzen Menschen aufbauende Beziehung eine für das Mentoring erfolgreichere Beziehungsgestaltung ermöglicht, als wenn Anteile einer Lehrer-Schüler-Beziehung dominieren; wenn also das Kind nicht bloss als Schüler/in mit ihren Leistungen wahrgenommen wird, sondern als Kind, das eingebettet ist in verschiedene Lebenswelten mit ihren je unterschiedlichen Besonderheiten. Aufgrund des Helsperschen Schemas zu den differenten Beziehungslogiken (siehe S. 42) können wir festhalten, dass die Mentor/innen eine Position *betwixt and between* der Felder „Schule“ und „Familie“ einnehmen und sich im besten Fall in der Tendenz näher zum Feld „Familie“ als zum Feld „Schule“ positionieren. Mit einer solchen Positionierung scheinen sie wertvolle Voraussetzungen zu schaffen, ein erfolgreiches Mentoring zu ermöglichen, das Wissen zu festigen hilft. Denn der vertiefte Einblick in die familiären Situationen ermöglicht es, das Kind mit all seinen Begabungen und Schwierigkeiten wahrzunehmen und schafft Verständnis für die je individuelle Situation des Kindes. Die „diffuse“ Beziehungsgestaltung fokussiert stärker den ganzen Menschen mit all seinen Besonderheiten. Das unterstützt die Akzeptanz beim Kind, kann die Freude am Lernen fördern und schliesslich auch eine ‚kulturelle Kapitalaneignung‘ ermöglichen.

Eine diffuse Beziehungsgestaltung ermöglicht also mehr, als ‚nur‘ Noten zu verbessern. Die Mentor/innen können zu einer zentralen Ressource werden, die unter den besten Umständen den Kindern die Möglichkeit gibt, fehlendes kulturelles Kapital wettzumachen oder Wissen zu festigen. Je länger die Kinder von Mentor/innen begleitet werden, die sich im Feld „Familie“ positionieren, das Feld „Schule“ aber in- und auswendig kennen, desto einfacher kann kulturelles Kapital vermittelt und den Kindern Selbstvertrauen im schulischen Feld mitgegeben werden.

Es liesse sich nun überlegen, ob die Schulung der Mentorinnen auf diesen Aspekt hin ausgelegt werden könnte. Das Thema der Schulung der Mentorinnen war nicht Teil dieser Studie – dennoch hoffen wir mit unseren Ausführungen aus der Perspektive der Kinder zumindest ein paar Denkanstösse geben zu können.

8 Literatur

- Bildungsmonitoring Schweiz, Hrsg. 2014. *PISA 2012: Vertiefende Analysen. 2014. Hrsg. von Bildungsmonitoring Schweiz. Abgerufen am 16.12.2014.*
- Bourdieu, Pierre. 1983. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». In *Soziale Ungleichheiten*, herausgegeben von Reinhard Kreckel, 183–98. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz.
- . 2012. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Fachorganisation Zürich AOZ. 2014. *AOZ Future Kids. Schulergänzende Lern- und Integrationsförderung. Projektbeschreibung (Stand 2014)*. Zürich: AOZ. Fachorganisation im Migrations- und Integrationsbereich.
- Fthenakis, Wassilios. 2009. *Neudefinition von Bildung und Sicherung von hoher Bildungsqualität von Anfang an. Ein Plädoyer für die Stärkung prozessualer Qualität*. Berlin: Verlag das Netz.
- Göhlich, Michael, und Jörg Zirfas. 2007. *Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff*. Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Grunert, Cathleen. 2005. *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in ausserunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 12: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Helsper, Werner. 2009. «Schulkultur und Milieu - Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns». In *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Melzer und Rudolf Tippelt, 155–76. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner, Susann Busse, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer. 2009. *Jugend zwischen Familie und Schule Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Helsper, Werner, Rolf-Thorsten Kramer, Merle Hummrich, und Susann Busse. 2009. *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holmeier, Monika, und Katharina Maag Merki. 2013. «Future Kids - Die Analyse eines Mentoring-Programms in der Primarschule Oberglatt aus der Perspektive der beteiligten Akteure». Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Jäckle, Monika. 2009. *Schule M(m)acht Geschlechter: eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. 1. Aufl. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, Marianna. 2011. «„Doing difference“ in einer Schweizer Primarschulklasse. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnografischer Perspektive». In *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*, herausgegeben von Isabell Diehm und Argyro Panagiotopoulou, 25–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Jäger, Marianna, Cornelia Biffi, und Theres Halfhide. 2006. *Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen - Teil 1. Eine Ethnografie des Kindergartens*. Schlussbericht. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Jünger, Rahel. 2008. *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jünger, Rahel. 2010. «Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft». In *Alltagswelt Schule. Die*

- soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, herausgegeben von Anna Brake und Helmut Bremer, 159–83. Weinheim: Juventa.
- Kampshoff, Marita. 2000. «Doing gender und doing pupil - erste Annäherungen an einen komplexern Zusammenhang». In *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, herausgegeben von Doris Lemmermöhle, Dietlind Fischer, Dorle Klika, und Anne Schlüter, 189–204. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten, und Werner Helsper. 2010. «Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit». In *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, und Jürgen Budde, 103–25. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lareau, Annette. 2011. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Legewie, Heiner. 1994. «Globalauswertung von Dokumenten». In *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*, 177–82. Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz.
- Oevermann, Ulrich. 1996. «Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 70–182. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- . 2001. «Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik». In *Pädagogische Generationenbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie*, herausgegeben von Rolf-Torsten Kramer, Werner Helsper, und Susann Busse, 78–128. Opladen: Leske + Budrich.
- . 2008. "'Krise und Routine' als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung)". Frankfurt a. M.: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung E.V.
- Schwingel, Markus. 1995. *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Stamm, Margrit. 2010. *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern: Haupt.
- Strauss, Anselm und Corbin Juliet. 1996. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Streckeisen, Ursula, Denis Hänzi, und Andrea Hungerbühler. 2007. *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- West, Candace, und Don H. Zimmerman. 1987. «Doing Gender». *Gender and Society* 1: 125–51.