

Segregation im Zürcher Bildungssystem aus der Sek-C-Perspektive

Eine biographieanalytische Annäherung anhand von vier Schülerinterviews

Master-Thesis
Daniel Gut

Begleitperson
Miryam Eser Davolio

Zweitgutachterin
Renate Stohler

Masterstudiengang
Zürich,
Frühlingssemester
2025

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Auswirkungen schulischer Segregation im Zürcher Bildungssystem anhand der biografischen Erzählungen von vier männlichen Jugendlichen aus einer Sekundarschule-C-Klasse in ihrem letzten obligatorischen Schuljahr. Hintergrund ist die seit Jahrzehnten empirisch belegte Reproduktion sozialer Ungleichheit durch differenzierende Bildungssysteme, wobei gerade im Kanton Zürich besonders starke Selektionseffekte entlang der Kriterien soziale Klasse und geografische Herkunft auftreten. Ziel der Arbeit ist es, die Perspektiven der von Exklusion betroffenen Jugendlichen sichtbar zu machen und zu analysieren, wie diese ihre schulische Positionierung interpretieren und bewältigen. Die Fragestellung lautet: Wie erleben und deuten diese Schüler:innen ihre Platzierung im «untersten» Schulniveau, und welche individuellen Strategien der Bearbeitung entwickeln sie?

Mittels einer biografieanalytischen Auswertung nach Fritz Schütze wurden vier narrative Interviews erhoben und vergleichend analysiert. Die Auswertung zeigt, dass die Jugendlichen differenzierte, oft ambivalente Erklärungs- und Bewältigungsmuster entwickeln, welche Resignation, Normalitätsansprüche, Widerstand und kreative Umdeutungen beinhalten. Die Haltungen und Rollen von Lehrpersonen, elterliche Einstellungen und die Zusammensetzung von Peergruppen erweisen sich dabei als zentrale Einflussfaktoren. Die Arbeit kommt zum Schluss, dass schulische Segregation nicht nur Bildungswege, sondern auch soziale Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe mitbeeinflusst. Für die Soziale Arbeit, für die Bildungspolitik sowie letzten Endes für jede Schule, jedes Schulhaus und jede Lehrperson ergibt sich daraus ein dringender Handlungsbedarf hin zu integrativeren Strukturen und Perspektiven.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Inhaltsverzeichnis	3
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	5
1. Einleitung	6
1.1 Problemstellung	6
1.2 Fragestellung	6
1.3 Wissenschaftliches Vorgehen und Theoriebezug	7
1.4 Aufbau und Anschluss an die professionelle Praxis	7
2. Die Zürcher Sekundarschule im nationalen Bildungskontext	8
2.1 Eine zürcherische Segregationsgeschichte	8
2.2 Der schweizerische Bildungskontext	10
3. Soziale Ungleichheit an Deutschschweizer Schulen: Forschungsstand	14
3.1 Zürcher Lernstandserhebung 2003-2012: Ungleichheit beim Übertritt in die Sek I	14
3.2 PISA-Daten 2003-2012: Entwicklung der schulischen Ungleichheit in der Schweiz	16
3.3 DAB-Panelstudie 2011-2018: Bildungsdisparitäten beim Übertritt in die Sek II	17
3.4 TREE-Längsschnittstudien 2000/02 und 2016/18: persistente Ungleichheiten	18
3.5 Langzeitstudie YASS (Young Adult Survey Switzerland) 2010/11, 2014/15, 2018/19	19
3.6 Effekte des Tertiarisierungsdrucks 2020	21
3.7 Ausgewählte qualitative Studien	22
3.8 Ausblick: Segregation und Chancengleichheit im öffentlichen Bildungsdiskurs	24
4. «Doing Class»: Schule, soziale Klasse, soziale Ungleichheit und Exklusion	25
4.1 Soziale Klassen und Exklusion – auch in der Schweiz	25
4.2 Erklärungsansätze für Ungleichheit in der und durch die Schule	26
4.3 Schulen als Produktionsstätten von Status und Scham	27
5. «Doing Race»: Ethnisierung und Rassifizierung im Kontext der Schule	30
5.1 Begrifflichkeiten	30
5.2 Postkoloniale Schweiz	31
5.3 Rassifizierung in der Schule	33
5.4 Sekundarschule C als Risikozone	34
6. «Doing Transitions»: Schüler:innen-Biografieforschung	35
6.1 Erkenntnisziele qualitativer Schüler:innen-Forschung	35
6.2 Reflexive Übergangsforschung: «Doing-Transitions»-Perspektive	35
6.3 Narrationsanalyse nach Schütze und (Schüler:innen-)Biografieforschung	37
7. Methodisches Vorgehen: Sampling, Erhebung und Narrationsanalyse	40
7.1 Sampling und Teilnahmeanreiz	40
7.2 Narrative Interviews und Transkription	41
7.3 Formale Textanalyse	42
7.4 Strukturelle inhaltliche Beschreibung	42
7.5 Analytische Abstraktion bzw. biografische Gesamtformung	43
7.6 Wissensanalyse bzw. Analyse der Eigendarstellung	43
7.7 Kontrastiver Fallvergleich	44

8. Auswertung des narrativen Interviews mit Ardit (Transkript Anhang G)	45
8.1 Situierung von Person und Interview	45
8.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung und analytische Abstraktion	45
8.3 Analyse der Eigendarstellung (Wissensanalyse)	50
9. Auswertung des narrativen Interviews mit Berzan (Transkript Anhang H)	51
9.1 Situierung von Person und Interview	51
9.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung und analytische Abstraktion	51
9.3 Analyse der Eigendarstellung (Wissensanalyse)	55
10. Auswertung des narrativen Interviews mit Omid (Transkript Anhang I)	57
10.1 Situierung von Person und Interview	57
10.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung und analytische Abstraktion	57
10.3 Analyse der Eigendarstellung (Wissensanalyse)	60
11. Auswertung des narrativen Interviews mit Valon (Transkript Anhang J)	62
11.1 Situierung von Person und Interview	62
11.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung und analytische Abstraktion	62
11.3 Analyse der Eigendarstellung (Wissensanalyse)	64
12. Kontrastiver Fallvergleich	66
12.1 Narrative Anteile	66
12.2 Prozessstrukturen	66
12.3 Widerstand gegen Diskriminierung und Stigmatisierung	69
12.4 Die Rolle freundschaftsbasierter Peergruppen	70
12.5 Die Rolle der Eltern	71
12.6 Die Rolle der Lehrpersonen	72
13. Diskussion der Befunde	75
13.1 Doing-Transitions-Perspektive	75
13.2 Doing-Race-Perspektive	77
13.3 Doing-Class-Perspektive	79
13.4 Methodenkritik	82
13.5 Fazit	82
14. Handlungsvorschläge: Die Schule verändern, die Gesellschaft verändern	87
Literaturverzeichnis	89
Anhang	95
A Powerpoint-Präsentation	95
B Vorlage Einverständniserklärung	99
C Erhebungsinstrument	101
D Vorlage Kurzfragebogen	103
E Vorlage Interviewprotokoll	104
F Transkriptionsvorlage mit Abkürzungsverzeichnis	105
G Interviewtranskript Ardit mit ersten Auswertungsschritten	106
H Interviewtranskript Berzan mit ersten Auswertungsschritten	121
I Interviewtranskript Omid mit ersten Auswertungsschritten	129
J Interviewtranskript Valon mit ersten Auswertungsschritten	138
K Strukturelle inhaltliche Beschreibung (Interviewauswertung)	145
L Unterschriebene persönliche Erklärung des Studierenden	151
Dank	152

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

1	Sekundarstufe I nach Kantonen	11
2	Schüler:innen Sekundarstufe I, Kanton Zürich, Schuljahre 2013/24 und 2023/24	13
3	Prozentanteile von Schüler:innen, die am Ende der 6. Klasse ein bestimmtes Leistungsniveau im anspruchsvolleren Schultyp erreichen, Kanton ZH	14
4	Ebenen und Hauptgegenstände der Schulforschung zu sozialer Ungleichheit	26
5	Status und soziale Scham	28
6	Die vier Prozessstrukturen des Lebensablaufs nach Schütze	38
7	Die Interviewten	40
8	Interviewdauer, Sprechdauer nach Erst-Erzählforderung, Anzahl der Fragen	66
9	Prozessstrukturen (institutionelles Ablaufmuster etc.) und Gesamtformungen	67
10	Antidiskriminatorische Diskurse und Handlungen	69

Abbildungen

1	Bildungssystem Schweiz	12
2	Anteile Schüler:innen nach sozialer Herkunft und Schultyp Kanton ZH	15
3	Anteile Schüler:innen nach kognitiven Fähigkeiten und Schultyp, Kanton ZH	15
4	Schulische Wirksamkeit und Chancengerechtigkeit in den Kantonen 2012 (2009)	16
5	Suizidgedanken junger Erwachsener nach der höchsten Ausbildung der Eltern	20
6	Bildung junger Schweizer Erwachsener nach familiären Ressourcen	20
7	Analyse-Ebenen bzw. Modi in der «Doing-Transitions»-Perspektive	36

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Schulische Segregation produziert und reproduziert Inklusions- und Exklusions-Mechanismen in der Gesamtgesellschaft. Zahlreiche quantitative und qualitative sozialwissenschaftliche Studien belegen dies seit Jahrzehnten auch für die (Deutsch-)Schweiz. Im Kanton Zürich, dem Sampling-Ort dieser Masterthesis, ist auf der Sekundarstufe I – das heisst: in den letzten drei Jahren der obligatorischen Schulzeit – das segregierte Modell mit bis zu vier komplett voneinander separierten Niveaus (Sekundarschule C, B, A und Gymnasium) besonders stark ausgeprägt. Die Inklusions- und Exklusionsmechanismen verlaufen gemäss verschiedenen quantitativen Studien aus der Deutschschweiz entlang von Differenzlinien wie soziale Klasse (festzumachen zum Beispiel an Einkommen, Vermögen und Bildungshintergrund der Eltern), geografische Herkunft der Eltern oder Gender. Es kann davon ausgegangen werden, dass die besagten Ausschluss-Mechanismen und die Konstruktion eines «Unten» und eines «Oben» im und durch das Bildungssystem nur zu verstehen sind, wenn die Erfahrungs- und Darstellungsperspektiven von «Unten» angemessen in die Analyse-Überlegungen miteinbezogen werden – gerade auch, weil alle Beteiligten an der Herstellung besagter Mechanismen selbst mitwirken.

1.2 Fragestellung

Die vorliegenden Masterthesis geht der Frage nach, wie schulische und gesamtgesellschaftliche Segregation durch ins «unterste» Schulsegment relegierte Schüler:innen (C-Klassen des letzten Schuljahrs) erlebt, konstruiert und ausgestaltet wird. Dabei steht als Hypothese im Raum, dass die betreffenden Schüler:innen individuelle Erklärungs- und Bewältigungshorizonte bzw. Prozessstrukturen entwickelt haben, welche die erlebte Exklusion/Inklusion auf je spezifische Art widerspiegeln und bearbeiten, was es wiederum erlaubt, Rückschlüsse auf die Gesamtgesellschaft zu ziehen.

Wie Ha und Schmitz (2006) aus kulturwissenschaftlicher Perspektive überzeugend dargelegt haben, trägt die «Volks»-Schule in Deutschland – und dasselbe gilt in Analogie dazu für die gleichnamigen Schwesterinstitutionen in der deutschsprachigen Schweiz – Entscheidendes zum «Nation Building» und damit zur Frage bei, wer aus Sicht der dominanten Diskurse als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu gelten hat und wer nicht. Die in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse über die diskursiven Bewegungen und über die Handlungsmuster der Befragten sollen es erlauben, besser zu verstehen, auf welche spezifischen Strategien und Ressourcen Jugendliche zurückgreifen, welche in die Sekundarschule C eingeteilt wurden, und wo diesbezügliche Gefahren und Stolpersteine für sie selbst sowie für die Gesellschaft zu verorten sind.

1.3 Wissenschaftliches Vorgehen und Theoriebezug

Die vorliegende Masterthesis basiert auf nach Schützes (1983) biografieanalytischer Methode durchgeführten und analysierten narrativen Interviews, welche in einer urbanen Gegend des Kantons Zürich über die Bühne gingen. Der Feldzugang lief über persönliche Kontakte zu einer Lehrperson. Die Forschungsarbeit folgt einerseits einer induktiv-explorativen Logik, indem die Interviews während der biografieanalytischen Auswertung in der Art eines offenen theoretischen Samplings daraufhin gelesen werden, wie die Befragten ihre eigene Biografie gestalten. Andererseits werden die so gewonnenen Erkenntnisse mit verschiedenen vorgängig kritisch beleuchteten Theorien und Ansätzen abgeglichen. Als deduktive Ausgangspunkte dienen dabei drei Haupt-Konzepte: «Doing Class» (Konstruktion sozialer Ungleichheit und politisch-ökonomischer Machtverhältnisse), «Doing Race» (Rassifizierung, Ethnisierung) sowie «Doing Transitions» (Gestaltung von Übergängen).

Ein besonderes Augenmerk wird auf die Frage gerichtet, inwiefern benachteiligte und ausgegrenzte Jugendliche Positionen des Widerstands gegenüber in Schule und Gesellschaft dominierenden Werten und Diskursen einnehmen. Die dabei zu berücksichtigenden Analyseperspektiven umfassen eine möglichst breite Auswahl von Ebenen und Bereichen (konkrete Beispiele: Peers, Eltern, Lehrpersonen, Schulkultur). Während des gesamten Arbeitsprozesses wurde stets darauf geachtet, forschungsethische Grundsätze wie die informierte Einwilligung der Interviewten und deren komplette Anonymisierung zu befolgen. Eines der zentralen Ziele bzw. Haltungen dieser Arbeit besteht darin, C-Schüler:innen zu Wort kommen zu lassen. Deshalb wurde darauf geachtet, ihren Stimmen mittels ausgiebiger Zitate den Platz zu gewähren, der ihnen zukommt.

1.4 Aufbau der Masterthesis und Anschluss an die professionelle Praxis

Nach der Einleitung (Kapitel 1) und einem Überblick zur Geschichte der Sekundarschule im Kanton Zürich (Kapitel 2) werden im Kapitel 3 der aktuelle qualitative und quantitative Forschungsstand in der Deutschschweiz und in den Kapitel 4 bis 6 diverse ethnographische, biografieanalytische, kulturwissenschaftliche, gesellschafts- und bildungstheoretische Studien und theoretische Ansätze zum Thema soziale Ungleichheit und Schule kritisch beleuchtet. Darauf folgen in den Kapiteln 7 bis 11 die biografieanalytische Einzelauswertung der vier Interviews und im Kapitel 12 ein kontrastiver Fallvergleich. Danach werden die bis dahin erhobenen Erkenntnisse im Licht der zuvor ausgeleuchteten theoretischen Zusammenhänge weiter analysiert (Kapitel 13). Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden schliesslich im Kapitel 14 Handlungsempfehlungen für die deutschschweizerische Bildungs- und Sozialpolitik und Rückschlüsse auf die allenfalls anzupassende Praxis der Bildungsinstitutionen sowie der (Schul-)Sozialarbeit abgeleitet. Nicht zuletzt soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Umgang mit den vermeintlich Schwächsten wesentlich darüber mitentscheidet, in was für einer Art von Gesellschaft wir in Zukunft leben werden.

2. Die Zürcher Sekundarschule im nationalen Bildungskontext

2.1 Eine zürcherische Segregationsgeschichte

In «Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses» hat Foucault (1977) eine Archäologie historischer Diskurse und der ihnen zugrundeliegenden Wissens- und Machtsysteme vorgelegt, aus der hervorgeht, dass viele moderne Disziplinarinstitutionen, darunter auch die Schule, in ihren modernen Ausprägungen im Wesentlichen auf das 17. Jahrhundert zurückgehen. So gesehen ist es kein Zufall, dass im heutigen Kanton Zürich das durch die Zünfte und die reformierte Staatskirche verkörperte Ancien Régime 1684 erstmals ein Schulobligatorium verordnete (Suter, 2017), welches neben der städtischen auch die ländliche Bevölkerung erfassen und der Kontrolle durch den Staat unterwerfen sollte. Doch während sich die städtischen Oberschicht-Knaben in Lateinschulen auf Hochschulkarrieren vorbereiteten, wurden deren Altersgenoss:innen auf dem Land durch schlecht ausgebildete, unterbezahlte und durch die reformierten Gemeindepfarrer beaufsichtigte Lehrer lediglich zum Lesen und Auswendiglernen des durch die Kirche verfassten «Katechismus» angehalten (Lengwiler, Rothenbühler & Ivedi, 2007, S. 16, 18-19). Bei ihnen war weder Schreiben noch Rechnen als Lernziel definiert und die Schulzeit war vorbei, sobald der zuständige Seelsorger die Katechismus-Kenntnisse examiniert hatte; was darüber hinausging, musste privat organisiert und bezahlt werden (Lengwiler et al., 2007, S. 20). Ganz erfolglos blieben die zürcherischen Bildungsbemühungen nicht: Um 1780 lag der Prozentsatz der lesefähigen Zürcher Landbevölkerung immerhin bei rund 80%¹ (Suter, 2017).

Die zu Beginn der Neuzeit von den helvetischen Revolutionär:innen ins Auge gefassten laizistischen Reformpläne blieben reines Wunschdenken. Immerhin wurde 1799, um «die Staatsmacht und die nationale Identität der 1798 gegründeten Republik zu stärken» (Deppe & Hadjar, 2022, S. 786), vom helvetischen Erziehungsminister Philipp Albert Stapfer (1766-1840) eine Schulumfrage unter aktiven Lehrpersonen durchgeführt, welche allein aus dem Kanton Zürich einen Rücklauf von 364 Berichten zeitigte (Lengwiler et al., 2007, S. 14). Die Stapfer-Enquête gilt als Meilenstein der empirischen Schulforschung im deutschsprachigen Raum und als «eine der ersten systematischen Untersuchungen des Schulsystems, welche die Analyse von Unterschieden in der Bildungsbeteiligung entlang der Ungleichheitsachsen Geschlecht und Region erlaubt» (Deppe & Hadjar, 2022, S. 786). Für den Kanton Zürich lässt sich festhalten: Das ungleiche und mangelhafte System mit einem aus der Zeit des Ancien Régimes übernommenen Geschlechter- und Stadt-Land-Gefälle hatte weiterhin Bestand. Vor allem auf dem Land wurde deshalb das Angebot zunehmend durch private Schulangebote ergänzt (Lengwiler et al., 2007, S. 34-36), deren Absolvent:innen nach wie vor «das jährliche Examen vor dem Dorfpfarrer» (Lengwiler et al., 2007, S. 36) zu bestehen hatten. Die Revolution von 1798 hatte in Zürich zudem zur Gründung eines staatlichen Erziehungsrates geführt (Lengwiler et al.,

¹ nicht mitgezählt wurde hierbei die nicht sesshafte Bevölkerung

2007, S. 22), welcher 1803 das Ende der Helvetischen Republik überlebte und bis heute (seit 1998 als «Bildungsrat») weiterexistiert (Lengwiler et al., 2007, S. 29, 33, 261).

Im Kanton Zürich wurde eine moderne und säkulare Schulpflicht erst wieder im Rahmen des vom sogenannten Ustertag im November 1830 eingeleiteten liberalradikalen Demokratieschubs zum öffentlich diskutierten Thema (Lengwiler et al., 2007, S. 42). Auf Grundlage der Kantonsverfassung von 1831 und des Unterrichtsgesetzes von 1832 wurde eine «umfassende Staatsschule» (Lengwiler et al., 2007, S. 44) und damit «ein für die zeitgenössischen europäischen Verhältnisse wegweisendes Unterrichtswesen» geschaffen, «das für Knaben und Mädchen die gleiche Elementarbildung» gewährleistete (Lengwiler et al., 2007, S. 46)². Dieses «Volksschule» genannte Unterrichtswesen zielte auf die Integration der bisher ausgeschlossenen, vor allem ländlichen Bevölkerung in den neu gegründeten Staat ab und beinhaltete auch die Schaffung eines Lehrerseminars in Küsnacht (Kronbichler, 1983, S. 30). Gleichzeitig wurden die Bildungsangebote für die städtischen Eliten modernisiert, indem in Zürich und in Winterthur je ein Gymnasium und eine Industrieschule gegründet (Kronbichler, 1983, S. 14, 33-34) und die zuvor private, sogenannten Töcherschule in eine staatliche Mädchensekundarschule (Kronbichler, 1983, S. 24) umgewandelt wurde. Die neu geschaffene Volksschul-Oberstufe bestand aus Sekundarschule und Repetierschule; während erstere drei Jahre dauerte, blieb letztere auf zwei Jahre und auf zwei Vormittage pro Woche beschränkt, «bildete eine Fortsetzung der Primarschule bis zur Konfirmation, ohne spezielle Lehrpläne und mit demselben Schulstoff», und «wurde von jenen Kindern besucht, die neben der Schule einer Erwerbsarbeit nachgehen und mit ihrem Einkommen zum Unterhalt der Familien beitragen mussten» (Lengwiler et al., 2007, S. 232).

Was danach kam, waren vor allem kleinere Änderungen. Seit 1899 galten auch für die nun Ergänzungsschule genannte Repetierschule eigene Lehrpläne und eine tägliche Präsenzpflcht, womit die allgemeine Schulpflicht für die nach wie vor vorwiegend aus «ärmeren Verhältnissen» stammenden Jugendlichen in der Ergänzungsschule auf acht Jahre ausgedehnt wurde (Lengwiler et al., 2007, S. 232-233). Dies blieb sich auch im Rahmen des 1959 beschlossenen und 1961 eingeführten neuen dreiteiligen Oberstufenmodells gleich: Während die Oberstufe für Sekundar- und Realschüler:innen drei Jahre dauerte, blieb sie für Oberschüler:innen auf zwei Jahre beschränkt (Lengwiler et al., 2007, S. 233-34). Diese Ungleichbehandlung wurde erst 1971 durch die Verlängerung der Oberschule auf drei Jahre aus der Welt geschafft (Lengweiler et al., 2007, S. 236), was durchaus als Echo auf Deutschlands Gesamtschulbewegung und Dahrendorfs Forderung nach «Bildung als Bürgerrecht» (Delle und Hadjar, 2022, S. 287) gelesen werden kann³. Doch die Verschiebungen innerhalb des Systems – eine Reduktion des

² für alle Schweizer Kantone erklärte erst die Bundesverfassungsrevision von 1874 den Primarschulunterricht und das staatliche Aufsichtsmonopol über das Bildungswesen für verbindlich (Lengwiler et al., 2007, S. 124-125)

³ dazu passt, dass nach den schon zuvor vorgenommenen Gründungen der Kantonsschulen Zürcher Oberland in Wetzikon 1955 und Freudenberg in Zürich-Enge anfangs der Siebzigerjahre Schlag auf Schlag vier weitere Kantonsschulen geschaffen wurden: 1970 die Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene, 1971 die Kantonsschule Oerlikon, 1972 die Kantonsschule Zürcher Unterland und 1973 die Kantonsschule Limmattal (Kronbichler, 1983, S. 312, 314, 317-319, 321)

Oberschulanteils innerhalb der Volksschule von acht (1966) auf fünf (1980) Prozent (Lengweiler et al., 2007, S. 235-236) – taten der Segregierung keinen Abbruch: Dass 1980 «der Anteil der ausländischen Kinder in der Oberschule bereits 27 Prozent, in der Realschule 14 % und in der Sekundarschule 8 Prozent» (Lengweiler et al., 2007, S. 236) betrug, spricht hierzu eine klare Sprache.

Trotz einem von den Beteiligten und von Fachleuten als erfolgreich bewerteten Gesamtschul-Versuchsbetrieb seit 1977 (Lengweiler et al., 2007, S. 241-247) wurde im Kanton Zürich das traditionell dreigeteilte Sekundarschulmodell (plus Langzeit-Gymnasium ab Primarschule als «oberstes» Level) aus politischen Gründen nicht abgeschafft – unter anderem auch wegen starker Opposition aus konservativen Sektoren der Lehrer:innenschaft. Das dreigeteilte System (mit den neuen Bezeichnungen A, B und C statt Sekundar-, Real- und Oberschule) wurde jedoch 1997 um ein in zwei Leistungsstufen gegliedertes Modell (mit einzelnen in Niveaugruppen unterrichteten Fächern) ergänzt, die Wahl zwischen «geteiltem» und «gegliedertem» Modell den Schulgemeinden überlassen (Lengweiler et al., 2007, S. 248-249). Die Diskussionen über die enttäuschend durchschnittlichen Resultate des Kantons Zürich in der PISA-Studie 2000 (Lengweiler et al., 2007, S. 271-276) und die durch das 2007 vom Stimmvolk angenommene neue Volksschulgesetz eingeführten bzw. verankerten Reformen (Lengwiler et al., 2007, S. 264-271) wie die Teilautonomie der Schulen, die Ausdehnung des Schulobligatoriums inklusive Kindergarten auf elf Jahre, die Einführung von Tagesschulen und Blockzeiten sowie die Integration von Teilen der Sonderpädagogik in den Normalschulbetrieb haben jedoch an der Grundstruktur kaum etwas verändert. Die Segregation in der Zürcher Sekundarschule entspricht nach wie vor der von Foucault (1977, S. 189) beschriebenen Funktionsweise des Schulraums als «Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsmaschinerie», in dem die laut Foucault (1977, S. 181-186) für die Entstehung der modernen Machstechniken charakteristische Einschliessung, Aufgliederung und Klassifizierung der menschlichen Körper stattfindet.

2.2 Der schweizerische Bildungskontext

Die Ausgestaltung des in der schweizerischen Verfassung festgelegten Bildungsobligatoriums liegt in der Kompetenz der Kantone. Diese haben obligatorische Schulzeiten zwischen neun und elf Jahren – teils ohne Kindergarten oder mit nur einem Kindergartenjahr – festgelegt. Das System zeichnet sich durch einen hohen Grad an Modularität aus, was zu einer komplexen Vielzahl möglicher Bildungswege führt. Zugleich haben es die Vereinheitlichungsbestrebungen der interkantonalen Erziehungsdirektor:innenkonferenz (EDK) möglich gemacht, dass heutzutage die Bildungsabschlüsse im tertiären Bereich und auf der Sekundarstufe II mit dem für die Schweiz charakteristischen dualen Berufsbildungssystem einheitlich und die kantonalen Lehrpläne weitgehend harmonisiert sind. Die Bildungshoheit bleibt jedoch bei den Kantonen, was sich unter anderem auf die verschiedenen Modelle der Sekundarschule I und auf die unterschiedlichen Bezeichnungen für die einzelnen Schultypen auswirkt. Eine synoptische

Darstellung des schweizerischen Bildungswesens vom Kindergarten bzw. von der Eingangsstufe bis zum Dokortitel oder zum Eidgenössischen Diplom ist auf Abbildung 1 zu sehen.

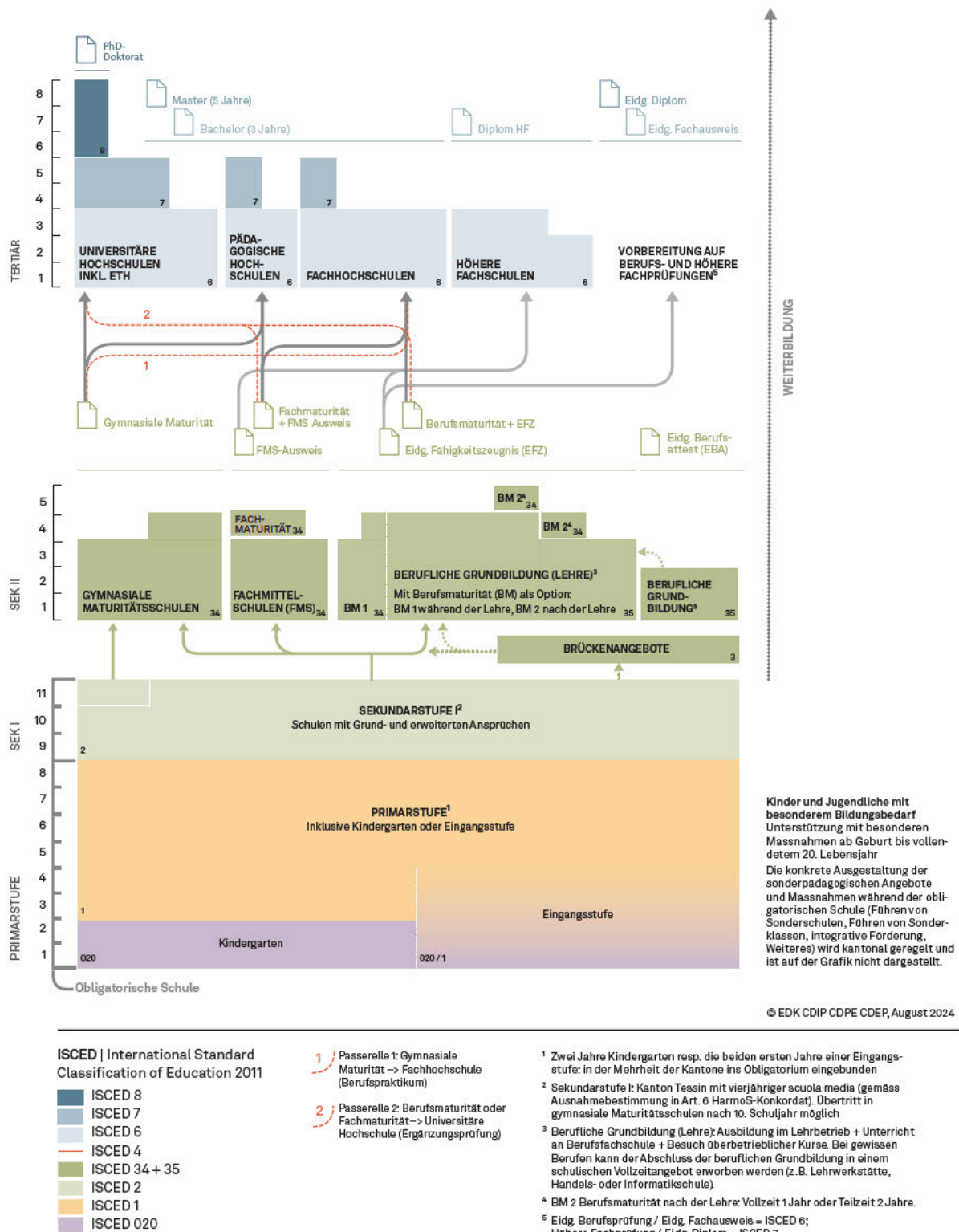


Abbildung 1. Bildungssystem Schweiz

Quelle: EDK, 2024

Ein entscheidender Unterschied zwischen den Kantonen ist der Zeitpunkt, zu welchem die Kinder bzw. Jugendlichen in Leistungsgruppen aufgeteilt werden. Während eine Handvoll Kantone in der lateinischen Schweiz ausschliesslich Einheits-Sekundarschulen mit heterogenen Stammklassen führt und somit die Jugendlichen während der ganzen obligatorischen Schulzeit gemeinsam unterrichtet, herrscht ansonsten Methodenvielfalt vor. Sogar wenn man das direkt nach der Primarschule einsetzende Langzeitgymnasium ausser Acht lässt, zeigt Tabelle 1, dass in mindestens zwei Drittel der Kantone die Kinder im Alter von zwölf oder dreizehn Jahren auf verschiedene Volksschul-Leistungsstufen aufgeteilt werden.

Tabelle 1. Sekundarstufe I nach Kantonen (das jeweils häufigste Modell in Dunkelblau)

Mögliche Anzahl Niveaus	Kantone	In der Volksschule angewandte Modelle ⁴				Langzeit-Gymnasium als zusätzliche Option
		Integriert	Kooperativ (2 Stammklassen; Niveaugruppen in Einzelfächern)	Geteilt (über alle Fächer hinweg)		
				2 Niveaus	3 Niveaus	
1	JU, NE, TI, VS					
1 oder 2	AR, TG					
	BE-d					
2	BE-f, VD					
	SG, SH, SZ					
2 oder 3	OW					
	NW, UR					
	AI					
3	GR					
	ZG					
	AG, BL, BS, FR, GE, SO					
2, 3 oder 4	LU					
	GL					
3 oder 4	ZH ⁵		A-B	A-B-C	A-B	A-B-C

Quelle: Eigene Darstellung (IDES, 2024a; IDES, 2024b; IDES, 2024c)

Der Kanton Zürich mit seiner auf drei Niveaus aufgeteilte Sekundarschule plus Langzeitgymnasium steht segregationsmässig schweizweit an der Spitze. Im Bericht von IDES (2024b, S. 5) zur Schulumfrage zum Schuljahr 2023/24 steht dazu lapidar: «Die Mehrheit der Schülerinnen [sic] besucht ein Modell mit 3 Schultypen (Abteilungen A⁶, B⁷, C⁸) in einem kooperativen oder geteilten Modell. Keine weiteren Daten. [sic]» Daraus ist abzuleiten, dass über die Hälfte der Zürcher Sekundarschulhäuser neben A- und B- auch C-Schüler:innen beherbergen. Deren Anteil an der Gesamtzahl der Sekundarschüler:innen ist sich seit 1980 (5%; siehe S. 10) bis heute fast gleich geblieben. Aus den Statistiken der Zürcher Bildungsdirektion zu den Schuljahren 2013/14 und 2023/23 (Tabelle 2) geht zudem hervor, dass die Anteile des Gymnasiums und

⁴ ohne Kleinklassen, Sonderschulen etc.

⁵ in Zürich wird das kooperative wie das geteilte Modell mit zwei (A-B) oder drei Stammklassen (A-B-C) geführt

⁶ in anderen Kantonen statt A auch: «Sekundarschule» oder P für «progymnasial»

⁷ in anderen Kantonen statt B auch: «Realschule», E für «erweitert» oder M für «mittel»

⁸ In anderen Kantonen statt C auch: «Oberschule», A für «allgemein», B für «Basis» oder G für «generell»

der Sekundarschule A angestiegen sind, dass die öffentliche Schule rund 90% des gesamten Schüler:innen-Volumens umfasst und dass der Anteil an Knaben und an Ausländer:innen in der Reihenfolge Gymnasium-A-B-C kontinuierlich zunimmt.

Tabelle 2. Schüler:innen Sekundarstufe I, Kanton Zürich, Schuljahre 2013/14 und 2023/24

	öffentliche Schulen					private Schulen
	total in %	total	männlich	weiblich	davon ohne CH-Pass in %	
Gymnasium 2013	17.7	6'716	3'025	3'691	12.8	321
2023	18.8	8'297	3'884	4'413	14.4	486
Handelsmittelschule 2013	0.5	177	76	101	10.2	–
2023	0.5	234	139	95	9.4	–
Sekundarschule A 2013	43.3	16'406	8'025	8'381	14.1	1'618
2023	46.9	20'743	10'152	10'591	17.3	2'518
Sekundarschule B 2013	31.0	11'727	6'483	5'244	31.5	507
2023	26.5	11'726	6'455	5'271	34.6	429
Sekundarschule C 2013	4.1	1'532	926	606	49.4	36
2023	4.2	1'837	1042	795	50.0	61
besondere Klassen ⁹ 2013	0.5	200	123	77	83.0	123
2023	0.9	375	254	121	92.8	–
Sonderschulen ¹⁰ 2013	2.9	1'108	705	403	33.5	24
2023	2.2	991	701	290	35.8	–
eigene Programme 2013	–	–	–	–	–	1'002
2023	–	–	–	–	–	1'024
total 2013	100	37'866	19'363	18'503	21.6	3'753
total 2023	100	44'203	22'627	21'476	23.7	4'496

Quelle: Eigene Darstellung (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014, S. 8 / 2024, S. 10)

⁹ zum Beispiel Integrationsklassen für Anderssprachige

¹⁰ zum Beispiel Heimschulen

3. Soziale Ungleichheit an Deutschschweizer Schulen: Forschungsstand

Eine ganze Reihe von quantitativen und qualitativen Studien hat in den letzten zwanzig Jahren deutlich gemacht, dass in der Deutschschweizer Schullandschaft beträchtliche Bildungsdisparitäten bestehen. Es folgen ein Überblick über relevante quantitative Studien, eine Auswahl an wichtigen qualitativen Untersuchungen sowie ein Ausblick auf aktuelle Entwicklungen in der Debatte über Bildungsgleichheiten in der Deutschschweiz.

3.1 Zürcher Lernstandserhebung 2003-2012: Ungleichheit beim Übertritt in die Sek I

Im Auftrag der Universität Zürich haben Angelone, Keller und Moser (2013) eine nach wie vor äusserst lesenswerte Längsschnittstudie abgeliefert, welche auf einer aus rund 2000 Schüler:innen bestehenden repräsentativen Stichprobe mit vier Test- und Befragungsserien im ersten, im dritten, im sechsten und nach dem neunten Schuljahr (2003 bis 2012) basiert. Eruiert wurde der Leistungsstand in den Fächern Deutsch und Mathematik, wobei der Fokus vor allem auf dem Lernzuwachs lag. Zusätzlich untersucht wurden die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler:innen sowie deren schulbezogenen Motivationen. Die Ergebnisse wurden anschliessend in Abhängigkeit von den separat erhobenen Variablen Geschlecht, Erstsprache und soziale Herkunft diskutiert.

Die Studie von Angelone et al. (2013) beruht zwar auf Datenmaterial aus dem Kanton Zürich, doch wurden bei den Auswertungen die Daten von C-Schüler:innenn aufgrund der zu kleinen Zahlen nicht mitberücksichtigt (Angelone et al., 2013, S. 57). Verglichen wurden die Abteilung B, die Abteilung A und das Langzeitgymnasium. Dabei wurde unter anderem festgestellt, dass jeweils um die Hälfte der Schüler:innen leistungsmässig das gleiche Niveau erreichen wie das unterste Zehntel der nächsthöheren Leistungsstufe, währenddem rund ein Viertel gleich gut abschneidet wie das unterste Viertel der nächsthöheren Stufe (Tabelle 3).

Tabelle 3. Prozentanteile von Schüler:innen, die am Ende der 6. Klasse ein bestimmtes Leistungsniveau im anspruchsvolleren Schultyp erreichen, Kanton ZH

		Abteilung A			Langgymnasium		
		10. Perz.	25. Perz.	50. Perz.	10. Perz.	25. Perz.	50. Perz.
Abteilung B	Deutsch	46%	22%	5%			
	Mathematik	53%	27%	10%			
Abteilung A	Deutsch				48%	26%	8%
	Mathematik				41%	22%	10%

Quelle: Angelone et al. (2013, S. 59)

Die Schnittmengen zwischen dem Langzeitgymnasium und den Abteilungen A und B sind beträchtlich und es lässt sich vermuten, dass rund ein Viertel der Schüler:innen leistungsmässig

auch in der jeweils oberen Schulstufe mitkommen würde (Angelone et al., 2013, S. 60). Stellt man nun dieses Bild neben die Analyse des sozialen Hintergrundes und der kognitiven Grundfähigkeiten bei der Zuteilung zu den verschiedenen Schulabteilungen, ist sofort zu erkennen, dass in vielen Fällen weder die Leistungen in den Kernfächern noch die kognitive Grundfähigkeit, sondern vielmehr die soziale Herkunft über die Zuteilung entscheiden (Abbildungen 2 und 3).

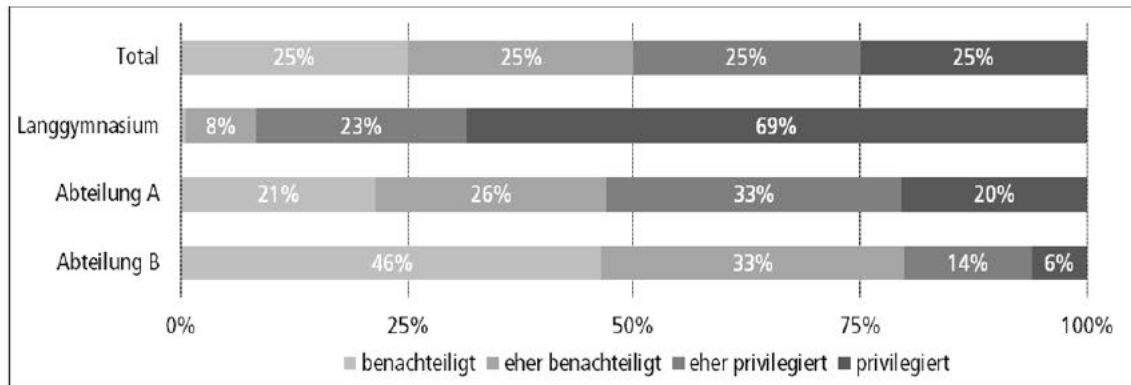


Abbildung 2. Anteile Schüler:innen nach sozialer Herkunft und Schultyp, Kanton ZH

Quelle: Angelone et al. (2013, S. 61)

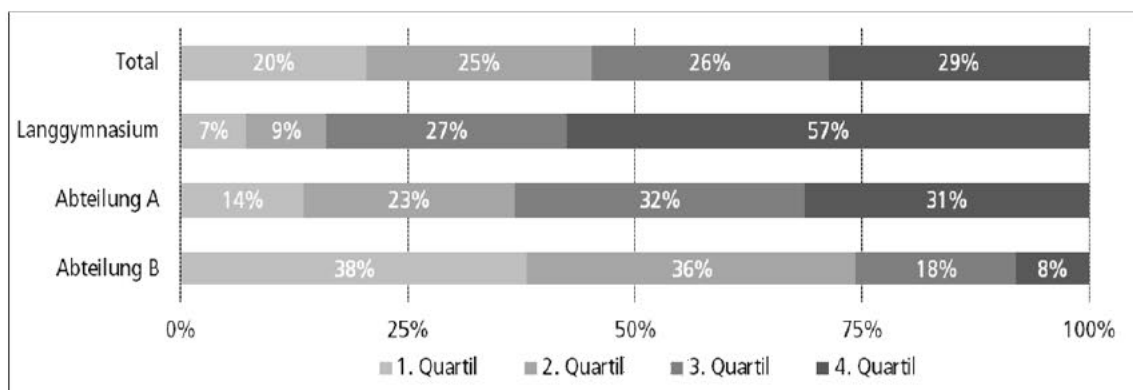


Abbildung 3. Anteile Schüler:innen nach kognitiven Grundfähigkeiten und Schultyp, Kanton ZH

Quelle: Angelone et al. (2013, S. 61)

Laut Angelone et al. (2013, S. 114) verhindert die Primarschule «herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten» nicht, sondern verstärkt sie. Handkehrum sind «Herkunftsdisparitäten» zwar wichtig für den Übertritt in die entsprechenden Stufen der Sekundarschule, nicht aber für den weiteren Verlauf innerhalb der Stufen (Angelone et al., 2013, S. 114). Beim Thema Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache stellen Angelone et al. (2013, S. 115) bei der Leistungsentwicklung keine Unterschiede fest, während bezüglich Geschlecht die Leistungsentwicklung bei Mädchen grundsätzlich positiver als bei Jungen verläuft.

3.2 PISA-Daten 2003-2012: Entwicklung der schulischen Ungleichheit in der Schweiz

In ihrer aus dem Französischen übersetzten Studie untersuchen Felouzis und Charmillot (2017) von der Universität Genf «auf der Basis der PISA-Daten die Entwicklung schulischer Ungleichheit in der Schweiz zwischen 2003 und 2012» und betrachten die kantonalen Schulsysteme auf zwei Ebenen: einerseits betreffend die «Wirksamkeit», das heisst «das durchschnittliche Kompetenzniveau der Schüler:innen am Ende der obligatorischen Schulzeit», andererseits bezüglich dessen «je nach sozio-ökonomischer Lage ihrer Familie ungleichen Verteilung» (Felouzis & Charmillot, 2017, S. 3).

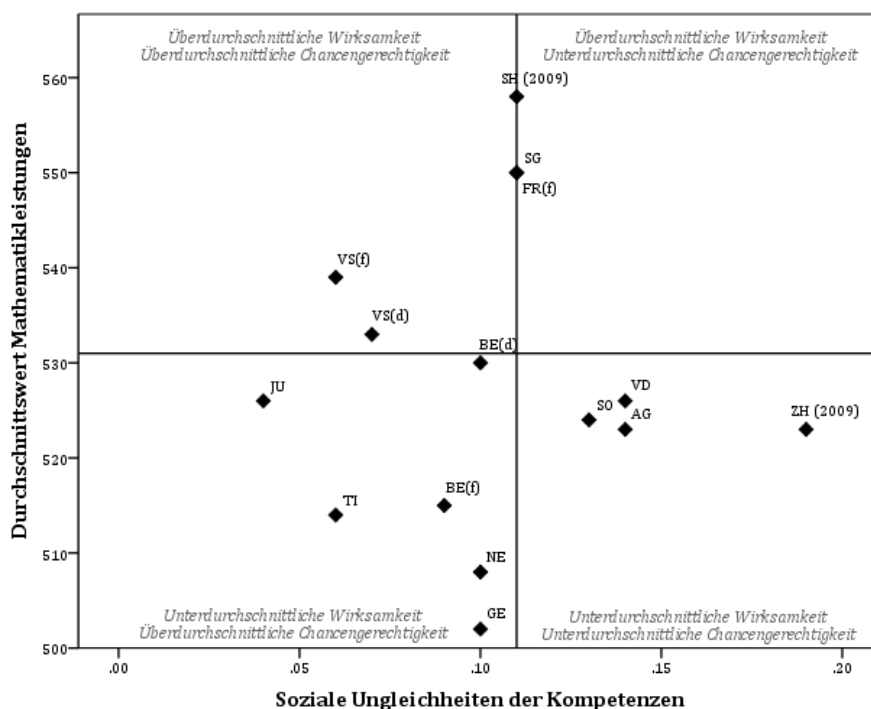


Abbildung 4. Schulische Wirksamkeit und Chancengerechtigkeit in den Kantonen 2012 (2009)
Quelle: Felouzis & Charmillot (2017, S. 7)

Felouzis und Charmillot (2017, S. 7) weisen darauf hin, dass die in Abbildung 4 präsentierten Ungleichheiten weder mit dem Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund noch mit der durchschnittlichen sozioökonomischen Lage der Schüler:innen erklärt werden kann. Dass an der Spitze der Ungleichheitsskala Kantone mit getrennten Schulsystemen stehen, darunter an erster Stelle namentlich Zürich, lässt die Autoren auf Basis der vorliegenden Daten die Hypothese untersuchen, ob der Grund für die Disparitäten in der Art des Schulsystems liegt. Sie kommen zum Schluss, dass «in Kantonen, welche sich für eine getrennte Organisation des Unterrichts auf Sekundarstufe I entscheiden, die in der Schule erworbenen Fähigkeiten am stärksten von der sozialen Herkunft der Schüler abhängen» (Felouzis & Charmillot, 2017, S. 11) und damit «getrennte Schulsysteme tendenziell Ungleichheiten im Erwerb von Kenntnissen zwischen den Schülern verstärken» (Felouzis & Charmillot, 2017, S. 3).

3.3 DAB¹¹-Panelstudie 2011-2018: Bildungsdisparitäten beim Übertritt in die Sek II

Die DAB-Panelstudie der Universität Bern hat im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2011, 2012 und 2013 «mehr als 3000 Jugendliche innerhalb der letzten zwei Jahre der obligatorischen Schulzeit in Regelklassen an öffentlichen Schulen der Deutschschweiz ... ausführlich zu ihren Ausbildungswünschen und zum Stand ihrer Ausbildungsentscheidung befragt (Glauser, 2015, S. 16). Hierbei zeigten sich deutliche Bildungsdisparitäten aus der Perspektive des Übergangs von der Sekundarstufe II zur Berufsbildung. Bezüglich der Bildungsentscheidungen betont Glauser (2015, S. 218):

... dass sich Jugendliche der verschiedenen Migrationsgruppen ... nicht signifikant von SchweizerInnen unterscheiden. Hingegen zeigt sich, dass im Ausland geborene Jugendliche einerseits mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit eine Berufsausbildung beginnen, und andererseits mit einer um elf Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit ohne Anschlusslösung verbleiben. Kein signifikanter Effekt ist in Bezug auf die Fremdsprachigkeit festzustellen. Während bessere Noten in Deutsch ohne Einfluss auf den Stand der Ausbildungsentscheidung sind, reduzieren bessere Mathematiknoten die Wahrscheinlichkeit ohne Anschlusslösung zu verbleiben.

In einer weiteren Studie über «Migrationsbedingte Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II» zieht Glauser (2018) auch die DAB-Nachbefragungen von 2014 und 2017/2018 bei und arbeitet heraus, inwiefern der besuchte Sekundarschul-I-Schultyp und die Ausbildungssituation nach der Schulzeit vom Migrationshintergrund (im Ausland geboren, erste, zweite oder dritte Generation) und von der sozialen Herkunft der Jugendlichen (höchster Bildungsabschluss der Eltern bzw. deren Klassenlage) abhängen (Glauser, 2018, S. 169-170). Aus den dabei gewonnen Erkenntnissen folgt eine differenzierte Erörterung des Einflussfaktors Migrationshintergrund auf die Bildungsdisparitäten. Gemäss Glauser (2018, S. 178) sind Nachteile für Jugendliche aus einem aus «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» bestehenden «Migrationscluster» am stärksten ausgeprägt – und zwar «auch unter Kontrolle des Generationenstatus und der sozialen Herkunft». Glauser (2018, S. 178-179) schreibt weiter:

Inwiefern diese Nachteile beispielsweise auf sprachliche Probleme der Kinder und damit auf primäre ethnische Herkunftseffekte¹² zurückzuführen sind, konnte im Rahmen der Analysen nicht beantwortet werden. Die Ergebnisse zur Ausbildungssituation auf der Sekundarstufe II machen deutlich, dass die soziale Herkunft und damit in Zusammenhang stehend der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I sowie die gezeigten schulischen Leistungen bedeutsamer sind als die Nationalität der jungen Erwachsenen. ... Die Nachteile für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» sind zu einem substantiellen Anteil auf die Selektion beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zurückzuführen. Eine Verbesserung der Bildungs-

¹¹ «Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen» (Glauser, 2015, S. 16)

¹² Glauser (2018, S. 165): «Primäre ethnische Herkunftseffekte liegen vor, wenn sich schulische Leistungen zwischen Kindern mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund unter der Kontrolle der sozialen Herkunft systematisch unterscheiden.»

teilhabe und der Bildungschancen von sozial gering privilegierten Kindern ist deshalb nicht mit kosmetischen Korrekturen am Ende, sondern nur mit integrativen Massnahmen während der gesamten obligatorischen Schulzeit zu erreichen, welche die Beratung und Begleitung bis zum Übergang in zertifizierende Ausbildungen der Sekundarstufe II miteinschliesst.

3.4 TREE¹³-Längsschnittstudien 2000/02 und 2016/18: persistente Ungleichheiten

In zwei als TREE1 und TREE2 betitelten Kohortenstudien mit schweizweit je über 6000 Teilnehmer:innen (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 5) hat ein Forschungsteam der Universität Bern den Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II untersucht und dabei nach den Merkmalen «Geschlecht», «Sprachregion», «auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp», «Bildungsniveau und sozioökonomischer Status der Eltern» sowie «Migrationshintergrund» die Situation der Jugendlichen im ersten und zweiten nachobligatorischen Jahr untersucht und verglichen (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 10-11).

Für alle oben genannten Merkmale konnten die TREE-Team-Mitglieder Meyer, Gomensoro und Hupka-Brunner (2023, S. 47) signifikante, über beide Kohorten hinweg persistente Effekte feststellen. Junge Männer absolvieren häufiger eine Berufslehre und weniger häufig allgemeinbildende Schulen als junge Frauen; Französischsprachige absolvieren deutlich seltener eine Berufslehre, sind jedoch häufiger in einer allgemeinbildenden Schule, in Zwischenlösungen oder in Praktika anzutreffen als ihre deutschsprachigen Kolleg:innen (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 16 / Meyer et al., 2023, S. 45). Signifikante Effekte gibt es auch bezüglich des auf Sekundarstufe I besuchten Schultyps und des elterlichen Status und Bildungsniveaus. Je höher diese angesiedelt sind, desto wahrscheinlicher ist der Besuch einer allgemeinbildenden Schule, während für Jugendliche mit Eltern mit Migrationshintergrund gilt, dass «deren Kinder vergleichsweise seltener eine Berufsausbildung absolvieren, während die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule unter sonst gleichen Bedingungen steigt» (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 18). Im Rahmen der TREE-2-Datenerhebung wurde zudem in einer Messung der Mathematikkompetenzen auf den verschiedenen Ebenen der Sekundarstufe I der Befund von Angelone et al. (2013) bestätigt, dass die in einer «Diagnostik» der Zuteilung zu den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I «höchst unzuverlässig» ist und zu Ergebnissen führt, «die selbst unter Kontrolle von Kompetenzen und Leistungen stark sozial selektiv sind» (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 20-21). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die unteren Segmente der Sekundarschule I in der Romandie zwar prozentual weniger ins Gewicht fallen, aber einem «erhöhten Risiko von diskontinuierlichen Bildungsverläufen» als in der Deutschschweiz ausgesetzt sind, was – immer gemäss Gomensoro und Meyer (2021, S. 23) – eine Folge des vergleichsweise niedrigen Prestiges der Berufsbildung in der Romandie und des damit verbundenen Drucks sein könnte, eine allgemeinbildende Schule zu besuchen.

¹³ «Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben» (Gomensoro & Meyer, 2021, S.1)

«Persistente Ungleichheiten» (Meyer et al., 2023, S. 44) zeigen sich auch darin, dass der Real-schul- bzw. Sek-B-Typus im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit sowohl bei den Jugendlichen ohne zertifizierende Ausbildung wie auch bei den EBA-Lehren¹⁴ markant übervertreten ist und dass Jugendliche, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau und einen niedrigen sozialen Status aufweisen, in diesem Jahr doppelt so häufig Zwischenlösungen beanspruchen oder ausbildungslos sind und halb so häufig allgemeinbildende Schulen besuchen. (Meyer et al., 2023, S. 45-46). Laut Meyer et al. (2023, S. 48) werfen die TREE-Befunde «insbesondere ein Schlaglicht auf die Problematik der in der Schweiz stark separativen Sekundarstufe I» und belegen, dass «der auf der Sekundarstufe I besuchte Schultyp Pfadabhängigkeiten schafft» und «dass die Bildungslaufbahnen der jungen Menschen in der Schweiz stark von «askriptiven» Merkmalen wie der sozialen Herkunft oder dem Migrationshintergrund geprägt sind». Konsequenterweise raten die Autor:innen «mit Blick auf die Leistungs- und Chancengerechtigkeit» dazu, «nicht nur die formale, sondern auch die faktische Durchlässigkeit der Sekundarstufe I zu verbessern» (Meyer et al., 2023, S. 49).

3.5 Langzeitstudie YASS (Young Adult Survey Switzerland) 2010/11, 2014/15, 2018/19

Ursprünglich als «Pädagogische Rekrutenprüfungen» konzipiert, werden die Eidgenössischen Jugendbefragungen seit 2015 unter dem Akronym YASS von der Pädagogischen Hochschule Zug im Vierjahresrhythmus durchgeführt und ausgewertet und erfassen rund 34'000 stellungspflichtige junge Männer aus der ganzen Schweiz sowie – zu Kontrollzwecken – rund 3000 Frauen aus dem Kanton Bern (Huber, 2022, S. 8-9, 15). Der dritte Band der YASS-Studie stellt ausgewählte Ergebnisse der Erhebungsrunden 2010/11, 2014/15 und 2018/19 im Vergleich vor (Huber, 2022). Die Grösse des Samplings kontrastiert mit der Tatsache, dass Frauen nur am Rand und ausländische Menschen überhaupt nicht abgebildet sind. Dies schränkt die Aussagekraft der Studie beträchtlich ein und stellt ihre Brauchbarkeit für die vorliegende Masterarbeit grundsätzlich in Frage, steht doch fest, dass knapp die Hälfte der Zürcher C-Schüler:innen keinen Schweizer Pass haben.

Trotzdem gibt es einige Punkte im YASS, welche trotz der eben ausgeführten Einschränkungen relevant sind. So zeigen die Daten, dass die durchschnittliche Lebenszufriedenheit der Befragten von 2010/11 bis 2018/19 leicht abgenommen hat; und zwar proportional besonders ausgeprägt bei denjenigen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in keiner Ausbildung befanden (Huber, 2022, S. 41). Besonders auffällig ist die Verdoppelung von 2% auf 4% des Anteils der sich «unzufrieden» fühlenden Personen von 2010/11 bis 2018/19 und die Zunahme des Anteils von Personen mit Suizidgedanken von 12% auf 18% im gleichen Zeitraum, wobei bei letzterem die Grossregion Zürich mit 22% vorn liegt (Huber, 2022, S. 37, 84). Bei den jungen Erwachsenen, deren Eltern nur das Niveau der obligatorischen Schulbildung erreicht haben, ist der Prozentsatz bis 2018/19 schweizweit auf alarmierende 31% angestiegen (Abbildung 5).

¹⁴ «Eidgenössisches Berufs-Attest»

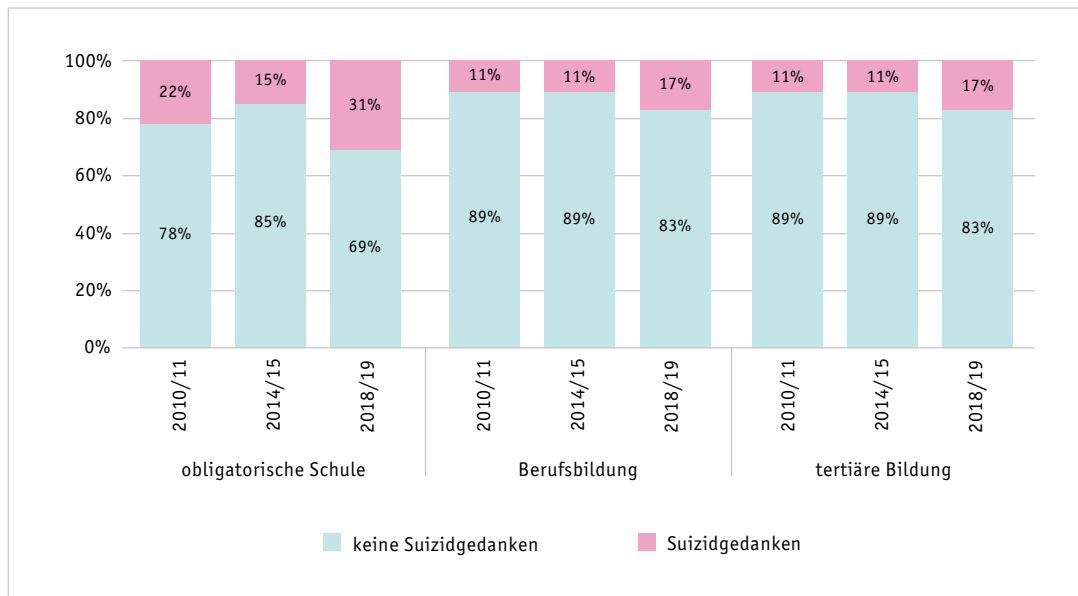


Abbildung 5. Suizidgedanken junger Erwachsener nach der höchsten Ausbildung der Eltern

Quelle: Huber (2022, S. 93)

Immerhin – und das ist ein positiver Punkt – hat die Bildungsvererbung zwischen 2010/11 und 2018/9 schweizweit abgenommen (Huber, 2022, S. 41-42). Der höchste Anteil an Bildungsvererbung (das heisst weder Bildungsabstieg noch -aufstieg im Vergleich zu den Eltern) ist jedoch nicht im schulisch am meisten segregierten Zürich, sondern in der Ost- und Zentralschweiz zu verzeichnen (Huber, 2022, 44-45). Insgesamt steht die Bildung auf Sekundarstufe II immer noch «in einem signifikanten Verhältnis zu den familiären Ressourcen» (Huber, 2022, S. 163). Und die Schere scheint immer weiter aufzugehen: 2018/19 stammten laut Huber (2022, S. 206) 40% der Ausbildungslosen aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen (2010/11 waren es noch 27%), und der Anteil junger Erwachsener aus sozial benachteiligten Familien ohne Ausbildung nahm von 2010/11 bis 2018/19 von 8% auf 14% zu (Abbildung 5).

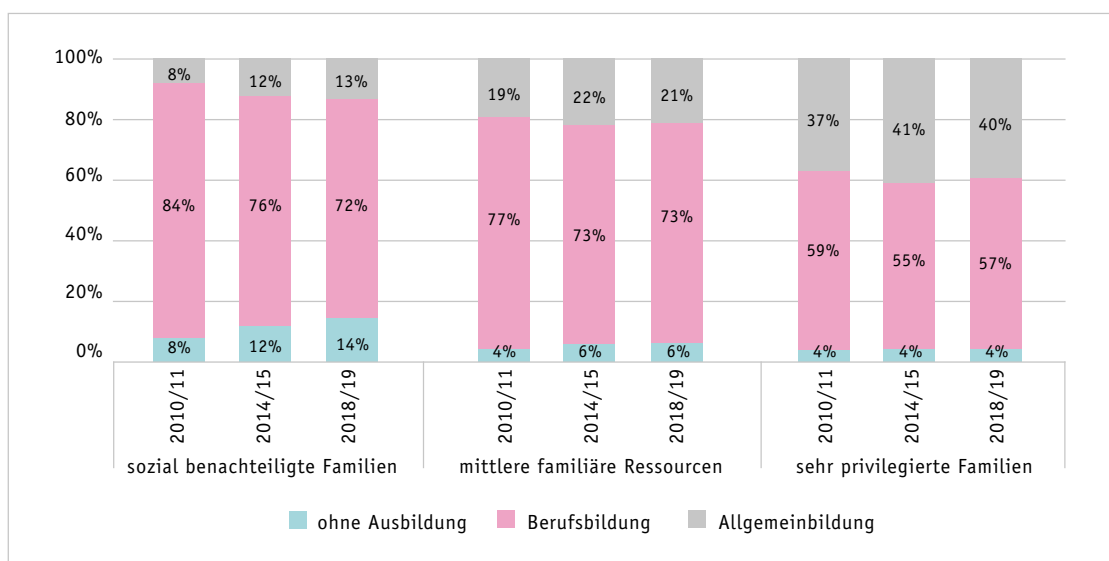


Abbildung 6. Bildung junger Schweizer Erwachsener nach familiären Ressourcen

Quelle: Huber (2022, S. 164)

3.6 Effekte des Tertiarisierungsdrucks 2020

Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangel-Phänomens haben Kriesi und Leemann (2020) auf Grundlage statistischer Daten und der Durchsicht diverser Studien einen Bericht zum Bildungsstand der Schweizer Bevölkerung und zu den zentralen Problemstellungen der Bildungswege ins Hochschul- und Tertiärsystem verfasst – unter dem Gesichtspunkt einerseits von individuellen Merkmalen, «welche zu Bildungsungleichheiten beim Zugang zu einer Tertiärausbildung führen», und andererseits von institutionellen Merkmalen, «welche die Bildungsdurchlässigkeit «befördern bzw. erschweren» (Kriesi & Leemann, 2020, S. 4). Die Autorinnen stellen zudem fest, dass seit den Neunzigerjahren sowohl bei der Wohnbevölkerung mit Schweizer Pass wie auch bei den aus dem Ausland zugewanderten Personen im Alter von 25-64 bzw. 20-64 Jahren der Anteil an Hochschulabgänger:innen markant zugenommen hat (Kriesi & Leemann, 2020, S. 6-8) und dass sich in der Schweiz die Anteile der verschiedenen Bildungsabschlüsse von 1990 bis 2016 stark verschoben haben: Während der Anteil an Gymnasiast:innen von 20% auf 25% und derjenige der Diplom- und Fachmittelschüler:innen von 4% auf 6% anstieg, sank der Anteil der beruflichen Grundausbildung von 77% auf 68% (Kriesi & Leemann, 2020, S. 9). Dabei gibt es markante Unterschiede zwischen der lateinisch- und der deutschsprachigen Schweiz. In letzterer wiesen 2017 einzig die Kantone Zug, Basel-Stadt und Basel-Landschaft überdurchschnittliche Maturitätsquoten auf (Kriesi & Leemann, 2020, S. 11). Insgesamt weist die Schweiz heute mit über 50% eine im internationalen Vergleich hohe Tertiärquote auf (Kriesi & Leemann, 2020, S. 12).

Unter den individuellen Ungleichheitsfaktoren nennen Kriesi und Leemann (2020, S. 19) den im Vergleich mit vielen westlichen Ländern ausgeprägteren Einfluss der sozialen Herkunft auf das Erreichen eines Tertiärabschlusses. Konkret sprechen sie insbesondere «ungleiche bildungsbezogene und ökonomische Ressourcen sowie Bildungsaspirationen der Eltern, aber auch unterschiedliche Erfolgserwartungen und Zuteilungsentscheide von Lehrpersonen» an (Kriesi & Leemann, 2020, S. 17) und untermauern dies mit den Resultaten diverser Studien zum Übertritt auf die Sekundarstufe I und II sowie auf die Tertiärstufe (Kriesi & Leemann, 2020, S. 19-21). Als weiteren Ungleichheitsfaktor nennen Kriesi und Leemann (2020) den Migrationshintergrund und verorten die Gründe vor allem in fehlenden Ressourcen der Eltern, schulischen Zuteilungskriterien und diskriminierenden Rekrutierungspraktiken von Betrieben (S. 17, S. 21-23), um dann als dritten und letzten Faktor Geschlechterungleichheiten zu behandeln (S. 17, 23-25). Gemäss Kriesi und Leemann (2020, S. 28) ist die Chance von Jugendlichen im Grundniveau der Sekundarstufe I, eine «anforderungsreiche nachobligatorische Ausbildung» antreten zu können, «bei vergleichbaren Lesekompetenzen um das zwei- bis vierfache geringer» als diejenige von Jugendlichen im erweiterten Niveau. Für die institutionelle Ebene stellen die beiden Autorinnen (S. 26) fest:

Die frühe Einteilung in Leistungsniveaus auf der Sekundarstufe I hat einen grossen Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf und reduziert die Chancen der Jugendlichen im tiefen Anforderungsniveau, eine anspruchsvolle nachobligatorische Ausbildung zu ergreifen und später einen Tertiärabschluss zu erreichen. ... In der Literatur wird deshalb

von einem ausgeprägten *tracking* bzw. einer Kanalisierung des Bildungswegs gesprochen, wodurch frühe Selektionen und Entscheidungen nur mit Umwegen und der Überwindung von Hindernissen korrigiert werden können.

Um dem systembedingten Tertiarisierungsdruck entgegenzutreten, empfehlen Kriesi und Lee-
mann (2020) im Hinblick sowohl auf die Mengen- sowie auch auf die Gerechtigkeitsthematik
einerseits eine Stärkung der Berufsmaturität (S. 31-32) und andererseits – um «das Potential
aller Schülerinnen und Schüler besser» zu fördern – eine Entwicklung der Sekundarstufe I in
Richtung integrative Modelle, «wie wir es in bestimmten Kantonen schon vorfinden» (S. 31).

3.7 Ausgewählte qualitative Studien

2005/06 und 2008/09 haben Mey und Rorato in einer Längsschnittstudie im luzernischen Em-
men vierunddreissig biografisch-narrative Interviews mit 16- bzw. 19jährigen Ausländer:innen
(Mey, 2016, S. 335-336) durchgeführt und deren soziale Vernetzung bzw. soziale Zugehörig-
keit und Positionierung analysiert, wobei die «besondere Bedeutung» der letzteren beim ers-
ten Interviewtermin für viele Beteiligte mit der «aktuellen bzw. kurz bevorstehenden
Lehrstellensuche» zusammenhing (Mey & Rorato, 2006, S. 3). Die Autorinnen kommen zum
Schluss, dass die Interviewten vor dem Hintergrund von «Erfahrungen von Stigmatisierung
und Diskriminierung» (S. 74) zwei verschiedene Strategien anwenden, die in jeweils unter-
schiedliche «Prozess der Selbst- und Fremdausgrenzung» (S. 81) eingebettet sind:

Verfügen Jugendliche über die dafür notwendigen Ressourcen und Gelegenheiten,
setzen sie der wahrgenommenen Ausgrenzung und Abwertung eine dezidiert univer-
salistische Haltung entgegen und insistieren darauf, dass grundsätzlich alle Menschen
gleich sind. Eine andere Strategie als Reaktion auf erfahrene Abwertung besteht in der
«Schliessung nach unten», bei welcher die Abwertung gleichsam «nach unten» wei-
tergegeben wird. (Mey & Rorato, 2006, S. 81)

In diesem Zusammenhang besonders aufschlussreich ist die Positionierung der Jugendlichen
gegenüber dem Erwerb der Schweizer Staatsbürgerschaft. Mey (2016, S. 337) identifiziert
hierbei drei Grundmuster: «erstens den Anspruch auf den Schweizer Pass, zweitens die Irre-
levanz bzw. der Relevanzentzug gegenüber dem Thema Einbürgerung bzw.- Staatsbürger-
schaft und drittens der Verzicht auf Einbürgerung im Sinne einer selbstbewussten Definition
als AusländerIn.» Vor allem der zweite und dritte Typ verweisen dabei auf die durch nationale
Zugehörigkeit gerahmte Reproduktion sozialer Ungleichheiten (S. 349).

Oester, Fiechter und Kappus haben 2008 in ihrer ethnographischen Studie «Schulen in trans-
nationalen Lebenswelten» im als «Ausländerghetto» etikettierten Stadtteil Bern West «Integ-
rations- und Segregationsprozesse» auf die Frage hin untersucht, «wie sich staatliche Schulen
in transnationalen Lebenswelten gestalten» (Oester, 2008a, S. 9). Dazu wurden als Methoden
stadtsoziologische Untersuchungen (S. 10), die Auswertung statistischer Daten (S. 14), Inter-
views (S. 16-17), teilnehmende Beobachtungen (S. 18-21) und Diskursanalysen (S. 21-23)

gewählt. Dabei kommt die Hypothese ins Blickfeld, dass Schulen an weniger privilegierten Standorten riskieren, sich zum Nachteil des akademischen Lernens auf ihren Assimilationsauftrag zu beschränken (Oester 2008b, S. 65-66). Des Weiteren wird klar, dass Kategorisierungen wie etwa zwischen «Schweizern» und «Ausländern» kaum aussagekräftige Ergebnisse erwarten lassen (Oester, 2008c, S. 291) – «eher dient ein bestimmtes Zusammenspiel von Faktoren wie Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Aufenthaltsstatus und Aufenthaltsdauer der Kinder als Indikator für deren Bildungs(miss)erfolg.» Als wichtig erachtet Oester (2008c) auch die lokalen Schulhauskulturen (S. 292-293) und die Selbststilisierung (zukünftiger) Real- und Sekundarschüler (S. 294).

Müller (2019, S. 264, 270) hat vierzehn Einzelinterviews, vier Gruppendiskussionen sowie teilnehmende Beobachtungen mit vierzehn mehrheitlich 16- bis 20jährigen männlichen albanischen, bosnischen und tamilischen Jugendlichen durchgeführt und diese mit einer an die Grounded Theory angelehnten, offenen und induktiven Methode ausgewertet. Müller (2019) geht von einer Gesellschaft aus, in der «gemäss dem meritokratischen System ... die individuelle Leistung über die gesellschaftliche Position ein jeder Person» entscheidet, obwohl empirische Studien «diesen Mythos der Chancengleichheit ... immer wieder aufs Neue» widerlegen (S. 263-264). Dementsprechend geht es der Autorin darum, aus der Perspektive dieser Jugendlichen die «Bedeutung der Lehrstellensuche» und «Strategien im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen» zu erörtern (S. 264), wobei vor allem das bei Jugendlichen mit muslimischem bzw. hinduistischem Hintergrund oft als problematisch wahrgenommene «Themenfeld Migration, Religion und Männlichkeit aus einer differenzierten Perspektive» beleuchtet werden soll (S. 269). Als Hauptergebnis kann festgehalten werden, dass eine akzeptierende Haltung gegenüber dem vorgeblich meritokratischen System oft mit Gefühlen der Unterordnung einhergeht (S. 278) und damit, dass der Prozess der Lehrstellensuche für viele Jugendliche bedeutet, «vom ursprünglich angestrebten Traumberuf abzurücken ... und Berufe anzustreben, die aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt für sie realistischerweise in Frage kommen» (S. 279). Gesellschaftliche Kritik wagen lediglich Jugendliche zu äussern, die aufgrund ihrer Bildungssituation zum Beispiel an einer Hochschule «auf gutem Weg» sind, «den sozialen Aufstieg zu verwirklichen (S. 278).

Sagelsdorff und Simons (2021) geben einen Überblick über die das Schweizer Schulsystem betreffende Ungleichheitsforschung (S. 20-21). Sie stellen fest, dass auch in der Schweiz Schüler:innen in stärker segregierten Schulsystemen weniger lernen als in schwach segregierten (S. 22). Dann kommentieren sie die in qualitativen Interviews im Rahmen einer Masterarbeit erhobenen Perspektiven zweier Schüler «des untersten Leistungszugs» auf die «geteilte Sekundarstufe» (S. 23). «Die schwierigen Aushandlungsprozesse zwischen kränkender Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung kommen in den beiden Fallbeispielen deutlich zum Ausdruck», schreiben die Autor:innen; so führen die Jugendlichen ihre Zuteilung ins unterste Sekundarschulniveau «nicht auf mangelnde Fähigkeiten zurück, sondern darauf, dass sie sich zu wenig angestrengt haben» (S. 27). Die Identitätsbildung dieser Schüler:innen finde insgesamt, so Sagelsdorff und Simons (2021, S. 28), «unter erschwerten Bedingungen» statt – «zumal sie

häufig auch anderen Formen der Anerkennungsverweigerung wie Rassismus und prekären finanziellen Verhältnissen ausgesetzt sind.»

3.8 Ausblick: Segregation und Chancengleichheit im öffentlichen Bildungsdiskurs

In einer empirischen Untersuchung zur Sozialstruktur von Bildungsvorstellungen in der schweizerischen Bevölkerung stellen Zimmermann und Becker (2023) schon in der Einleitung nach einer Übersicht über relevante Forschungsergebnisse fest: «Im internationalen Vergleich gehört die Schweiz immer noch zu den europäischen Ländern mit den höchsten sozial bedingten Bildungsungleichheiten» (S. 154). Vor diesem Hintergrund wollten sie herausfinden, welche Bildungsvorstellungen die Menschen in der Schweiz haben, wie die Chancenungleichheit in der Bildung eingeschätzt wird und ob es bei den Bildungsvorstellungen und bei den wahrgenommenen Bildungschancen systematische Unterschiede nach soziokulturellen Merkmalen gibt (S. 161). In einer Online-Umfrage wurden dazu im Jahr 2019 insgesamt 2'056 Interviews realisiert und ausgewertet (S. 162). Dabei ergab sich (S. 170):

Die grosse Mehrheit der Befragten sieht eine geringe soziale Ungleichheit von Bildungschancen ... Abgesehen von einem ausgeprägten Kohorteneffekt, wonach ältere Personen an Chancengleichheit im Bildungssystem glauben, während ... jüngere Geburtsjahrgänge eine Chancengleichheit bezweifeln, gibt es keine weiteren Unterschiede zwischen Gruppen nach soziodemographischen Merkmalen ... Dieser Befund ist insofern erstaunlich, weil sich die individuelle Einschätzung nicht mit den Befunden soziologischer Bildungsforschung zur sozialen Ungleichheit von Bildungschancen deckt. Offenkundig lenkt die Beobachtung des nominellen Zuwachses in der weiterführenden und höheren Bildung von der tatsächlichen Entwicklung relativer Bildungschancen ab.

Zimmermann und Becker (2023) betonen, dass für Deutschland – anders als für die Schweiz – festgestellt wurde, «dass gerade die besser gebildeten und aus den höheren Sozialschichten stammenden Personen eine Chancengleichheit im Bildungssystem stark bezweifeln» (S. 171).

Während sich also die Forschung weitgehend darin einig ist, dass Bildungsungleichheiten unter anderem durch schulische Segregation verursacht werden und dass eine integrative Schule letztlich allen nützt (Schmalz, 2024), läuft die politische Diskussion in der Schweiz zurzeit in eine andere Richtung: Rechtsbürgerliche Politiker:innen haben im Jahr 2024 eine Kampagne gegen das angeblich gescheiterte Integrationsmodell in der Volksschule gestartet. So meinte der FDP-Parteipräsident Thierry Burkhard kürzlich: «Die künstliche und sehr teure Gleichmacherei einer ausnahmslosen Integration nützt niemandem und untergräbt die Chancengleichheit» (Schmalz, 2024). Auch wenn es in der aktuellen Debatte vor allem um Förderungskonzepte innerhalb von Schulklassen geht: mit dem Argument der Chancengleichheit nach Desintegration zu rufen, zielt direkt auf eine Zementierung der Bildungsdisparitäten beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe sowie im Tertiärbereich.

4. «Doing Class»: Schule, soziale Klasse, soziale Ungleichheit und Exklusion

4.1 Soziale Klassen und Exklusion – auch in der Schweiz

Es ist unbestritten, dass zumindest in den reichen Ländern Europas die Einkommens- und Vermögensungleichheiten seit den Neunzigerjahren wieder zugenommen haben. Dabei kann von einer doppelten Exklusion gesprochen werden: «am oberen Ende der sozialen Hierarchie eine – quantitativ gleichwohl winzige – soziale Gruppe von Superreichen, ... am unteren Ende ... soziale Grossgruppen, die auf völlig andere Art und Weise aus der etablierten Ordnung herausfallen» (Dörre, 2021, S. 255-256). Während der Begriff der Klassengesellschaft in klassisch marxistischem Sinn der Vergangenheit angehört, ist die (laut Dörre, 2021, S. 257) Grundidee der Klassentheorien – nämlich Kausalmechanismen für soziale Ungleichheiten zu benennen und deren Herrschaftscharakter zu kritisieren – nach wie vor sinnvoll. Seit den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts haben Begrifflichkeiten wie «soziale Exklusion» oder «Prekarität» in der theoretischen Diskussion das Verständnis für mehrdimensionale, multiperspektivische, sich stets in Bewegung befindliche Unterklassenbildungs- oder Prekarisierungsmechanismen geschärft, wobei es wichtig ist, bei der Analyse zwischen quantitativ-empirischen Herangehensweisen und der Betrachtung des Phänomens als Macht-, Kontroll- und Disziplinarregime zu unterscheiden (Dörre, 2021, S. 267-271).

Was die Bildung von Unterklassen im heutigen Europa betrifft, sind zum einen die harten Fakten der Ökonomie zu berücksichtigen, und zwar, so Dörre (2021, S. 274), im Kontext eines «als verinnerlichte Wirtschaftsgesinnung» wirkenden Kapitalismus, der sich als ökonomischer Habitus «über Klassen- und Gesellschaftsgrenzen hinweg verbreitet» hat. Zum anderen geschieht der eigentliche Klassifizierungsprozess – wiederum in Dörres (2021, S. 275), hier begrifflich Bourdieus Staatstheorie folgenden Worten – «wesentlich mittels staatlicher Grenzziehungspolitiken, die ... auf eine kollektive Abwertung der verwundbarsten Gruppen der Gesellschaft hinauslaufen», wobei die «Klassenbildung ... in Abhängigkeit von unterschiedlichen Politiken und Wohlfahrtsregimes ... höchst unterschiedliche Ausprägungen erfahren» kann. Symbolische Abwertung kann beispielsweise über den Wohnort, über die Herkunft, das Aussehen, die zugeschriebene Kultur oder über als unwürdige bewertete Arbeit erfolgen (Dörre, 2021, S. 275-277). Das Resultat ist, dass sich die betroffenen Menschen als stigmatisiert respektive ausgeschlossen begreifen. Da jedoch fast alle zur Mitte der Gesellschaft gehören wollen, bezeichnet Dörre (2021) die sozialen Klassen und insbesondere auch die Unterklassen als «Wettkampfklassen» (S. 278), die «nur im Prozess und in ihrer Wechselbeziehung zu anderen Klassen existieren» (S. 279).

Während «in nahezu allen frühindustrialisierten Ländern ... die... Unterklassen ca. zehn bis fünfzehn Prozent der Bevölkerungen» (Dörre, 2021, S. 256) umfassen, scheint dieses Verhältnis für die Schweiz etwas besser auszusehen. Jedenfalls zeigt eine Studie auf der Basis von

1'659 Befragungen¹⁵ aus dem Jahr 2019 von Djouadi, Rössel und Seifert (2021), dass sich nur 2.9% der Befragten in verschiedenen Dimensionen¹⁶ gleichzeitig exkludiert fühlen, dass aber immerhin fast 17% «zumindest Zweifel an ihrer Teilhabe in der Gesellschaft haben» (S. 382). Insgesamt ist laut Djouadi et al. (2021, S. 382) das subjektive Empfinden, sich im Draussen zu befinden, entlang von Bildungsunterschieden geprägt; zudem fühlten sich junge und alte Menschen sowie Personen ohne Schweizer Staatsbürgerschaft in stärkerem Masse exkludiert. Des Weiteren zeigen Djouadi et al. (2021, S. 382), dass die subjektive Wahrnehmung von Einsamkeit und sozialer Isolation das Exklusionsempfinden beeinflusst und dass eine Kovariation zwischen Exklusionswahrnehmung einerseits und sozioökonomischer Lage und sozialer Isolation andererseits zwar deutlich bestätigt werden kann, aber zur Erklärung der Unterschiede zwischen Schweizer:innen und Ausländer:innen nicht ausreicht, was wiederum darauf hinweist, dass Menschen ohne Schweizer Pass ihre Lage aus anderen Gründen als exkludierter wahrnehmen, als es die Kriterien Sozioökonomie und soziale Isolation würden vermuten lassen. Dies wirft die Frage auf, ob soziale Exklusion in der Schweiz eventuell einfach zu wenig gut erforscht worden ist und es blinde Flecken gibt, die noch auf Entdeckung warten.

4.2 Erklärungsansätze für soziale Ungleichheit in der und durch die Schule

Laut Deppe und Hadjar (2021, S. 788) haben sich in der Schulforschung zur sozialen Ungleichheit verschiedene Hauptgegenstände herauskristallisiert, die sich über Mikro-, Meso- und Makroebene verteilt darstellen lassen (Tabelle 4):

Tabelle 4. Ebenen und Hauptgegenstände der Schulforschung zu sozialer Ungleichheit

	Hauptgegenstand	ausgewählte Fragestellungen
Mikroebene	Schüler:innen	Einstellungen, Verhalten
	Lehrpersonen	Einstellungen, Schüler:innen-Stereotype, pädagogische Diagnostik, Unterrichtsqualität, Unterrichtsstil
	Elternhaus	Ressourcenausstattung
Mesoebene	Schulkultur	Einstellungen und Werte von Schulleitungen und Lehrpersonen in Relation zum Bildungshabitus der Schüler:innen
	Schüler:innenkomposition	Peers
Makroebene	Bildungssystem	Stratifizierung, Diskriminierung

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Deppe und Hadjar (2021, S. 788-797)

Die Institution Schule übernimmt, so Deppe und Hadjar (2022, S. 793), nicht nur relevante gesellschaftliche Funktionen wie Qualifikation, Selektion und Allokation der nachwachsenden

¹⁵ Djouadi et al. (2021, S. 383) weisen darauf hin, dass sich unter den Befragten weder Strafgefangene noch Obdachlose oder Heimbewohner:innen befanden; zu den potentiell exkludierten Gruppen wären zudem auch Personen ohne reguläre Aufenthalts- und/oder Arbeitsbewilligungen zu zählen

¹⁶ Armut, prekäre Arbeitsverhältnisse, soziale Isolation, residentielle Segregation (Djouadi et al., 2021, S. 382)

Generationen, sondern legitimiert ebenso sehr gesellschaftliche Strukturen sowie die ihnen innewohnenden Verteilungsprinzipien – und reproduziert gesellschaftliche Hierarchien über «Bildungsungleichheiten im Sinn systematischer Bildungsdisparitäten im Bildungserwerb». Dazu, wie diese Ungleichheiten reproduziert werden, gibt es laut Deppe und Hadjar (2022, S. 784-785) zwei grundlegende Erklärungsansätze: Der erste ist entscheidungstheoretischer Natur, stammt von Raymond Boudon und unterscheidet zwischen primären Herkunftseffekten (sozialschichtspezifische Unterschiede in Lernleistungen) und sekundären Herkunftseffekten, welche sich wiederum in sozialschichtspezifischen Wahrnehmungen von Kosten und Nutzen und entsprechenden «Rational Choices» ausdrücken.

Der zweite Erklärungsansatz greift auf Pierre Bourdieus Kapital- und Habitusbegriff zurück (Deppe & Hadjar, 2022, S. 784-786). Der Bildungshabitus von Ober- und Mittelschichtkindern ist meist kongruent mit einer Schulkultur, die von Vertreter:innen ebendieser sozialen Klassen geprägt ist, während Kinder aus unterprivilegierten Verhältnissen überproportional oft mit den Schulkulturen kollidieren (Deppe & Hadjar, 2022, S. 786). Gemäss Sünker (2021, S. 649), der sich ebenfalls auf Bourdieu bezieht, reproduziert das Unterrichtssystem die bestehenden Machtverhältnisse, indem es ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital unter symbolischer Kontrolle der Machthabenden und hinter dem Mantel von Neutralität und Chancengleichheit an die nächsten privilegierten Generationen weitervermittelt. Dabei verkörpert die «meritokratische Ideologie» die Rolle des «entscheidenden Einschliessungs- wie Ausschlussmechanismus» (Sünker, 2021, S. 651). Insbesondere das in drei Stufen gegliederte deutsche Bildungssystem sieht Sünker (2021, S. 653) «als schulisch vermittelte Absicherung von Statuszuweisungen durch Zuschreibungen – und damit mehrheitlich immer auch Diskriminierungen» oder, und es folgt ein weiteres Bourdieu-Zitat, als «Rassismus der Intelligenz». Im selben Zusammenhang sind die von Verlage und Walther (2021) angesprochenen Cooling-Down-Prozesse zu sehen, durch welche «gesellschaftlich stimulierte und geweckte Bildungsaspirationen» benachteiligter Jugendlicher «auf vermeintlich realistische Wünsche heruntergekühlt» werden müssen (S. 1096).

4.3 Schulen als Produktionsstätten von Status und Scham

Während das vorherige Kapitel den Hauptfokus auf die sozialen Klassen richtete, soll hier eine emotionssoziologische Sichtweise auf soziale Ungleichheit und Exklusion in und durch die Schule im Zentrum stehen. Diese Sichtweise hat im deutschen Sprachraum vor allem Wellgraf mit zwei auf ethnografischer Feldforschung bei Schüler:innen des untersten Sekundarschulsegments und Medienanalysen beruhenden Büchern¹⁷ bekannt gemacht: 2012 veröffentlichte er «Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung» und 2018 «Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung der Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten».

¹⁷ die Forschungen wurden 2008/2009, 2012/2013 in den Berliner Stadtteilen Wedding und Neukölln durchgeführt (Wellgraf, 2021b, S. 699); die Hauptschule wurde übrigens vom Berliner Senat zugunsten einer integrierten Sekundarschule auf Ende Schuljahr 2010/2011 abgeschafft (Wellgraf, 2012, S. 299)

Letzteres geht der Frage nach, wie die in «Hauptschüler» (2012) geschilderte Ausgrenzung und Verachtung durch die Schüler:innen selbst erlebt und verarbeitet wird und analysiert die Emotionen, welche Jugendliche und junge Erwachsene angesichts ihrer eigenen Stigmatisierung entwickeln: Wellgraf (2018) findet nebst Gefühlen der Unzulänglichkeit wie Scham (S. 189-203), Neid und Missgunst (S. 207-224) oder Peinlichkeit (S. 224-229) auch Wut und Aggressivität (S. 241-259) sowie Angst vor Arbeitslosigkeit und Abschiebung (S. 321-354) vor. Nicht zuletzt registriert er Gefühle der Widerständigkeit wie Ironie und «Trash-Talk» (S. 75-82) oder Gefühle der Selbstermächtigung wie «Coolness» (S. 91-126) oder «Ghetto-Stolz» (S. 127-163). In «Ausgrenzungsapparat Schule» (2021a) weitet Wellgraf seine Forschungsperspektive weiter aus, thematisiert unter anderem die «doppelte Stigmatisierung» durch zugeschriebene Minderwertigkeit als «Niedrigqualifizierte und Muslime» (S. 26) und beschreibt, wie die Zugehörigkeit zum Islam für gewisse Schüler:innen zu einer Form des Widerstands werden kann, zu einem Sinn stiftenden Raum, in dem ein «alternatives Curriculum» (S. 38) Gegen-Macht zur Schule schafft.

Im zusammenfassenden Aufsatz «Hauptschule. Wie wird soziale Ausschluss produziert, erlebt und verarbeitet?» (2021b) gründet Wellgraf seine Darlegungen zur Produktion von Scham und Status – wie schon in «Schule der Gefühle» von 2018 – auf Überlegungen von Neckel (1991). Gemäss diesen kommen Schamgefühle meist anlässlich des Verletzens von Normen auf. Anders als bei Schuld, wo es allein um den Normbruch geht, entsteht Scham jedoch laut Neckel (zitiert durch von Scheve, 2022, S. 407) aus dem Gefühl heraus, eigene Ideale verfehlt zu haben und in der eigenen Integrität verletzt zu sein, sowie im Wissen darum, dass andere vom Normbruch Kenntnis haben und dass deren Bewertung des Normbruchs auf die eigene Person zielt. Von Scheve (2022, S. 407) fasst Neckel dahingehend zusammen, dass es einerseits eine «moralische» Scham gebe, die allein aus der Verletzung innerer Gebote resultiere, und andererseits eine «soziale» Scham, welche von äusseren Zwängen geprägt sei. Diese letztere sei «in erster Linie der <defizitären> Selbstwahrnehmung< und der <Beschädigung> des Selbst durch die Zeugenschaft anderer geschuldet» und könne sich in den Bezugsrahmen «Körper», «Persönlichkeit» oder «Status» zeigen (von Scheve, 2022, S. 408). Den Zusammenhang zwischen sozialer Scham und Status beschreibt Neckel (von Scheve, 2022, S. 409-411) in vier Status-Dimensionen, zu denen jeweils spezifische Ressourcen sowie in den jeweiligen Feldern typischerweise vorgefundene Praktiken sozialer Demütigung bzw. Quellen sozialer Scham gehören (Tabelle 5).

Tabelle 5. Status und soziale Scham

Status-Dimension	dazugehörige Ressource	Quelle sozialer Beschämung
Reichtum	Geld	Devaluierung
Wissen	Zeugnis	Prüfung
Hierarchische Position	Rang	Degradierung
Soziale Position	Zugehörigkeit	Ausschluss

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf von Scheve (2022, S. 409-411)

Wer beim Kampf um Ressourcen unterliegt, empfindet potenziell soziale Scham. So (re)produziert der skizzierte Status-Scham-Mechanismus laufend soziale Ungleichheit. Neckels soziologische Theorie der Scham verdeutlicht gemäss von Scheve (2022, S. 411):

... wie soziale Scham infolge der Wahrnehmung, Deutung und Verfestigung von sozialer Ungleichheit entsteht und damit eine unmittelbare Verbindung herstellt zwischen individuellen Grundlagen von Gefühlen auf der einen und sozialstrukturellen Positionen der Akteure auf der anderen Seite, [und] ... wie Techniken und Strategien der Auslösung von Scham – der Beschämung – zur sozialen Schliessung führen und dazu dienen, informelle soziale Kontrolle auszuüben und vorhandene Statuspositionen sowie Machtansprüche – und damit Ungleichheiten – zu verfestigen.

Dass «soziales Schamgefühl als Folge mangelnder Anerkennung» (Wellgraf, 2021b, S. 669) auf der untersten Stufe eines segmentierten Schulsystems eine besonders starke Wirkung zu entfalten vermag, liegt auf der Hand. Wellgraf (2021b, S. 669-670 und 2018, S. 169) nennt dazu zwei empirische Untersuchungen zum deutschen Schulsystem¹⁸: Völcker (2014) hat 1'400 Hauptschüler:innen danach gefragt, wie sie mit Stigmatisierung umgehen, und bei der Analyse von deren Identitätskonstruktionen gezeigt, dass Schule oft als individueller Makel wahrgenommen wird; Niemann (2015) hat ebenfalls bei Hauptschüler:innen in narrativen Interviews ein Augenmerk auf deren Bildungshabitus gelegt und festgestellt, dass dieser durch ein Ambivalenzverhältnis mit Enttäuschungspotential geprägt ist.

¹⁸ als weitere Studie, die sich mit dem Thema «Anerkennung» im untersten Sekundarschulbereich beschäftigt, wäre die ebenfalls mit narrativen Interviews operierende Arbeit von Sandring (2013) zu erwähnen, welche den Versuch unternimmt, eine empirisch fundierte Theorie des Schulversagens zu entwerfen

5. «Doing Race»: Ethnisierung und Rassifizierung im Kontext der Schule

5.1 Begrifflichkeiten

Zu den auch fürs Schweizer und Zürcher Schulsystem relevanten Gruppenbildungs- und Zuschreibungs- bzw. Abschliessungsprozessen gehört nicht nur die Produktion einer marginalisierten Unterschicht, von sozialer Ungleichheit und Exklusion, sondern auch eine Herstellung zwischen «Innen» und «Aussen», welche auf ethnisierenden und rassifizierenden Kriterien beruht. Espangahizi (2020) stellt diesbezüglich die These auf, dass in Westeuropa und damit auch in der Schweiz rassistische Trennlinien primär zwischen «Inländer:innen» und «Ausländer:innen» gezogen werden und dass migrationsadministrative Selektionsentscheide zwar oft nicht per se rassistisch, aber rassistisch mitgeprägt seien – das zeige sich beispielsweise, wenn Menschen unbesehen ihrer Staatsangehörigkeit, ihres Aussehens oder ihres Familiennamens wegen als «ausländisch» wahrgenommen und behandelt werden.

Auf internationaler Ebene beschäftigen sich kulturwissenschaftliche Studien schon seit Jahrzehnten mit dieser Thematik¹⁹, und auch für die «postkoloniale Schweiz» – so der emblematische Titel eines 2013 von Purtschert, Lüthi und Frank herausgegebenen Sammelbands – haben in den letzten Jahren etliche Untersuchungen die spezifischen Bedingungen unter die Lupe genommen, unter denen solche Zuschreibungs- und Abschliessungsprozesse stattfinden. Dabei herrscht weitestgehende Einigkeit darüber, dass Gruppen-Identitäten stets konstruiert sind, seien diese nun auf eine Nation, eine Ethnie, ein(e) Volk(sgruppe), eine Religion, auf Gender, äusserliche, innerliche oder irgendwelche anderen als gemeinsam angesehenen Merkmale bezogen. Dies heisst in keiner Art und Weise, dass auf Gruppen bezogene Identitäten nicht existieren oder keine Wirkungsmacht entfalten würden. So spricht Brubaker (2002), um dies auf den Punkt zu bringen, von «Ethnicity without groups» (S. 163) und kritisiert die zum Beispiel in den Jugoslawien-Kriegen der Neunzigerjahre besonders sichtbare negative Tendenz, Gruppen als substantielle Einheiten sehen zu wollen (bzw. anderen als den als eigenen betrachteten die Anerkennung explizit zu verweigern) als «groupism» (S. 165). Kommen «Rasse», «Ethnie» oder «Nationalität» ins Spiel, geht es folglich darum, das «Framing» und «Narrative Coding» (S. 173) und damit die Kategorisierungen, Sprechweisen, Perspektiven etc. zu analysieren, welche die beteiligten Akteur:innen – seien es Individuen oder Organisationen – verwenden, um Gruppen-Identitäten herzustellen, zu bestärken oder abzulehnen. Im selben Sinn stellen Dos Santos et al. (2022, S. 38) klar, «dass Rassismus nicht durch die Anwesenheit von Menschen verursacht wird, denen Alterität zugeschrieben wird, sondern ein System von Zuschreibungen und asymmetrischen Verteilungen von Privilegien und Ressourcen ist». Zu verstehen, um welche «Privilegien und Ressourcen» es jeweils bei Gruppen-Zuschreibungen geht und welche Ziele die genannten Akteur:innen verfolgen, ist einer der wesentlichsten

¹⁹ als besonders wirkungsmächtige Texte seien hier «Orientalism» von Said (1978; auf Deutsch 1981 und 2009) und «Imagined Communities» von Anderson (1983; auf Deutsch 1996) erwähnt

Bedingungen, um Phänomenen wie Rassifizierung oder Ethnisierung²⁰ auch in ihren gesellschafts- und machtpolitischen Dimensionen näher zu kommen.

Bevor in den Kapiteln 5.2, 5.3 und 5.4 Rassifizierung, Ethnisierung etc. in schweizerischen und in schulspezifischen Zusammenhängen behandelt werden, gilt es hier, auf zwei wichtige, bisher nur beiläufig erwähnte Punkte hinzuweisen: Einerseits spielen bei der Gruppenherstellung immer auch Grenzziehungsmechanismen bzw. Abschliessungs- oder «Othering»-Prozesse sowie Konstruktionen von Innen und Aussen und von Mehrheiten und Minderheiten eine wichtige Rolle. Dies bedeutet, dass Prozesse von Assimilation, Integration oder Transkulturation von oder in Gruppen oder Gesellschaften – wie Wimmer (2008, S. 71) für die moderne «Immigrationsgesellschaft» ins Feld führt – immer auch als Grenzverschiebungsprozesse gesehen werden können. Andererseits ist es wichtig, den kolonialhistorischen Hintergrund²¹ rassifizierter Zuschreibungen nicht aus den Augen zu verlieren. Die Konstruktion benachteiligter Gruppen durch machtvoll, zum Beispiel staatliche Akteur:innen stellt zudem immer wieder die Frage in den Raum, auf welche Art und Weise ethnisierte, rassifizierte (oder anderweitig stigmatisierte) Menschen Widerstand leisten können. Dass dabei wiederum Gruppenkonstruktionen bemüht bzw. rassifizierende zu befreienden Erzählungen umgedeutet werden (müssen), ist ein auch für die Schweiz beobachtbares Phänomen (Dos Santos Pintos et al., 2022, S. 32).

5.2 Postkoloniale Schweiz

Die Schweiz hatte nie Kolonien²², war aber seit dem 16. Jahrhundert vielfältig verstrickt in die kolonialen Unternehmungen anderer europäischer Staaten und unterliegt bis heute derselben kolonialen Amnesie, unter der auch traditionelle Kolonialmächte wie Frankreich oder die Niederlande leiden. Zugleich lässt sich für die Schweiz eine viele Jahrhunderte alte Geschichte von Ethnisierung und Rassifizierung nachweisen (Dos Santos Pintos et al., 2022, S. 23-24), welche sich vor dem 20. Jahrhundert zwar hauptsächlich als Antiziganismus und Antisemitismus manifestierte, aber auch schon damals im Rahmen des transatlantischen Dreieckshandels rassifizierte Menschenbilder transportierte, um sie einer als normatives Prinzip konstruierten «Whiteness» entgegensetzen (S. 25). Seit den Boomjahren nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere auch seit der Wirtschaftskrise der Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts nehmen die «Ausländer:innen» die Position der «Fremden» innerhalb der Schweiz ein: Aufsätze wie die von Espangahizi (2020) oder von Piñeiro und Haller (2009) zeichnen nach, wie die Kategorie der Ausländer:innen konstruiert und im Sinn der Gouvernamentalität instrumentalisiert wurde und wird. Die Trennlinien zwischen Aussen und Innen verlaufen dabei nicht nur

²⁰ die Begriffe «Rassifizierung» und «Ethnisierung» werden hier Begriffen wie «Rassismus» oder «Ethnizität» vorgezogen, um – so wie das auch Dos Santos Pintos et al. (2022, S. 14) vorschlagen – den Zuschreibungs- und Herstellungsscharakter und damit die Prozesshaftigkeit dieser Phänomene zu verdeutlichen

²¹ Quijano (1992) hat mit seinem Konzept der «Kolonialität» gezeigt, dass globale Ungleichbehandlung und koloniale Ausbeutung durch Rassifizierung überhaupt erst möglich gemacht worden ist

²² Purtschert et al. (2023) sprechen von einem «Kolonialismus ohne Kolonien»; die bis 1798 existierenden eidgenössischen und einzelörtlichen Untertanengebiete waren keine Kolonien im transatlantischen Kontext

zwischen Menschen mit und ohne Schweizer Staatsbürgerschaft, sondern auch zwischen «integrationsunwilligen» und «integrationswilligen» Ausländer:innen sowie zwischen «echten» und «unechten» Schweizer:innen²³.

Dass Rassifizierung in der Schweiz in diversen Formen und in praktisch allen Bereichen der Gesellschaft existiert, ist hinlänglich belegt. Mugglin, Efionayi, Ruedin und D'Amato (2022) nennen in einer durch die Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Bundes in Auftrag gegebenen «Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz» Arbeitsmarkt, Bildung, Wohnen, Behörden und Einbürgerung, soziale Sicherung, Gesundheit, Polizei und Justiz, Politik, Medien und Internet, Alltag, den öffentlichen Raum und die Familie als Orte, an denen Rassifizierung tagtäglich stattfindet, und nehmen eine klar intersektionale Perspektive ein, wenn sie folgendes Fazit ziehen (S. 49):

Am Beispiel der Bildung wird deutlich, wie eng rassistische Diskriminierung mit anderen Differenzdimensionen verknüpft ist, wie eben der sozialen Schicht; oder je nach Handlungsfeld dem Alter (beispielsweise bei Gesundheit) oder dem Geschlecht (bei Polizei und Justiz). Ebenfalls augenfällig ist, dass Rassismus oft Menschen mit Migrationshintergrund tangiert, bei denen ausländer- und asylrechtliche Einschränkungen eine zusätzliche, wenn auch rechtlich begründete Ungleichbehandlung darstellen können. Angesichts der Tatsache, dass die Schweiz eine seit Jahrzehnten hohe Mobilität (Immigration-Emigration) kennt, ist diese Beobachtung wenig erstaunlich, soll aber keinesfalls den Blick auf andere rassifizierte Minderheiten verstellen, deren Situation ein geringeres Forschungsinteresse hervorgerufen hat: Wir denken insbesondere an Roma, Jüdinnen und Juden, aber auch muslimische und Schwarze Menschen.

Themen wie polizeiliches Racial Profiling und die staatliche Migrations- und Asylpolitik haben in den letzten Jahrzehnten auch in der Schweiz immer wieder zu politischen Auseinandersetzungen geführt: Rassifizierung ruft nach Widerstand, gerade auch bei Menschen, welche rassifizierende Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. In der Schweiz haben sich seit den Siebzigerjahren unterschiedliche Bewegungen auf diversen sozialen und politischen Ebenen gegen Rassismus eingesetzt, was unter anderem bewirkte, dass 1994 per Referendum eine Rassismus-Strafnorm ins Schweizer Strafgesetzbuch eingefügt wurde. Paradoxerweise überdauert jedoch auch in der Schweiz das Phänomen der selbsterklärten «Racelessness» bzw. des «European race denial», also der Behauptung, «Race» und damit Rassifizierung und Ethnisierung seien in westeuropäischen Gesellschaften keine relevanten Phänomene, was mit der Tatsache korreliert, dass rassifizierende Diskurse in der Öffentlichkeit seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs eher dem Label «Überfremdung» folgen und dazu tendieren, Menschen nach kulturellen statt nach äusserlichen Merkmalen einzuteilen (Dos Santos Pintos et al., 2022, S. 26-30 und S. 34-38).

²³ Schweizer Staatsbürger:innen werden seit den Nullerjahren in gewissen diskursiven Kontexten in die klar rassistisch aufgeladenen Kategorien «Schweizer:innen» und «Eidgenoss:innen» unterteilt (Gut, 2015)

5.3 Rassifizierung in der Schule

Entscheidend für den Umgang mit konkreten Integrations- oder Ausschlussmechanismen in und durch die Schule auf der Alltagsebene ist die Art und Weise, wie Bildungssysteme, Schulen oder einzelne Lehrpersonen natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktionen in der Schüler:innenschaft sehen. Ivanova, Aytekin und Epp (2021) haben entsprechende Sichtweisen im Feld der pädagogischen Forschung und Praxis empirisch untersucht und stellen als Haupt-Diskussionsbruchlinien Unterschiede einerseits zwischen der Wahrnehmung von Differenzen als gegeben oder konstruiert und andererseits zwischen einer defizitären und einer ressourcenorientierten Wahrnehmung des migrantischen Gegenübers fest (S. 85). Bevor sie zum Schluss ihres Textes empfehlen, «den Fokus auf Kultur als ein entscheidendes Unterscheidungsmerkmal zu entschärfen» (S. 94), stellen sie vier Gruppen von Ansätzen vor, die in der pädagogischen Forschung und Praxis wirksam werden können:

- Ethnozentristische Ansätze: Gegebenheit der Differenzen; «Migrationshintergrund»²⁴ als problematisierte Normabweichung (S. 86-88)
- Interkulturelle Ansätze: Reifizierung und zugleich Anerkennung sowie Wertschätzung des «Migrationshintergrundes»; Differenz wird als Chance gesehen (S. 88-90)
- Antirassistische Ansätze: politische Bildungsarbeit und Bekämpfung von Diskriminierung im Fokus; Differenz als gemachtes, aber dennoch wirksames Konstrukt; teils fehlende Thematisierung des eigenen Standpunktes und deshalb Gefahr, im Opfer-Täter-Helfer-Dreieck verhaftet zu bleiben (S. 90-92)
- Rassismuskritische Ansätze: machtkritische Positionierung; Thematisierung des eigenen Standpunktes; Hervorhebung rassifizierter Subjekte als handelnde Subjekte; Differenzverhältnisse als veränderbare Grösse (S. 92-94)

Auf einer eher handlungsbezogenen Betrachtungsebene sehen Mugglin et al. (2022, S. 30) in ihrer Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz bezüglich Bildung eine institutionelle Diskriminierung von «Kindern mit Migrationshintergrund» und nennen als mögliche Benachteiligungsmechanismen mit rassifizierenden Konsequenzen:

- Zugangs- und Verfahrensregeln bei schulischen Übergängen
- Benachteiligendes Handeln von Lehrpersonen bzw. deren Umgang mit rassistischer Diskriminierung an Schulen
- Negative Einflüsse von nach wie vor verwendeten Lehrmitteln oder Unterrichtseinheiten mit rassistischen Inhalten

²⁴ «Migrationshintergrund» als statistikrelevanter Begriff gibt es etwa seit dem Jahr 2000 (Ivanova et al., 2021, S. 86 – aktuell wird der Begriff in Deutschland über die Staatsangehörigkeit definiert: Migrationshintergrund liegt vor, wenn die Person selbst oder mindestens ein Elternteil nicht als Deutsche:r geboren wurde); für die Schweiz definiert das Bundesamt für Statistik (n. d.) etwas umständlich: «Zur ... «Bevölkerung mit Migrationshintergrund» gehören Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden (3. Generation) – sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden» (2023 waren dies 40.4% der ständigen Schweizer Wohnbevölkerung)

5.4 Sekundarschule C als Risikozone

Auf die normierende Macht der Schule und deren Bedeutung für das Aufrechterhalten gesellschaftlicher und politischer Machtverhältnisse wurde bereits hingewiesen; ebenfalls auf die Definition von Ethnisierung und Rassifizierung als System von Zuschreibungen, welches soziale Unterschiede und Ungleichheit (re)produziert. Angesichts der Tatsache, dass in den C-Klassen des Kantons Zürich rund 50% der Schüler:innen über keinen Schweizer Pass verfügt, wird klar, dass in dieser Schul-Abteilung der Umgang mit ethnischer Differenz und mit zugeschriebener Fremdheit von besonderem Bedeutung ist – beziehungsweise, dass die betreffenden Schüler:innen unter anderem eben deswegen im C-Level gelandet sind, weil sie als Zugewanderte entsprechend eingeteilt wurden. Wenn nun dem oder den «Fremden» bzw. «Zugewanderten» grundsätzlich ein Risikopotential zugeschrieben wird, wie das Piñeiro und Haller (2005) in ihrer diskurskritischen Analyse für das Basler Integrationsprogramm gezeigt haben, kann die Sekundarstufe C durchaus als potenzielle Hochrisikozone im Bildungsbereich gesehen werden.

Piñeiro und Haller (2005) sehen Integrationspolitik als Teil einer neoliberalen Gouvernamentalität im Foucault'schen Sinn, in deren Rahmen Migration als spezifisches sozio-kulturelles und sozioökonomisches Bevölkerungsrisiko definiert wird. Mittels staatlicher Aktivierungspolitik soll die migrantische Bevölkerung dazu gebracht werden, selbst dafür zu sorgen, dieses Risiko zu minimieren, und so zu verhindern, bei der repressiven Trennung zwischen Innen und Aussen auf der Exklusionsseite zu landen. Das integrationspolitische Prinzip des «Förderns und Forderns» wird von Piñeiro und Haller (2005, S. 155-160) für die Schweiz und von Ha und Schmitz (2006, S. 244-245) für Deutschland in den Kontext eines repressiven Systems gestellt, welches zwischen «guten» und «schlechten», zwischen «nützlichen» und «gefährlichen» und zwischen zu integrierenden und auszugrenzenden bzw. auszuschaffenden Ausländer:innen unterscheidet und auf der Sekundarstufe C besonders exkludierend wirkt, da Schulversager:innen am unteren Ende der Bildungsskala in den Augen des Staates als potentiell integrationsunfähig oder -unwillig gelten müssen: Da bei Absolvent:innen der C-Stufe das Risiko, keinen formellen Bildungsabschluss zu erreichen, erwiesenermassen besonders hoch ist, stehen sie gemäss dem «Paradigma der Integration» (Piñeiro & Haller, 2005, S. 153) auch in besonderem Mass in der Pflicht sowie unter Druck, zu beweisen, dass sie es verdienen, ein legitimer Teil der Bevölkerung zu sein.

6. «Doing Transitions»: Schüler:innen-Biografieforschung

6.1 Erkenntnisziele qualitativer Schüler:innen-Forschung

In einem mit «Schüler*innenbiografie und Schüler*innenkarriere» betitelten Aufsatz gibt Helsper (2022) einen Überblick über die vor allem seit den Achtzigerjahren des 20. Jahrhunderts einsetzenden deutschsprachigen Studien zum genannten Thema. Unter «Karriere» subsummiert er quantitative, unter «Biografie» qualitative Forschungsdesigns. Bei letzteren stehen laut Helsper (2022, S. 1320-1327) meist die Übergänge zwischen einzelnen Abschnitten der Bildungsbiografie im Fokus – dabei geht es unter anderem um die biografische Relevanz von Versagen, Erfolg und Anpassung. Hierzu schreibt Helsper (2022, S. 1323):

... dass schülerbiografische Verläufe von einem komplexen Zusammenspiel der eigenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der Schüler*innen mit dem familiären Bildungshabitus, den Bildungs- und Schulerfahrungen der Eltern, den familiären Generationsbeziehungen, in Verbindung mit Peerorientierungen und Peereinbindungen sowie den schul- und lernkulturellen institutionellen Kontexten der jeweiligen Schulen moderiert werden. Dabei kommt den Passungsverhältnissen zwischen den individuellen Schülerhabitus, den ihnen inhärenten Ordnungen und Praxen sowie den jeweiligen Schul- und Lernkulturen mit ihren normativen Anforderungen, also dem institutionellen idealen Schülerhabitus bzw. auch den Habitus der Lehrpersonen ... eine besondere Bedeutung für die Übergangserfahrungen und den Verlauf der Schülerbiografie zu.

Transformationsdruck entstehe vermehrt in «Übergängen, in Scheiternsprozessen und familiären Krisendynamiken», meint Helsper (2022, S. 1324) und betont gleichzeitig, dass «Studien zur Reproduktion oder Transformation der Schülerhabitus im Verlauf der Schülerbiografie relativ übereinstimmend zum eher überraschenden Ergebnis einer deutlichen Beharrlichkeit der grundlegenden Schul- und Bildungsorientierungen der Schüler» kommen, was sich auch damit erklären lasse, «dass sich diese bereits in den ersten Schuljahren herausbilden, so dass bereits Grundschüler*innen über konturierte Bildungsorientierungen verfügen.»

6.2 Reflexive Übergangsforschung: «Doing-Transitions»-Perspektive

Lange sei die Transitionsforschung von vorgegebenen Lebensphasen ausgegangen und habe in diesem Rahmen Verläufe und Effekte von Übergängen untersucht, schreiben Wanka, Rieger-Ladich, Stauber und Walther (2020, S. 12) in einem Sammelband zu eben diesem Thema; die aktuelle reflexive Übergangsforschung hingegen nehme – analog zu «Doing Gender» oder «Doing Race» – eine «Doing-Transitions»-Perspektive ein. Diese ermögliche es, präzisieren Hirschfeld und Eberle (2021, S. 123-124), «Übergänge nicht als soziale Tatsache zu deuten, sondern ihren praktischen Vollzug kritisch zu beleuchten und dabei zu hinterfragen, wie Übergänge überhaupt entstehen, wie sie im Wechselverhältnis zwischen Individuen, Institutionen und Diskursen hergestellt und gestaltet werden». Wanka et al. (2020, S. 21) wiederum

sprechen in diesem Zusammenhang von drei sich «in Wechselverhältnissen» vollziehenden, analytisch unterscheidbaren «Modi, in welchen Übergänge hergestellt und gestaltet werden» (Abbildung 7).

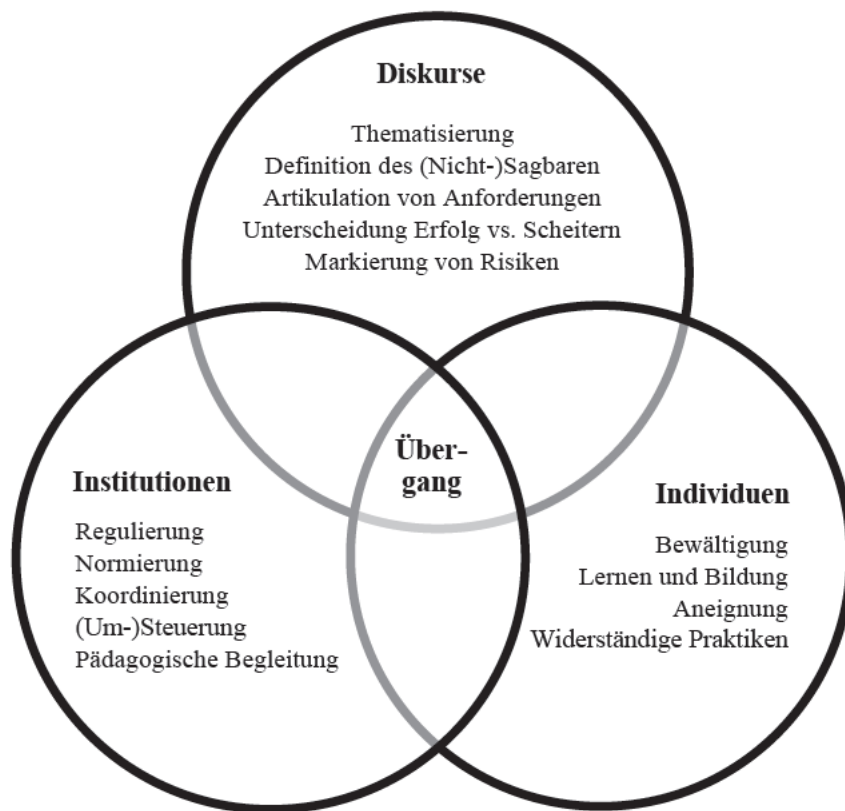


Abbildung 7. Analyse-Ebenen bzw. Modi in der «Doing-Transitions»-Perspektive

Quelle: Bauer, Becker, Friebertshäuser & Hof, 2021, S. 20

Wird das Augenmerk der Forschungsperspektive mehr auf das Zustandekommen von Prozessen als auf deren Verläufe gerichtet, folgt daraus laut Wanka et al. (2020) die Notwendigkeit, «über den Nachweis der Reproduktion von Ungleichheit und Ausgrenzungen an Übergängen hinaus genauer zu analysieren, wie sich diese Ungleichheitsprozesse vollziehen» (S.12). Es ist unmöglich, in diesem Zusammenhang über Transitionsprozesse nachzudenken, ohne die Machtfrage zu stellen und dieser in einer Analyse «des Definierens und Zuschreibens von Erfolg und Scheitern» sowie von «Prozessen der Bewertung, des Zuweisens, des Unterscheidens, Normierens und Regulierens» (Stauber, 2022, S. 826-827) nachzugehen. Im Zentrum der Analyse sollten dabei «die mit Übergängen verbundenen Setzungen und Normierungen, die (meist impliziten) Vorstellungen von Gelingen und Scheitern sowie auch die Ausschlussmechanismen» (Wanka et al., 2020, S. 12) stehen. Zudem sollte die Übergangsforschung gemäss Stauber (2022, S. 826) wissenschaftliche Zugänge entwickeln, die weder «die machtvollen Schliessungsprozesse im Herstellen von Übergängen» noch die produktiven Potenziale im Hinblick auf das «Aktualisieren von Handlungsmöglichkeiten, die Möglichkeit der Bedeutungsver-schiebung und der Entwicklung von Gegenentwürfen» ignorieren.

Der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter gestaltet sich für alle Menschen höchst komplex und anspruchsvoll (Stauber, 2022, S. 822-825). In diesem Zusammenhang ist es gerade bei biografieanalytischen Untersuchungen – zum Beispiel unter Zürcher C-Schüler:innen im letzten obligatorischen Schuljahr – besonders wichtig, auf die diskursive Rahmung der Übergänge zu achten, auf welche sich die erzählenden Personen beziehen und die sie ja stets auch selbst mitgestalten (Bauer et al., 2021, S. 15-16). Auf folgende Herstellungs- und Gestaltungsarten von Übergängen soll hierbei ein spezielles Augenmerk gelegt werden:

- Differenzsetzung bzw. Ab- und Ausschliessung: Laut Stauber (2020) ist zu beachten, dass die Übergänge aus Differenzsetzungen resultieren «und gleichzeitig auch Differenz erzeugen» (S.233). Weiter betont Stauber (2020, S. 242), die Forschung müsse sich «dieses (latent) machtvollen Prozesses des Unterscheidens bzw. des Unterscheidens als machtvollem Prozess bewusst bleiben» und dabei die allenfalls entstehenden «unerwünschten Nebeneffekte» im Auge behalten.
- Normsetzung bzw. Normativität: Hirschfeld und Eberle (2021) betonen, gerade «an Übergängen werden die Biograf:innen besonders herausgefordert, sich zu gängigen Normalitätsvorstellungen zu positionieren» (S. 137).

6.3 Narrationsanalyse nach Schütze und (Schüler:innen-)Biografieforschung

Für diese Masterarbeit ist als Erhebungsinstrument die Narrationsanalyse gewählt worden. Die Gründe dafür sollen nachfolgend dargelegt werden. Dass es sinnvoll ist, potenziell problembehaftete Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter auf der Datengrundlage narrativ-biografischer Interviews auszuwerten, haben schon Hirschfeld und Eberle in einem Aufsatz von 2021²⁵ aufgezeigt; ihre Methodenwahl begründen sie damit, dass ein biografiethoretischer Ansatz es ermögliche, «Übergänge aus einer *doing* Perspektive mit besonderem Fokus auf subjektiv-individuelle Bewältigungsprozesse zu analysieren» – und dass «im biografischen Sprechen sowohl diskursive Bezüge und Normalitätsvorstellungen mitschwingen bzw. wirken, als auch institutionelle Einbettungen mitverhandelt werden» (S. 124). Mit dieser Meinung stehen sie nicht alleine da: Helsper (2022, S. 1325-1327) präsentiert eine ganze Reihe von schüler:innenbiografischen Studien²⁶, welche auf der von Schütze (1983) begründeten und unter anderem von Rosenthal (1995) weiterentwickelten narrationsanalytischen Methode beruhen. Auf narratives Datenmaterial haben sich auch Sandring (2013) in «Schulversagen und Anerkennung», Niemann (2015) in «Der ‹Abstieg› in die Hauptschule»²⁷ oder – in einem Deutschschweizer Zusammenhang – die sogenannte Emmen-Studie²⁸ abgestützt.

²⁵ Hirschfeld und Eberle (2021, S. 124) haben ihre Daten nach eigenen Angaben «mithilfe der biografische Fallrekonstruktion» von Rosenthal (1995) ausgewertet; in einem der zwei präsentierten empirischen Beispiele rekonstruieren sie «die Relevanz sozialpädagogischer Hilfe für die Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Kontext ungleicher Bildungschancen» (Hirschfeld & Eberle, 2021, S. 125)

²⁶ so rekonstruieren die bahnbrechenden Arbeiten von Nittel (1992) und von Wiezorek (2005) schulisch-institutionelle Anpassungs- und Versagensverlaufskurven

²⁷ Beiden Studien sind in Kapitel 4.3 kurz vorgestellt

²⁸ Mey & Rorato, 2006 / Mey, 2016 – siehe Kapitel 3.7

Im Zentrum von Schützes Narrationsanalyse stehen die Prozessstrukturen des jeweiligen Lebenslaufes. Schütze (1983) geht davon aus, «dass es elementare Formen dieser Prozessstrukturen gibt, die im Prinzip ... in allen Lebensbereichen anzutreffen sind» (S. 284) – und dass Lebensabschnitte von Individuen sowohl aktiv gestaltet als auch passiv erlitten werden können. Um diese aktiven und passiven Lebenslauf-Momente zu unterscheiden und zu erfassen, hat Schütze (1983, S. 288) vier idealtypische Prozessstrukturen des individuellen Lebensablaufes definiert (Tabelle 6).

Tabelle 6. Die vier Prozessstrukturen des Lebensablaufs nach Schütze

Prozessstruktur	Beschreibung
Biografisches Handlungsmuster	aktive Gestaltung im Vordergrund – intentionales Prinzip
Institutionelles Ablaufmuster	Überantwortung an ein institutionalisiertes Muster des Lebenslaufs – normativ-versachlichendes Prinzip
Verlaufskurve	reaktives Erdulden bzw. Erleiden im Vordergrund – Prinzip des «Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äusserlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz» (Schütze, 1983, S. 288)
Biografischer Wandlungsprozess	reaktiv erfahrene, Gestaltungsmöglichkeiten eröffnende Veränderungen der Handlungsbedingungen oder der eigenen Wahrnehmungen und Orientierungen

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Kleemann, Krähnke und Matuschek (2013, S. 107)

Nebst den eben dargestellten biografiethoretischen Grundlagen hat Schützes Narrationsanalyse ein zweites theoretisches Standbein, welches aus der Linguistik stammt. Hier stehen die allen alltagskommunikativen Stegreiferzählungen innewohnenden «Zugzwänge des Erzählens» im Mittelpunkt, welche aus Sicht Schützes stets in einem handlungstheoretisch gerahmten Kontext stattfinden (Brüsemeister, 2008, S. 108-109):

- Detaillierungszwang (Entscheidungsfindung, verbunden mit einer Handlungsabsicht)
- Gestaltschliessungszwang (situative Umsetzung von Handlungszielen)
- Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang (Handlungsverlaufs-Konsequenzen)

Somit unterliegen Stegreiferzählungen bzw. -erzählsegmente Zwängen, die in die Interaktionsstruktur der Kommunikationssituation eingebettet sind. Laut Schütze gilt es, dies bei der Planung, Durchführung und Auswertung narrativer Interviews im Auge zu behalten. Auch die grundsätzliche Zweiteilung der Stegreiferzählungen ist zu beachten: Die Darstellungsabfolge, also die retrospektive Gestaltung der Erinnerung, ist nicht identisch mit dem Sequenzierungsverhältnis der erlebten Ereignisse, auch wenn die Darstellung auf das Erlebte verweist. «Dieses Verhältnis zwischen Sequenzierung der Erzähldarstellung und Sequenzierung der erlebten Ereignisse» – so Brüsemeister (2008, S. 112) – «wird auch als Homologie-These²⁹ bezeichnet».

²⁹ vielleicht will Brüsemeister (2008, S. 113) der oft geäusserten Kritik an Schützes Homologie-Annahme zuvor kommen, wenn er betont, den Erzähler:innen sei die Unterscheidung zwischen damaligen Ereignissen und heutigen Überlegungen sehr wohl zuzutrauen

In ihrem Aufsatz «Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibungen» (1995) geht Rosenthal ebenfalls von Schützes Narrationsanalyse aus, legt aber den Fokus auf den Miteinbezug der Gegenwartsperspektive in die Analysen. Damit übt sie implizit Kritik an der Annahme Schützes, dass Stegreiferzählungen subjektive Erlebnis-aufschüttungen widerspiegeln (Kleeman et al., 2013, S. 73). Rosenthal (1995) betont die Fiktionalität von Erzählungen und schlägt vor, Sequenzierung, Temporalität und Themenauswahl aus der Gegenwarts- wie auch aus der Vergangenheitsperspektive zu betrachten: «Wollen wir interpretative Fehlschlüsse vermeiden, sind wir genötigt, beide Ebenen – die erlebte und die erzählte Lebensgeschichte – zu rekonstruieren» (S. 226), denn (S. 226):

Die Analyse der erlebten Lebensgeschichte, die auf einem Text basiert, der sich in der Gegenwart des Sprechens oder Schreibens konstituiert und der [auch; – Kommentar v. Verf.] auf eine gelebte Vergangenheit verweist, setzt die Analyse der Gestalt und Struktur eben dieser gegenwärtigen Produktions- und Reproduktionsleistung voraus.

Rosenthal (1995) spricht von der «Rekonstruktion der Fallgeschichte» (S. 220) und von «Gesamtgestalt» (S. 217), Schütze (1983) nennt letztere «biographische Gesamtformung, d. h. lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten» (S. 286). Was er konkret darunter versteht, verdient es, als zusammenhängendes Zitat wiedergegeben zu werden (S. 286-287):

Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist. Nicht nur der «äusserliche» Ereignisablauf, sondern auch die «inneren Reaktionen», die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung. Zudem werden durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs die großen Zusammenhänge des Lebensablaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen. Schliesslich kommen auch Stümpfe der Erfahrung von Ereignissen und Entwicklungen zum Ausdruck, die dem Biographieträger selbst nicht voll bewusst werden, von ihm theoretisch ausgeblendet oder gar verdrängt sind oder doch zumindest hinter einer Schutzwand sekundärer Legitimationen verborgen bleiben sollen. Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d. h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert.

Schütze (1983, S. 285) schlägt vor, bei der Auswertung narrativer Interviews in einer ersten Phase – das heisst: in den drei ersten Auswertungsschritten (Schütze, 1983, S. 287-288) – nur die erzählerischen, autobiographischen Stegreif-Passagen zu analysieren, die hervorzulocken gemeinhin als Hauptziel der Aufgleisung und Durchführung narrativer Interviews gilt. Diese ersten drei sowie auch die restlichen Schritte sind in den Kapiteln 7.3 bis 7.7 dargestellt.

7. Methodisches Vorgehen: Sampling, Erhebung und Narrationsanalyse

7.1 Sampling und Teilnahmeanreiz

Ausgehend von der in Kapitel 1 dargelegten Fragestellung wurde ein gezieltes Vorab-Sampling im Sinn einer homogenen gezielten Stichprobe (Döring & Bortz, 2016, S. 304) anvisiert: Die zu interviewenden Personen sollten Jugendliche einer kantonalzürcherischen C-Klasse sein. Über einen Nachbarn des Verfassers wurde Kontakt zu einer Lehrperson hergestellt, die eine dritte C-Klasse im Kanton Zürich unterrichtet. Das Schulhaus ist ein markantes, über hundertjähriges Gebäude. Es steht in einer urbanen Wohngegend und beherbergt pro Jahrgang je eine reine C-Klasse und vier bis fünf grösstenteils durchmischte A/B-Klassen. Am 4. November 2024 stellte sich der Verfasser in Beisein der Klassenlehrperson der aus drei Mädchen und vier Jungen bestehenden Klasse vor, erklärte mithilfe einer Powerpoint-Präsentation (Anhang A) sein Anliegen – nämlich Segregation im Schulsystem zu untersuchen – und beantwortete Fragen. Die Jungengruppe (siehe Tabelle 7) erklärte sich geschlossen bereit, bei den narrativen Interviews mitzumachen. Die Mädchen jedoch zogen es vor, nicht mitzutun – dies trotz des in Aussicht gestellten Incentives in Form eines Eintritt-Gutscheins fürs lokale Kino.

Tabelle 7. Die Interviewten

Name (Pseudonym)	Ardit	Berzan	Omid	Valon
Jahrgang	2008	2010	2009	2009
Geburtsland	Deutschland	Kurdistan	Afghanistan	Schweiz
Staatsangehörigkeit	Deutschland	Türkei	Afghanistan	Nordmazedonien
Zuhause gesprochene Sprache(n)	Albanisch und Deutsch	Türkisch und Deutsch	Persisch	Albanisch
Interviewsprache (selbst gewählt)	Hochdeutsch	CH-Deutsch	Hochdeutsch	CH-Deutsch
Lieblingsschulfach	Sport	Sport	Mathematik, Naturkunde	Metallwerken
Berufswunsch (bzw. schon gefundene Lehrstelle)	Kraftfahrzeugmechaniker	Carosserie-monteur	Maurer (3jährige EFZ-Lehre)	Carosserielackierer (4jährige EFZ-Lehre)

Quelle: Eigene Darstellung

Bezüglich des Teilnahmeanreizes weisen Hlawatsch und Krickl (2022) in einem Aufsatz über Einstellungen zu Befragungen darauf hin – und diesem Hinweis ist bei der Auswertung der vorliegenden Interviews unbedingt nachzugehen –, dass in Aussicht gestellte Incentives allenfalls die Qualität der Daten beeinflussen können: die als «Sponsorship Bias» bezeichnete Datenverzerrung entstehe dadurch, dass die Befragten berechnete oder unberechtigte Vermutungen darüber anstellen, welche Interessen mit den Fragen verfolgt werden, «und eventuell ihre Antworten diesbezüglich ausrichten» (S. 974).

7.2 Narrative Interviews und Transkription

Die Interviews fanden am 11. und am 24. November 2024 während der normalen Unterrichtszeiten zwischen halb neun und halb zehn Uhr morgens in vorübergehend leerstehenden Schulzimmern statt. Schon beim Erstbesuch (siehe Kapitel 7.1) hatte sich der Verfasser bewusst als Person positioniert, welche sich aus einer wertschätzenden Haltung heraus für Erlebnisse und Stimmen von C-Schüler:innen interessiert, weil deren Sichtweisen in Diskussionen rund um das Schweizer bzw. Zürcher Bildungssystem bisher kaum beachtet worden sind. Ebenfalls war angekündigt worden, dass die Interviews via Tonaufnahme festgehalten und dass die betreffende Schule sowie alle Personen- und allenfalls erwähnte Ortsnamen in sämtlichen Textteilen der vorliegenden Arbeit konsequent anonymisiert oder unkenntlich gemacht werden (dazu Köttig, 2021, S. 50-51). Unmittelbar vor den Interviews wurde jeweils nach einer auflockernden Small-Talk-Phase die Einverständniserklärung (Vorlage: Anhang B) besprochen und unterzeichnet³⁰ – dies im Einklang mit jenen forschungsethischen Prinzipien, die Köttig (2021, S. 46-48) unter dem Stichwort «informierte Einwilligung» diskutiert.

Die Durchführung der narrativen Interviews basierte auf Schützes (1983, S.285) Vorgaben. Alle vier Interviews wurden von folgender Erzählaufforderung eingeleitet:

Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen mit allem, was dir wichtig ist. Du kannst dir so viel Zeit lassen, wie du willst. Am besten beginnst du mit dem Erzählen bei der Zeit VOR dem Kindergarten und der Schule, also bei den ersten Erlebnissen, an die du dich erinnerst. Erzähl bitte auch, was du beim Eintritt in den Kindergarten, in die Primarschule und in die Sek erlebt hast und erzähle jeweils eine Geschichte dazu, damit ich dir gut folgen kann. (Erhebungsinstrument: Anhang C)

Die Erzählaufforderung wurde, sobald der Erzählfluss versiegte, mit ebenfalls erzählgenerierenden, immanenten Nachfragen ergänzt und nach dem Ende der Ersterzählung durch exmanente Fragen erweitert (Brüsemeister, 2008, S. 128-130); dies alles unter Zuhilfenahme des vorgängig erarbeiteten und verschriftlichten Erhebungsinstruments (Anhang C)³¹. Erst im Nachgang der Interviews – um den Erzählfluss nicht zu gefährden – wurde zusammen mit den Interviewten ein Kurzfragebogen (Vorlage: Anhang D) ausgefüllt. Als Letztes erstellte der Verfasser ein Interviewprotokoll (Vorlage: Anhang E). Fragebogen und Protokoll hatten zum Ziel, die aus den Interviews gezogenen Informationen abzugleichen und zu ergänzen. Aus den Aufnahmen wurden daraufhin unter Berücksichtigung von zuvor festgesetzten Notationsregeln (Vorlage mit Abkürzungsverzeichnis: Anhang F) Transkripte³² erstellt, wobei das sprachliche Material bei zwei der vier Interviews aus dem Schweizerdeutschen ins Hochdeutsche übersetzt wurde.

³⁰ die ausgefüllten und unterschriebenen Einverständniserklärungen wurden separat eingereicht

³¹ als Ideenanstoss diente hierbei der «Interviewleitfaden» von Mey und Rorato (2006, S. 81)

³² die Interview-Transkripte inklusive erste Auswertungsschritte finden sich im Anhang G, H, I und J

7.3 Formale Textanalyse

Zunächst wurden in den Transkripten die narrativen Passagen markiert bzw. die nicht narrativen Passagen ausgeklammert. Als Kriterien für Narrativität nennt Brüsemeister (2008, S. 135):

- Das Auftreten von handelnden Personen
- Die Schilderung von Situationen, in denen Personen handeln und aus denen sich Konsequenzen entwickeln
- Die Darstellung der Vor- und/oder Nachgeschichte einer geschilderten Situation

Darauf wurden ebenfalls in den Transkripten und immer noch im Rahmen der formalen Textanalyse die markierten Erzähl-Passagen in formale Sequenzen eingeteilt, welche durchnummeriert und je mit einer den Originalton zitierenden inhaltlichen Charakterisierung versehen wurden (siehe Anhang G, H, I und J). Diese Sequenzierung der narrativen Elemente in Abschnitte wurde anhand erzählerischer Rahmenschaltelemente (einerseits temporale Adverbien, Konjunktionen oder Ergänzungen, andererseits Verben, die Veränderungen in der Zeit ausdrücken) oder auffälliger Themenwechsel vorgenommen – also nicht etwa entlang der inhaltlichen, sondern ausschliesslich entlang der formalsprachlichen Struktur der Darstellung (Kleemann et al., 2013, S. 80; Brüsemeister, 2008, S. 138-139).

7.4 Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Anschliessend wurden in einem ersten Teilschritt der strukturellen inhaltlichen Beschreibung die Einzelsequenzen zu grösseren zusammenhängenden Sinneinheiten verbunden (Kleemann et al., 2013, S. 86). Jede der Sinneinheiten trägt eine auf den Inhalt bezogene Überschrift, unter der die zugehörigen Sequenzen chronologisch und je von zentralen Zitaten oder gegebenenfalls einer inhaltlichen Beschreibung begleitet aufgelistet sind (Anhang K). Dass sich die einzelnen Sinneinheiten gegenseitig überkreuzen und überschneiden und dass etliche Erzähl-Sequenzen gleichzeitig auf mehr als eine Sinneinheit verweisen, versteht sich von selbst. Angesichts der Homogenität der Stichprobe und der klaren thematischen Fokussierung auf den Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe C war es keine Überraschung, dass sich für alle vier Interviewten trotz teils sehr unterschiedlicher Einzelsequenzierungen je drei Sinneinheiten ergaben, nämlich erstens die Primarschulzeit, zweitens der Übergang in die Sekundarschule C und drittens die Sekundarschulzeit. Einzig bei Ardit kam eine zusätzliche Sinneinheit dazu, auf die gesondert eingegangen wird (siehe Kapitel 8).

In gewisser Weise kann die narrative Ausgestaltung der eigenen Biografie als Theaterstück begriffen werden (Brüsemeister, 2008, S. 135). Dessen Darstellungsmechanismen zu beschreiben, war eines der Ziele des zweiten Teilschritts der inhaltlichen strukturellen Beschreibung. Ein spezielles Augenmerk wurde dabei auf Schlüssel-Passagen mit hohem Detaillierungsgrad und hoher narrativer Performativität gerichtet, da davon auszugehen ist, dass hier «Detaillierungszwang, Gestaltschliessungszwang und Kondensierungszwang» (Brüsemeister, 2008, S. 109) und damit auch die «Re-Inszenierungen» (Brüsemeister, 2008, S. 112) der erzählenden

Person besonders greifbar werden. Gemäss Kleemann et al (2013, S. 73) geht Schütze davon aus, «dass die biografische Stegreiferzählung die subjektive Erlebnisaufschüttungen des Biografieträgers widerspiegelt.» Dabei spielt neben der Sequenzierung auch der Detaillierungsgrad des Erzählten eine wichtige Rolle, weshalb beides in die in den Kapiteln 8 bis 11 enthaltenen Beschreibungen des Inhalts und der Struktur der einzelnen Sinneinheiten miteinbezogen wurde. Das zentrale Ziel der Beschreibungen bestand jedoch darin, die Sinneinheiten «im Hinblick auf die jeweilige (aktive bzw. passive) Handlungsweise der Erzähler unter Berücksichtigung der bestehenden Handlungsbedingungen» (Kleemann et al, 2013, S. 87) zu analysieren. Hierbei wurden die typischen Handlungsweisen der Sinneinheiten erfasst, und zwar mithilfe von Schützes vier idealtypischen Prozessstrukturen des Lebenslaufes (Kleemann et. al, 2013, S. 73, 107; siehe auch Kapitel 6.3):

- Institutionelles Ablaufmuster (normativ-versachlichendes Prinzip)
- Biografisches Handlungsmuster (intentionales Prinzip)
- Verlaufskurve (Prinzip des Getriebenwerdens)
- Biografischer Wandlungsprozess (reaktiv erfahrene Wandlungsprozesse)

7.5 Analytische Abstraktion bzw. biografische Gesamtformung

Als Nächstes wurden – ebenfalls dargestellt in den Kapiteln 8 bis 11 – die Ergebnisse strukturellen inhaltlichen Beschreibungen in Einklang mit Schütze (1983, S. 286):

... von den Details der einzelnen dargestellten Lebensabschnitte gelöst, die abstrahierten Strukturaussagen zu den einzelnen Lebensabschnitten ... systematisch miteinander in Beziehung gesetzt, und auf dieser Grundlage ... die biographische Gesamtformung, d. h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur herausgearbeitet.

Dabei wurde in Übereinstimmung mit Brüsemeister (2008, S. 119) besonders auch auf die Übergänge zwischen den einzelnen Prozessstrukturen geachtet.

7.6 Wissensanalyse bzw. Analyse der Eigendarstellung

In einem weiteren Schritt wurde für jedes der vier Interviews eine Wissensanalyse bzw. eine Analyse der Eigendarstellung durchgeführt. Letztere bildet jeweils das dritte Unterkapitel der Kapitel 8 bis 11. Ziel dieses Schrittes war es, um mit Kleemann et al. (2013) zu sprechen, «die rekonstruierten tatsächlichen Handlungs- und Verhaltensweisen des Akteurs mit seinen Deutungen, Wahrnehmungen und Wertungen in Beziehung zu setzen» (S. 91). Zu diesem Zweck wurden einerseits die nicht-narrativen Passagen des Transkripts hinzugezogen, um Aufschluss darüber zu erlangen, «welche Handlungsabsichten und Motive der Befragte zum Zeitpunkt des Geschehens hatte, welche sozialen Deutungen und Orientierungen seinem Verhalten

zugrunde liegen und wie dieses Verhalten im Nachhinein bewertet wird» (Kleemann et al., 2013, S. 91). Andererseits wurde – und hier kommt besagte Theater-Metapher nochmals ins Spiel – «die Logik der Darstellung ... der Logik des Handelns gegenübergestellt» (Brüsemeister, 2008, S. 145). Dabei wurde die Warnung von Rosenthal (1995, S. 210) beherzigt, von der «Isolierung einzelner Elemente» abzusehen, da so die «Rekonstruktion einer Gestalt» nicht zu leisten sei. Laut Rosenthal (1995, S. 209) können bei einer «sequenziellen Analyse sowohl der temporalen wie auch der thematischen Struktur von erlebter und erzählter Lebensgeschichte» die gewonnenen Erkenntnisse miteinander kontrastiert und in einem den Gesamtzusammenhang des Interviews berücksichtigenden Interpretationsprozess weiter analysiert werden. Deshalb sind, um beiden Dimensionen der Narration gerecht zu werden, folgende analytischen Ausgangsfragen angebracht (Rosenthal, 1995, S. 208):

- «Welche funktionale Bedeutung hat diese Sequenz für die Gesamtgestalt der biographischen Selbstpräsentation?»
- «Welche funktionale Bedeutung hat dieses Erlebnis für die Gesamtgestalt der erlebten Lebensgeschichte?»

7.7 Kontrastiver Fallvergleich

Im letzten Schritt der Narrationsanalyse gilt es, einen kontrastiven Fallvergleich (siehe Kapitel 12) vorzunehmen. Dabei geht es darum, theoretisch relevante typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen zu entdecken. Dabei sollen nicht nur Unterschiede beziehungsweise Ähnlichkeiten benannt, sondern auch Zusammenhänge zwischen einzelnen Dimensionen systematisch herausgearbeitet werden, wobei die beim Vergleich eingesetzten theoretischen Dimensionen und begrifflichen Kategorien keineswegs schon zu Beginn des Fallvergleichs klar sein müssen (Kleemann et al., 2013, S. 95).

8. Auswertung des narrativen Interviews mit Ardit (Transkript Anhang G)

8.1 Situierung von Person und Interview

Obwohl er über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügt, definiert sich Ardit nicht als Deutscher, sondern als Albaner. Während zumindest ein Teil seiner Familie aus dem Kosovo stammt, ist er selbst am Niederrhein geboren und aufgewachsen, spricht Deutsch mit umgangssprachlichem Akzent und ist erst auf Beginn der ersten Sekundarschule C aus Gründen, die dem Interviewer nicht bekannt sind, in die urbane Ortschaft im Kanton Zürich gezogen, in der er nun zur Schule geht. Ardit ist sechzehn Jahre alt und zeigt ein Selbstsicherheit signalisierendes, erwachsen wirkendes Auftreten. Das Interview fand in freundlicher, ruhiger Stimmung statt und dauerte gemäss Audio-Dokument 30.29 Minuten. Während der Neun-Uhr-Pause gab es Störungen durch Schüler:innen, welche die Türe öffneten und Turnsäcke ins Schulzimmer warfen. Zudem ging der Interviewte einmal auf die Toilette. Beide Male wurde die Pause-Taste betätigt und somit die Aufnahme kurz unterbrochen.

8.2 Inhaltliche strukturelle Beschreibung und analytische Abstraktion

A) Primarschulzeit: institutionelles Ablaufmuster

Über die Primarschulzeit in Deutschland erzählt Ardit eher wenig, doch auf eine Art und Weise, die einen klaren Darstellungswillen erkennen lässt.

Dann ab sechs sechs Jahren dann ganz normal Schule. Es war noch nicht ernst. Da hat man ja dann das Alphabet gelernt oder ein bisschen eins plus eins. Dann ab der dritten Klasse gings ein bisschen ab mit äh Noten vielleicht dann. Dann wurden Noten gemacht. Da haben die Leute zusammen geredet, was hast du denn für ne Note. Und ... dann auch schon so ein bisschen so die, wie sagt man, die Balance gefunden, wer denn der Höhere ist und wer denn der Niedrigere ist. (Z. 38-51)

Ardit bringt hiermit klar zum Ausdruck, dass er die Primarschule als einen Raum der gesellschaftlichen Normalität und – durch die Herstellung von Unten und Oben – Normalisierung und Klassifizierung erlebt hat, was einem institutionellen Ablaufmuster entspricht.

Dann (2 sec.) fünfte Klasse ..., es wird ernster langsam langsam langsam, aber noch ein bisschen kindlich, merkt man. ... Dann ab sechste Klasse wirds ein bisschen schwieriger. Es wird eben bisschen ernster. Und pro Klasse wirds dann erst immer immer ernster. (Z. 66, 69-71, 78-82)

Durch den Gebrauch des Komparativs «ernster» und dadurch, dass diesem erst ein dreifaches «Langsam» vorangestellt und dann ein doppeltes «Immer» nachgestellt wird, erhält Ardits Erzählung eine dramatisierende Dynamik, welche vermuten lässt, dass nach oder hinter dem

institutionellen Ablaufmuster Anderes versteckt liegt bzw. kommen wird und dass die Kindheit bald definitiv vorbei sein wird.

B) Übertritt in die Sek C: institutionelles Ablaufmuster

Ardit inszeniert in seiner Erzählung die Einteilung in die verschiedenen Stufen der Sekundarschule in Deutschland als öffentliche Einreihung bzw. Sortierung von Menschen und betont mit Floskeln wie «dann wird das halt so» oder «du musst ... dich am Leben anpassen» die institutionell vermittelte Normalität des schulischen Übergangs.

Und ab dann Sekundar, dann werden da viele Leute versammelt auf einem Punkt und vielleicht werden die hier gesagt, du musst da jetzt hin und (3 sec.) ja, dann wird das halt so. Es ist nicht mehr einfach, du musst ja auch sozusagen, dich jetzt am Leben anpassen. ... Kommt mal bitte vielleicht zu einem Mikrophon. Kommt mal bitte alle Gymnasiumsschüler. ... Dann kommen alle Gymnasiumsschüler in eine Reihe, alle Realschüler in eine Reihe, alle Hauptschüler in eine Reihe. (Z. 270-279, 285-292)

Ardit tritt dann jedoch seine Sekundarschulzeit nicht in Deutschland, sondern in der Zürcher Sekundarschule an.

Dann (3 sec.) hier, wo ich reingekommen bin, erster Schultag, äh (2 sec.) jeder war wieder auf so einem Platz, und ... Da war dann. Da waren dann. Ein Lehrer oder eine Lehrerin waren am Mikrophon ... und dann war die da auf der Bühne und hat dann gesagt, alle die bei Herr Hmhm sind, die kommen dann einmal mit ihm mit. (Z. 330-333, 337-355)

In der knappen und nüchternen Erzählung vom Beginn des ersten Schultags präsentiert sich der Einteilungsmoment «auf der Bühne» als theatralische Inszenierung. Dies verweist wiederum auf ein institutionelles Ablaufmuster als dominante Prozessstruktur des Übergangs.

C) Sekundarschulzeit: institutionelles Ablaufmuster, Verlaufskurve und biografische Wandlungsprozesse

Auf diese Sinneinheit verwendet Ardit weitaus am meisten Detaillierungsanstrengungen. Einerseits erscheint ihm der im Vergleich zu Deutschland («Das geht dann tak tak tak tak», Z. 104-106) eher lasche Umgang mit Disziplin in der Schweiz erzählenswert: «Dann wird vielleicht auch mal ein Auge zugeedrückt» (Z. 99-100) und es wird «nicht irgendwie ne grosse Sache draus gemacht, ... wenn jetzt hier in der C-Klasse beleidigt wird» (Z. 531-535). Auffallend ist hier aber vor allem, wie das Rollenverhalten der Lehrpersonen wiedergegeben wird. Ardit meint, es gebe zwar «Lehrer, die sind sehr sehr gut in ihren Jobs, ... die ... helfen» (Z. 205-208), doch seien es «viel zu wenige Lehrer ... hier, die wirklich anständige Lehrer sind, die jetzt auch ihren Job richtig machen wollen» (Z. 195-198). Damit kommt eine (enttäuschte) Erwartung zum

Ausdruck, welche auf den in der Gesellschaft dominanten Diskurs von den gleichen Chancen für alle zurückgreift. Am grössten ist die erzählerische Dichte im Interview mit Ardit, als er von Begegnungen mit Lehrpersonen erzählt, welche er als «nicht ernst» (Z. 233) erinnert. Gemäss Ardit wird den Lehrer:innen vorgeschrieben, nicht das Richtige zu zeigen, «sozusagen» (Z. 166) eine Maske aufzusetzen.

Jetzt, zweite Sek fängt an. Es wird wieder ernster, und die Lehrer versuchen auch mitzugeben, wie das Leben auch ein bisschen ist, ne. Was ich schlecht finde, ist, dass die Lehrer sozusagen eine Maske aufsetzen. Das ist ja nicht das Richtige, was sie zeigen. Das ist einfach nur, was sie so vorgeschrieben wird. (Z. 161-170)

Dann. Man merkt auch so vom Gesicht her. Man merkt das. Ich finde, man merkt das ein bisschen, so von C- und A-Schülern. So, es ist immer ein Lächeln von den Lehrern da. Aber wenn man so ganz leicht noch mit den Augenwinkeln sieht, so ein Lächeln schnell vorbei. Also wenn ich jetzt jemand eine Hand geben würde und ähm dann lächeln die ins Gesicht, die Lehrer oder Lehrerin. Muss nicht sein, natürlich nicht bei allen. Aber lächeln ins Gesicht und genau dann, wenn du weg bist, merkt man eigentlich, das ist gar nicht ernst gemeint, dieses Lächeln. Ist einfach nur da, ich bin Lehrerin oder Lehrer, ich muss das dir jetzt zeigen, ich will dir das eigentlich gar nicht zeigen. (Z. 219-238)

Interessanterweise erzählt Ardit, das Lächeln, welches die Lehrpersonen eigentlich nicht zeigen wollen, sondern aus professionellen Gründen zeigen müssen, betreffe nicht nur C-, sondern auch A-Schüler:innen. Hier sind wir noch in einem klar institutionell geprägten Ablaufmuster. Allerdings kippt dieses in eine Verlaufskurven-Logik, sobald die Erzählung Ardits spezifische schulische Situationen betrifft. Sofort kommen Fragen auf wie: Was steckt wirklich hinter der Maske bzw. hinter dem schlecht versteckten, falschen Lächeln? Ist es das ungeschminkte Gesicht der sozialen Ungleichheit? Ist es die Tatsache, dass Lehrer:innen gesellschaftlich meist auf einer privilegiierteren Seite stehen als C-Schüler:innen und daraus keinen Hehl machen? Ist es Manipulation, ist es ein Symptom von Unterdrückung?

Immer wenn ich so, wenn die Lehrer so mich loben oder so, sag ich nie dazu was, weil ähm (2 sec.) es wird, es ist ein bisschen vielleicht Manipulation oder so ein bisschen so Unterdrückung. Nicht Unterdrückung, aber du, du bist halt C-Schüler. Das denk ich mir dann immer so. Ich bin C-Schüler so. Warum, warum sagt jetzt der Lehrer so, du bist gut und so dieses, das. Das denk ich mir dann halt immer so. Also, wenn ich es nicht schaffe, äh, im Gymnasium mitzuhalten, ne, was wwwwas schaff ich dann so? Was bin ich denn überhaupt so? (Z. 499-503)

An C-Schüler:innen gerichtete Lobesworte sind für Ardit alles andere als vertrauenswürdig. Ardit bezweifelt, dass Lob in der Sekundarschule gleich viel wert ist wie Lob auf der gymnasialen Stufe: Die Segregation ist per se wirkungsmächtiger als jeder kleine Erfolg im untersten

Segment des Schulsystems, welcher den davon Betroffenen jedes Mal wieder von Neuem vor existenzielle Fragen stellt, welchen sich Gymnasiast:innen, weil sie sind, wer und wo sie sind, nie stellen müssen. Ardit bleibt jedoch nicht auf der Opfer-Schiene stehen. Er gibt auch Erzählungen von Diskriminierungserfahrungen wieder, in denen er mit einem Lachen reagiert hat, das ihn zumindest vorübergehend vor der Verlaufskurvenlogik schützt.

Dann ab zweite Sek (2 sec.), ich weiss noch, ich war im Pausenhof. Und da hat, äh haben so ein A-Klässler zu mir gesagt, du hast eh nichts im Kopf, du bis C-Klässler. So. Da hab ich angefangen zu lachen so. (Z. 111-116)

Vom selben Lachen erzählt Ardit im Kontext einer ähnlichen Situation mit einem A-Schüler in der Projektwoche. In beiden Fällen erscheint das Lachen als Ermächtigungsstrategie, mit welcher Ardit der Bedrohung durch Stigmatisierung entgegentritt. Die Gefahr des Statusentzugs wird sofort mit Lachen bekämpft, was Ardit selbst als Möglichkeit darstellt, «nicht auf ein Niveau runter» (Z. 735) zu kommen, das ihm zwar zugeschrieben wird, das er aber vehement ablehnt.

Hat der so im Hinter-. Natürlich! Der hatte das im Hinterkopf: Ach, der ist eh C-Schüler. So. Der hat mich richtig schlecht behandelt und hat mich so gar nicht ernst genommen. Gar nicht. (2 sec.) Und da ((schluckt)), da merkt man auf jeden Fall, da gibts auf jeden Fall Unterschiede, klar. ... Er tut so oder vermittelt es mir, aber so so zivil, wissen Sie, so zivil. Er macht das nicht direkt mir in die Augen, sondern so undercover. ... Ich hab so gelacht, so so, weil, ich lass mich ja nicht gleich runtermachen. Und ich lass mich auch nicht auf ein Niveau runter. (Z. 679-686, 704-713, 731-735)

Ähnlich wie das Lachen funktioniert der trockene schwarze Humor, wenn Ardit im erzählerischen Rückblick mit Vorurteilen gegenüber C-Schüler:innen spielt und die diesen entgegengebrachten negativen Erwartungen anspricht, um dann in einer überraschender Wendung zuzugeben, man habe die inkriminierte Sachbeschädigung eben doch begangen. Die Erzählung, so wie sie hier aufgegleist wird, wirkt dank der angewandten Selbstironie befreiend.

Sofort gehen die Augen ((lacht)) auf uns. Das ist jetzt lustig. Sofort gehen die Augen auf uns und wir werden dann beschuldigt: Ihr habt das kaputt gemacht, obwohl wir das vielleicht gar nicht waren. Okay, wir warens. (Z. 455-461)

Zusammenfassend lässt sich zu Ardits Erzählung über seine bisherige Sekundarschulzeit sagen, dass mehrere Prozessstrukturen im Schütze'schen Sinne vorhanden sind. Einerseits ist weiterhin ein stark institutionell geprägtes Muster erkennbar, das unauflöslich mit der Schule als gesellschaftliche Institution verknüpft ist. Dazu gehört der Anspruch an Anständigkeit und Authentizität an Lehrpersonen. Da dieser Anspruch gemäss Ardit oft nicht eingelöst wird, rückt angesichts von Stigmatisierung und zuweilen so wahrgenommener «Manipulation» bzw. «Unterdrückung» (Z. 492-493) eine Verlaufskurve in Sicht (Z. 114-115: «du hast eh nichts im Kopf»; Z. 501-503: «ne, was wwwwas schaff ich dann so? Was bin ich denn so?»). Andererseits weisen

bewusst eingesetzte Strategien wie Lachen oder Selbstironie und schwarzer Humor auf beginnende biografische Wandlungsprozesse hin.

D) Schlägereien: Verlaufskurve oder biografischer Wandlungsprozess?

Hinter dem Erzählen über die Primar- und Sekundarschulzeit steht bei Ardit ein anderes Thema, das im Interview-Verlauf mehrmals aufkommt. «Es gab auch auch zig äh Schlägereien auch in Deutschland so» (Z. 535-555) ist ein solches erzählerischen Versatzstück. Ein anderes lautet: «Die C-Schüler BENEIDEN die anderen vielleicht und gucken so: Was ist das denn für ein Opfer oder so. Oder will der @Stress@ oder so» (Z. 587-590). Noch expliziter ist ein Erzähl-Einschub in einem der zürcherischen Stigmatisierungs- und Lachszenen: «Früher in Deutschland war das anders ... vielleicht hätte ich dem eine gezogen so» (Z. 735-742). Es folgen erzählte Konsequenzen von Schlägereien, die darauf schliessen lassen, dass Ardit solche erlebt hat bzw. sie im Erzählmodus nochmals erlebt. Er spinnt dann die Schläger-Geschichten hypothetisch weiter und kommt erzählerisch zu zwei Schlüssen: Wer nicht schlägt, hat Geld, Auto und Familie, und wer schlägt, hat nichts und arbeitet unterbezahlt im McDonalds.

Wenn du dann wirklich ausrastest, ne, ich hatte schon zig Fälle, wo Leute dann rausgefliegen sind aus der Schule und die Karriere war vorbei. Weil die den kaputtgeschlagen haben. ... Und du lässt einfach, okay, der hat das jetzt zu mir gesagt und ich geh weiter ... Und ICH werde Geld verdienen. Und ICH werde ein Auto fahren. ICH werde Familie haben» (Z. 752-757, 765-767, 769-771)

Weil die Leute machen sich auch ein Bild von dir, wenn du schlägst und so dies und das und dies. Das ist nicht cool, wenn du da. Leute haben Angst vor dir oder sonst was. Nix hast du erreicht, nix. Da hast du da Leute geschlagen, für was? Damit du ein bisschen cool bist für die paar Jährchen? Die meisten Klassenclown, ne, die so Klassenclown waren, die sind äh, die sind jetzt da (2 sec.) am Arbeiten. KOMPLETT. Ja ALLES. GAR nichts mehr an so Humor oder so. Die müssen jetzt vielleicht McDonalds arbeiten oder so. (Z. 815-829)

Hier sind zwei mögliche Prozessstrukturen zu erkennen: Eine Verlaufskurve im Fall einer Schläger-Karriere und ein biografischer Wandlungsprozess, falls diese Karriere abgebrochen wird.

E) Kurzzusammenfassung der biografischen Gesamtformung (analytische Abstraktion)

Ardits Biografie folgt einerseits einem ausgeprägt institutionellen Ablaufmuster, das sich darin äussert, dass er den Schwierigkeiten des Alltags mit einem starken Normalitätsanspruch entgegentritt. Eine ebenfalls stark präsente Verlaufskurvenlogik zeigt sich in Erfahrungen von Orientierungslosigkeit, Täuschung, Manipulation, Stigmatisierung und Unterdrückung im und durch das Schulsystem sowie in schwer zu rekonstruierenden Erfahrungen in der Ausübung von Gewalt, welche wohl in der Primarschulzeit in Deutschland zu verorten sind. Gewisse im

Rückblick erzählte Momente zeigen auch Ansätze biografischer Wandlungsprozesse, wenn Ardit auf Situationen mit Verlaufskurvenpotential mit Humor und Ironie reagiert.

8.3 Analyse der Eigendarstellung (Wissensanalyse)

An erster Stelle fällt auf, worüber Ardit nicht spricht, nämlich über seine konkreten Erfahrungen mit Gewalt in Deutschland. Sehr zahlreich sind dafür jene Passagen, in denen er sich als Experte positioniert, um deutsche mit schweizerischen Zuständen zu vergleichen oder Kritik zu üben an Kategorisierungen von Menschen in unterschiedliche Rangordnungen sowohl durch das Schulsystem wie auch darüber hinaus. An die Schule formuliert Ardit klare Erwartungen im Sinne von: Lehrer:innen sollten sich dafür einsetzen, dass alle Schüler:innen wirklich etwas lernen – und das sei früher eher der Fall gewesen als heutzutage.

Da da ist keine LIEBE mehr, wies mal früher war sozusagen. Nicht die Liebe sozusagen so okay () so die Liebe so zum Job, finde ich, so, so den Leuten was beizubringen. (Z. 174-178)

Zum Thema Gewalt vertritt Ardit pazifistische Mainstream-Positionen –, interessanterweise oft direkt bevor sich in den narrativen Textteilen eine gewisse Involviertheit in Gewaltvorfälle erahnen lässt. Dies verleiht dem genannten Thema, welches vor allem gegen Ende des Interviews immer stärker präsent wird, zusätzliche Dringlichkeit.

Und ich bin ein Mensch, ich würd auf keinen Fall zu Gewalt gehen, soweit ist keine Lösung. Man sollte am besten es erst mal mit Wörtern klären, Lehrer rufen, das ist nichts Falsches. Man denkt immer: Ah falsch, aber das ist nichts Falsches. ... Klar, da gibts auch Aggressionsprobleme oder so. Aber. Ja (2 sec.) ((Schnalzgeräusch)). (Z. 745-752, 778-780)

9. Auswertung des narrativen Interviews mit Berzan (Transkript Anhang H)

9.1 Situierung von Person und Interview

Berzan hat gewünscht, dass das Interview auf Schweizerdeutsch geführt wird, wechselt aber während des Gesprächs wiederholt zwischen zürichdeutschen und standardsprachlichen Formen hin und her. Die Sprachmelodie gehorcht den Regeln der aktuellen Jugendsprache. Berzan definiert sich als Kurde und ist im türkischen Teil Kurdistans geboren, wo er auch die ersten beiden Primarschuljahre absolviert hat. Mit vierzehneinhalb Jahren ist er der Jüngste der Klasse, wirkt aber etwas älter. Während des Gesprächs wirkt er eher unsicher und fingert an seinen Händen herum. Berzan verhält sich dem Verfasser gegenüber sehr freundlich, aber etwas wortkarg. Das Interview dauert gemäss Audio-Dokument exakt 11.43 Minuten.

9.2 Inhaltliche strukturelle Beschreibung und analytische Abstraktion

A) Primarschulzeit: vom institutionellen Ablaufmuster zur Verlaufskurve

Berzan erzählt, in der Türkei sei er im Kindergarten und «auch noch» (Z. 27) in der ersten und zweiten Klasse «ganz normal» (Z. 25-26) behandelt worden. In der Schweiz ändert sich bezüglich Normalität vorerst nichts, auch wenn die Lernerfolge ausbleiben («nicht so gut, Lernen und so», Z. 35): Berzan fühlte sich «ganz normal» (Z. 31) bzw. «gut behandelt» (Z. 35-36). «War alles ein bisschen so gut bis sechste Klasse» (Z. 44), fasst er sein damaliges Gefühl zusammen – allerdings für die fünfte Klasse («war so okay», Z. 37) mit der Einschränkung, dass «manche Lehrer ... etwas strenger» (Z. 37-38) zu ihm gewesen seien. Zugleich fällt auf, dass Berzan negative Formulierungen verwendet, wenn er betont, es sei «nicht so schlimm» (Z. 30) gewesen, er habe «nicht so etwas Schlimmes erlebt». Indem Berzan in einem nächsten Schritt das Wort «schlimm» zusätzlich in seiner anderen, charakterlichen Bedeutung benutzt und dieses Schlimmsein – trotz eines Distanz schaffenden «Sozusagen» – als etwas Selbsterlebtes darstellt und detailreich nacherzählt, deckt er eine weitere lebensgeschichtliche Erfahrungsschicht auf, in welcher das institutionelle Ablaufmuster durch eine deutlich erkennbare Verlaufskurve überformt wird.

Ich war echt ein, also ich war schlimm sozusagen. Also ich hab Lehrer manchmal beleidigt so. Kinder, also manche Kinder so geschlagen. Zum Beispiel, ich bin mal ausgerastet, ich kam vom Turnen ins Klassenzimmer rein. Und dort war so ein Mädchen so und die hat mich halt <huere abgefack>. Habe einfach ihr Handy genommen und einfach runtergeschmissen vom zweiten Stock. ... Oder hab halt so Kinder beleidigt oder so. Geschlagen halt. Das war noch schlimm. Hab nicht auf die Regeln geachtet, hab Sachen über das Klassenzimmer und so geworfen. Ja, das halt immer halt so Kreuzchen geben halt, so Einträge. (Z. 114-132)

B) Übertrittsgeschichte: Verlaufskurve mit kleineren Anteilen an institutionellen Ablaufmustern und biografischen Wandlungsprozessen

Nachdem Berzan mit «schlechten» Noten und «schlimmem» Verhalten in die sechste Primarklasse gestartet ist, eröffnet ihm der Lehrer noch im ersten Semester des letzten Primarschuljahrs, dass er ihn in die Sekundarschule C einteilen werde (Berzan sagt in der Erzählung irrtümlicherweise zuerst «B»).

Die sechste Klasse, also das erste Semester war ich halt nicht so gut dran. Dort hatte er mich eben in B eingeteilt, also C eingeteilt, meine ich. Und dort war ich echt noch so schlecht. Nachher hab ich gedacht, okay vielleicht kann ich mich noch verbessern. Vielleicht könnte ich noch ins B kommen. Ich habe mich dann auch verbessert. Meine Noten wurden viel, viel besser. So Vierer und Vierbisfünfer und so. ... Meine Kreuzchen sind auch viel besser geworden. Ich hab mich mehr auf die Umwelt geachtet, halt so, wie es den anderen geht. Hab nicht so beleidigt und so. Ja, ich hab mich halt verbessert (Z. 144-155, 158-163)

Berzan verbessert nicht nur sein Verhalten und seine Noten, sondern auch sich selbst. Allerdings nützt ihm dies nichts, denn er wird, obwohl seine Noten «nicht die schlimmsten sind» (Z. 97), in die Sekundarschule C eingeteilt. Berzan findet es «ja noch okay so» (Z. 47-48), zeigt Verständnis für die Einstufung und nimmt die «Schuld» (Z.48) auf sich. Am Elterngespräch nimmt auch seine Mutter teil. Sein Vater kommt nicht; laut Berzan, weil er «nicht so gut Deutsch» kann – «oder er hat sich einfach geschämt» (Z. 174-176). Die Verlaufskurvenlogik verstärkt sich, denn Berzan erleidet die Relegation ins unterste Schulsegment entgegen den Versprechungen des Schulsystems, dass gute Leistungen belohnt werden (sollten).

Sechste Klasse ähm Elterngespräch. Ich werde ins C eingeteilt. Bis das ist ja noch okay so. Ich bin ja selber schuld. Ähm (2 sec.) sechste Klasse hmmm (4 sec.) Ja, was wollte ich sagen? Ja, meine Mutter war halt nicht so so stolz. Ist halt okay. Die Lehrer waren enttäuscht dies das. (Z. 45-53)

Ich war halt echt ein schlimmes Kind. In der Schule war ich nicht so konzentriert so. Noten waren so okay so. Jetzt nicht die besten Noten, die man sich erwarten kann. Meine Kreuzchen sind, die waren auch nicht gut, da ich ein schlimmes Kind war. Aber so (2 sec.) darum habe ich selber gedacht, ich dachte, ich komme so ins B vielleicht, weil meine Noten waren so nicht die schlimmsten so. Ja, es hat schlimmere gehabt. Und ja, darum der Lehrer hat mich so gefragt, wo würdest du dich sehen. Ich so: B. Er so: ja das geht nicht, leider, schau mal, deine Noten sind ja schlecht und so. Dann wurde ich halt ins C eingeteilt. (Z. 86-104)

Der Druck des Erleidens nimmt nochmals zu. Erstens ruft der Lehrer am letzten Primarschultag Berzan in sein Zimmer und eröffnet ihm, «eigentlich» (Z. 58) sei er ein B-Schüler. Doch auf

Berzans Frage, ob da nichts mehr zu machen sei, antwortet er, das gehe nicht, da sonst die ganze «Schuldings» (Z. 63), also die Schulleitung, involviert werden müsse.

Aber als dann der letzte Tag von der Schule kommt kam, hä? Also ruft mich mein Lehrer in sein Zimmer, also in sein Zimmer, und sagt zu mir so: Ja, eigentlich wärest du B und so, aber weil du so gut warst. Ich so, ich hab mich gefragt so, warum können Sie mich nicht so durchlassen? Also ja, das geht nicht mehr und so, denn wegen dem muss ich mit dem ganzen Schuldings so und so reden. Ich so ja okay. (Z. 53-64)

Zweitens erfährt Berzan, dass bei anderen Schüler:innen, die leistungsmässig ähnlich wie er dastehen, eine solche Umteilung sehr wohl möglich ist.

Ich hab einen Kollegen, der wäre jetzt eigentlich auch C, aber seine Mutter hat halt mit dings, also mit dem Lehrer und so geredet, hat ihn überredet, dass er noch dings da, B kommen kann. Also er hat so, er war auch so gleich schlecht wie ich. Nachher zweites Semester wurde er auch besser. Seine Mutter hat mit dem Lehrer geredet, ob halt mein Kollege probieren kann, ob er sich noch verbessert oder so. Hat es dann geschafft. Ist dann auch zu B gekommen. Ja (2 sec.). Aber bei mir hat ers nicht gemacht. Er hat mich nicht gelassen. Meine Mutter hat auch gefragt so, ob ich darf. Er so: Ja, nein, dann muss so die ganze Schulleitung kommen, mit denen reden und dann dies das. (Z. 204-223)

Doch auch, dass seine Mutter beim Lehrer nachfragt – so erzählt Berzan – nützt nichts. Sie bekommt dieselbe Antwort, die er selbst bekommen hat. Immerhin zeigt Berzan beim Erzählen seiner damaligen Erfahrungen, dass sein Potenzial von einigen Menschen sehr wohl wahrgenommen worden sei. So sei seine Mutter «enttäuscht» gewesen und habe gemeint: «Ich weiss, dass du besser kannst und so, warum machst du so? ... Warum hast du dich nicht etwas mehr konzentriert?» (Z. 177-180). Manche Lehrer hätten gesagt, «du könntest es schaffen und so» (Z. 183-185). Und auch von seinem Vater hat Berzan, obwohl oder vielleicht gerade auch weil er enttäuscht war, Wertschätzung bekommen.

Mein Vater war eigentlich. Also er, er hat es am Anfang eigentlich nicht so richtig verstanden ob B oder C. Danach hab ich ihm das alles erklärt. Er war auch sehr enttäuscht, weil er weiss ja auch, was ich kann und was ich nicht kann. (Z. 185-192)

Auch wenn das Erzählen von der elterlichen Solidarität (und von derjenigen mancher Lehrer) sowie davon, wie er seinem Vater auf Augenhöhe begegnet, gewisse Möglichkeiten für biografische Wandlungsprozesse öffnet – und auch wenn Berzan versucht, der drohenden Relegation in die Sekundarschule C durch eine Änderung seines Verhaltens und durch Schuldübernahme abzuwenden, legitimiert er genau damit die Handlungsweisen der Institution Schule und unterwirft sich noch stärker derselben Verlaufskurven-Logik, welche sich schon in der Primarschule abgezeichnet hat.

C) Sekundarschulzeit: institutionelles Ablaufmuster, nebenher beginnende biografische Wandlungsprozesse

Im Gegensatz zu den Sinneinheiten Primarschule und Sekundarschul-Einteilung erscheint die eigentliche Sekundarschulzeit aus der Erzählperspektive Berzans in einem überwiegend positiven Licht – auch wenn es einzelne Lehrer gibt, welche ein unangemessenes Verhalten an den Tag legen.

Nachher erste Sek war eigentlich gut. Ich war so etwas schüchterner. Lehrer waren alle noch nett so. Nachher etwa so, manche Lehrer haben mich als so schlecht betrachtet, weil ich so C war und so. Die haben mich immer so komisch angeschaut oder so. Wie kann ich das sagen? Ja, so. Und wenn ich die so etwas gefragt habe, haben sie mich immer so, wie soll ich das sagen, so unhöflich geantwortet, ja. Und das war halt so über drei Jahre halt. Jetzt ist noch gut. (Z. 65-78)

Berzan berichtet auch über negative Kommentare von Menschen ausserhalb der Schule – etwa davon, dass «manche» Leute von ihm als C-Schüler denken, er sei «zu dumm» (Z. 195-196) oder «nicht der Schlauste» (Z. 268) – und setzt diese in Bezug zu selbstbeschreibenden Adjektiven wie «unangenehm» (Z. 262) oder zu Schamgefühlen.

Die haben mich so gefragt so ääähh: Welches Schulhaus gehst du? Ich hab halt so Namen und so gesagt. Wieso? Welche Sek bist du? Ich so: Ich bin zweite. Sie so: A, B, C? Und dann hab ich mich dort etwas geschämt zu sagen, dass ich C bin, aber hab es dann trotzdem gesagt. Und dann ja. Dann ist der ganze, dann waren sie, haben sie nicht mehr mit mir geredet und so. (Z. 280-290)

Als Reaktion auf solche Erlebnisse appelliert Berzan im Rückblick an die Idee von der Gleichheit zwischen den Menschen («ich hab mir gedacht so, was änderts, ob ich C bin oder so. Nicht? Weil ich bin immer noch die gleiche Person so», Z. 295-298) oder daran, er sei auf Abstand gegangen, indem er nicht mehr mit solchen Leuten geredet habe (Z. 300-301). Als weitere Handlungsmöglichkeit nennt er eine Haltung, die man als stolze Indifferenz bezeichnen könnte.

Also juckt es mich nicht mehr so, wie die mich sehen, ... manchmal juckt es mich echt nicht. Dann sag ich so: C, «wick», ja. (Z. 78-80, 270-271)

Als dominante Prozessstruktur für die Sinneinheit Sekundarschulzeit lässt sich ein institutionelles Ablaufmuster erkennen, in dessen Kontext Berzan die Schule grundsätzlich als positiv wahrnimmt und die Idee der Gleichheit verteidigt. An die Stelle der sich klar abflachenden Verlaufskurve sind vermehrt biografische Wandlungsprozesse getreten: Berzan erleidet die Situationen nicht mehr, sondern tritt den Ausgrenzungsmomenten, mit denen er als C-Schüler konfrontiert wird, als selbständige Persönlichkeit entgegen.

D) Kurzzusammenfassung der biografischen Gesamtformung (analytische Abstraktion)

Als dominante Prozessstruktur lässt sich bei Berzan über Primar- und Sekundarschulzeit hinweg ein institutionelles Ablaufmuster benennen. Dieses tritt vor und um den Übergang von der Primar- in die Sekundarschule zugunsten einer sich vorübergehend intensivierenden Verlaufskurve teilweise in den Hintergrund. Während schon in der kritischen Übergangszeit immer wieder Ansätze zu biografischen Wandlungsprozessen zu erkennen sind, nehmen diese in der Sekundarschulzeit eine zunehmend wichtigere Rolle ein und lösen die Verlaufskurve als neben dem institutionellen Muster laufende Prozessstruktur schliesslich ganz ab.

9.3 Analyse der Eigendarstellung (Wissensanalyse)

Dank Berzans Erzählweise wird insbesondere im Rahmen der hübsch erzählten Geschichte vom Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule wie beim Schälen einer Zwiebel eine nach der anderen Schicht freigelegt. Während die narrativen Elemente der Erzählung Jahr für Jahr durch die Primarschule fortschreiten, zeigen die argumentativen Zwischenschritte, wohin die Reise geht.

Narrativ (Imperfekt)	Dann dritte Klasse kam ich halt dann hierher. Mit sieben Jahren, glaube ich. Aufnahmeklasse war auch nicht so schlimm, so ich wurde ganz normal behandelt,	Z. 27-31
Argumentativ (→ Präsens)	weil da wusste man ja noch nicht, wo ich hinkomme, wo ich eingestuft werde.	Z. 31-33
Narrativ (Imperfekt)	Nachher vierte Klasse kam ich, alles nicht so gut, lernen und so, also gut behandelt. Das ist das so. Fünfte Klasse war so okay. Aber so manche Lehrer waren so etwas strenger zu mir,	Z. 34-39
Argumentativ (→ Präsens)	weil ich so etwas schlimmer als die anderen war. Das ist auch ganz normal.	Z. 39-41
Narrativ	Nachher sechste Klasse.	Z. 41

In seiner Eigendarstellung nimmt Berzan die spätere Verlaufskurve («da wusste man noch ja noch nicht, ...») voraus und begründet die Strenge der Lehrer institutions- und normkonform damit, dass er «schlimmer als die anderen» gewesen sei. Damit stellt sich Berzan im Nachhinein auf die Seite derjenigen, die ihn damals streng behandelten und in die Sekundarstufe C relegierten. Nichtsdestotrotz wertet Berzan diese Relegation auch im Nachhinein als nicht akzeptabel, was sich darin zeigt, dass er gleich dreimal wortwörtlich den verletzenden Kommentar seines ihn ins C einteilenden Lehrers («eigentlich wärst du B», Z. 57-58 und 157-159; «du wärst eigentlich B», Z. 106) zitiert und damit zu erkennen gibt, wie nahe ihm diese Geschichte immer noch geht. Auf die Nachfrage des Verfassers, weshalb er und seine Eltern sich nicht gegen den Entscheid des Lehrers gewehrt haben (Z. 224-225), antwortet er: «Ich weiss

es selber nicht. Er, er, ich glaube, er hatte Stress oder so. Ich weiss es echt nicht. ... Bei uns hat er es einfach nicht zugelassen» (Z. 226-228, 230-231). Berzan fokussiert seinen Erklärungshorizont hier absurderweise auf einen eventuellen emotionalen Zustand seines Lehrers, statt auf die eigene Wut und Frustration. Diese Darstellungsweise korrespondiert zweifellos mit der damaligen Verlaufskurve, in deren Logik die Relegation in die Sekundarstufe C wie ein Schicksalsschlag erscheint, der ausserhalb der eigenen Handlungssphäre und Handlungsmöglichkeiten liegt. Die Verlaufskurvenlogik erfährt in der inflationären Verwendung des Adverbs «halt» eine zusätzliche Verdeutlichung. Berzan setzt aber auch andere Akzente. So erscheint der auf die eigenen Fähigkeiten bezogene, wohlwollenden Menschen in den Mund gelegte Satz «du kannst» dreimal im Interview; einmal werden die Eltern zitiert («du kannst etwas Besseres», Z. 378), einmal die Mutter («ich weiss, dass du besser kannst», Z. 178-179) und einmal «manche» Lehrer («du könntest es schaffen», Z. 184-185), was zusammengenommen wie eine Beschwörung Berzans an sich selbst klingt, zu der das dem Vater zugeschriebene Wissen passt: «Er weiss ja auch, was ich kann und was ich nicht kann» (Z. 190-192). Als weitere relevante Eigendarstellungsleistung Berzans wäre hier der zweifellos selbstermächtigend wirkende Gleichheitsdiskurs zu nennen, mit dem er das zwischendurch erzählte Diskriminierungserlebnis rahmt.

Gleichheitsdiskurs	Die anderen sind so halt ganz normal zu mir, ob ich C bin oder nicht bin, die juckt das nicht, so.	Z. 333-336
Diskriminierungserfahrung	Ja, ausser ((lacht)), es hat mal so, also mit Kollegin dings da einen Streit gegeben. Und sie so: Ja, halt die Fresse, du Scheiss-Sek-C-Schüler und so dies das.	Z. 336-340
Gleichheitsdiskurs	Ja, das hab ich mal erlebt. Sonst war nichts eigentlich sonst schlimm. Weil alle sehen mich halt gleich, nicht so wie die andere halt.	Z. 340-344

Zum Abschluss dieses Kapitels soll hier noch die Stellungnahme Berzans zur Schule insgesamt zitiert werden, in der er seiner Wertschätzung dieser Institution gegenüber Ausdruck gibt und sich dafür einsetzt, dass auf die spezifischen Lebenslagen der verschiedenen Schüler:innen Rücksicht genommen wird.

Also, Schule finde ich eigentlich gut, weil du lernst andere Menschen kennen und so. Menschenkenntnisse halt, man sieht so, was in Welt wie es ist. Das einzige, was ich scheisse finde so, so Einträge und so geben, wie so, wenn ein Kind etwas nicht macht oder so. Also ich verstehe es schon, dass man so streng sein muss, aber so vielleicht nicht so immer so. Weil vielleicht ist ja etwas dazwischen gekommen, hat er mal etwas nicht machen können oder so, hatte er mit den Eltern Streit oder so. Ja, wenn man so. Was soll ich noch sagen, so. (2 sec.) Schule ist eigentlich gut. Also man lernt viele Sachen eigentlich so, aber (2 sec.) es gibt auch so Nachteile so. So wie zum Beispiel deine Eltern werden traurig und so, wenn die sehen, du kannst etwas Besseres, aber dann bist du doch so C. (Z. 357-379)

10. Auswertung des narrativen Interviews mit Omid (Transkrip Anhang I)

10.1 Situierung von Person und Interview

Das Interview mit Omid dauert gemäss Audio-Dokument exakt 16.50 Minuten. Der fünfzehnjährige, grossgewachsene junge Mann stammt aus Afghanistan und hat seine ganze Schulzeit in derselben urbanen Ortschaft im Kanton Zürich absolviert, in dem auch das Interview stattfindet. Omid spricht ein grammatikalisch sehr korrektes Hochdeutsch mit eher nach Deutschland klingender Sprachfärbung. Er wirkt selbstsicher und ruhig. Während des Gesprächs verhält er sich ausnehmend zuvorkommend, ja höflich und gibt sich zugleich ein wenig vorsichtig und distanziert.

10.2 Inhaltliche strukturelle Beschreibung und analytische Abstraktion

A) Primarschulzeit: biografische Wandlungsprozesse und eine im Ansatz abgebrochene Verlaufskurve

Omid erzählt, dass er in der Flüchtlingsheim-Zeit «die Buchstaben ... und auch ein bisschen die Sprache» gelernt hat und dass er ein schneller Lerner war («ja ich habs halt schnell verstanden und konnts auch flüssig», Z. 29-30). Allerdings erzählt er auch von einer Episode, bei der es um den Übertritt in die reguläre Primarschule geht und bei dem die vielen Flüchtlingsheim- und Schulwechsel ein gewisses Potential an Gefühlen des Ausgeliefertseins und damit auch die Gefahr einer beginnenden Verlaufskurvendynamik enthalten.

Dann war ich in nem weiteren Flüchtlingsheim und dann war ich auch. Ich war halt in vielen Schulen. Und dort haben die mir halt Mathematik, alles beigebracht. ... Ich habs halt immer weiter versucht und irgendwann kam der Weg, dass ich halt wieder ne Schule wechseln musste. Weil, die haben mich einfach zu hoch eingestuft. Da hat sich meine Mutter eingesetzt, dass ich halt von Anfang an beginn. Dann hab ichs halt mit der ersten Klasse ver-, also absolviert, da hab ich die erste Klasse absolviert. Dann bin ich in die zweite Klasse gekommen. ... Ab da bin, ich hab ich keine Schule mehr gewechselt und da liefs auch eigentlich gut. (Z. 31-35, 40-51, 52-55)

Den Ausschlag dafür, dass es dann «eigentlich gut» läuft und die Verlaufskurve nicht wirksam wird, geben laut Omid die Intervention seiner Mutter und die Tatsache, keine Schule mehr wechseln zu müssen und in einer tollen Klasse gelandet zu sein.

Und ja, und dieser Weg war halt ziemlich cool. Ich hab die Klasse auch sehr gemocht und die war wirklich eine tolle Klasse. Aber da hab ich auch wirklich viele Freunde gefunden und ja, die Freunde gibts auch bis jetzt noch so. (Z. 58-64)

Gegen Ende des Interviews erzählt dann Omid in summarischer Art und Weise, er habe in der Primarschulzeit tiefgreifende persönlichen Veränderungen erlebt. Dies nimmt die Selbst-Erzählung vom intelligenzbasiert schnellen Lernen wieder auf und verweist direkt auf Schützes Prozessstruktur der biografischen Wandlungsprozesse.

Ich war ja komplett anders. Und auch im Kopf, da hab ich immer auf Persisch gedacht. Und auf einmal hat sich alles geändert, ist auf Deutsch. Ich fands halt auch immer so toll, die ganze Kultur und Reli-, Religion und so mitzuerleben. (Z. 436-443)

B) Übertrittsgeschichte: institutionelles Verlaufsmuster, daneben biografische Wandlungsprozesse

Der Übertritt in die Sekundarstufe C macht Omid traurig, weil C die tiefste Stufe ist und weil ihn dies von Freund:innen trennt, mit denen er sechs Jahre lang die Schulbank gedrückt hat (Z. 77-88). Eher summarisch erzählt Omid darüber, wie die Einteilung abgelaufen ist: Schon vor Ende der sechsten Klasse habe ihm seine Lehrerin gesagt, die Einteilung zwischen B und C stehe auf der Kippe. Dies habe bei ihm den Gedanken ausgelöst, sich verbessern zu müssen. Schlussendlich, so Omid, habe ihm die Lehrerin mitgeteilt, er komme «halt ins C» (Z. 136).

Es gab ja jedes Mal so ein Gespräch mit den Zeugnissen. Und dann hat die Lehrerin mir einmal gesagt, wo ich in welchem Niveau bin. Und dann hat die mir immer so zwischen B und C eingeteilt. Dann wusste ich schon so: Ah, ich muss mich halt verbessern. Ich hab auch immer mein Bestes gegeben. Und na ja, irgendwann wird dieser. Irgendwann ist die sechste Klasse halt fertig geworden. Da hat sie gesagt, dass ich halt ins C komm. Und da war ich halt auch der einzige, der in C eingeteilt wurde. Dann war ich schon traurig, weil ich wollte halt mit den Freunden von mir in dieselbe Klasse gehen. Und, und dann war halt dieser traurige Moment für mich. (Z. 124-142)

Was Omid am meisten trifft und traurig macht – so erzählt er es jedenfalls mehr als einmal – ist neben der Trennung von seinen Freunden, dass er als einziger der Klasse ins C eingeteilt worden ist. Dass die Einteilung via schulische Leistungen erfolgt ist, wird von Omid kritiklos wiedergegeben und als rechtmässig akzeptiert, was auf ein institutionelles Ablaufmuster verweist. Auch in der einzigen Diskriminierungsgeschichte, die Omid erzählt, besteht die Quintessenz darin, dass er seine Einteilung als gegeben hinnimmt.

Da wars halt so, dass sie halt alle im B, A oder im Gymnasium waren. Da war ich halt der einzige. Die haben halt so gesagt: Ah, du bist der Dumme und so weiter. Da war, ich hab das einfach so ignoriert und hab so gesagt: Ja, ist halt jetzt so, was soll ich jetzt machen? Dann ist es halt so, wie es ist. Ja, und dann war ich halt immer sozusagen der Schlechte, der halt nichts wusste, obwohl ich halt mich, ich wusste es schon. (Z. 250-262)

Gleichzeitig aber führt Omid durch das übertriebene Repetieren des Adverbs «halt» die Selbstverständlichkeit der Einteilung ad absurdum. Und indem er vordergründig akzeptiert, «der Dumme» (Z. 254) oder «sozusagen der Schlechte» (Z. 260) zu sein, dies aber zugleich «ignoriert» (Z. 256), um am Schluss trotzig anzufügen, «ich wusste es schon» (Z. 262), gibt er dem Interviewpartner gegenüber zu erkennen, dass er sich damals nicht hat unterkriegen lassen. Dies kann man durchaus als parallel zum institutionellen Ablaufmuster laufenden biografischen Wandlungsprozess verstehen.

C) Sekundarschulzeit: durch biografische Wandlungsprozesse und ein biografisches Handlungsmuster überformtes institutionelles Ablaufmuster

Die meritokratische Verheissung der Institution Schule erfüllt sich für Omid paradoxerweise erst in der Sekundarschule C. Als erfolgsbestimmende Faktoren für den Schulerfolg und das Finden einer Lehrstelle gibt er in seiner Erzählung die Ermahnungen seiner Eltern (Z. 143-146), seine eigenen Anstrengungen, sein gutes Verhalten sowie die emotionale Verbindung zum Lieblingsfach Mathematik an. Somit wird in dieser Sinneinheit das institutionelle Ablaufmuster (gute Leistungen und gutes Verhalten werden belohnt) von einem biografischen Wandlungsprozess (Reaktion auf die Ermahnungen der Eltern, Z. 146-149), einem biografischen Handlungsmuster (selbstgewähltes Lieblingsfach; Z. 156-166: «Wir haben, ich habe jetzt Mathgrundlagen ausgewählt.») überformt.

Und ab da war ich halt in der Sek. Und in der Sek liefs. Bis jetzt fand ichs gut. Meine Noten haben sich auch hier jeden Fall verbessert. In Mathematik zum Beispiel hab ich auch gute Noten. Ich war, ist jetzt mein Lieblingsfach geworden. Und Naturkunde und so weiter. ... Dann gabs halt; auch meine Eltern haben gesagt: Streng dich halt jetzt bisschen mehr an, damit du halt auch irgendwann ne Lehre findest. Und da hab ich mich auch jetzt angestrengt und hab auch eigentlich ne Lehre gefunden. ... Die Kreuzchen waren auch immer bei sehr gut und gut. Ja und ja, ab dem Zeitpunkt von dort hab ich mich halt jetzt mehr angestrengt, hab bisschen mehr die Noten hoch gepusht. (Z. 89-96, 142-149, 153-157)

Dieselbe Bewegung vom institutionellen Muster über biografische Wandlungsprozesse zum biografischen Handlungsmuster zeigt sich auch in der Frage «bin ich jetzt der Dumme oder bin ich der Schlaue?» (Z. 205-207) und in der Geschichte von den Kollegen (Z. 195-236), welche ihm, dem «Dummen» in der Gruppe, zu mehr Lernanstrengungen geraten hatten, worauf Omid einen dieser Kollegen, der vom Gymnasium in die Sekundarschule A abgestiegen ist, bei der Suche nach einer Lehrstelle unterstützt: «Manchmal erklär ich halt denen, weil die verstehen ja auch manchmal nicht» (Z. 237-238).

D) Kurzzusammenfassung der biografischen Gesamtformung (analytische Abstraktion)

Omid entgeht einer potentiellen Verlaufskurve am Übergang zur Primarschule knapp, worauf im weiteren Lebenslauf bzw. Bildungsverlauf das dominante institutionelle Handlungsmuster zunehmend von biografischen Wandlungsprozessen und biografischen Handlungsmustern überformt wird. Es ist klar zu erkennen, dass Omid, ausgehend von Ratschlägen seiner Eltern und Kollegen, seine eigene Bildungskarriere immer stärker in die eigenen Hände nimmt.

10.3 Analyse der Eigendarstellung (Wissensanalyse)

Bei Omids Anfangserzählung (Z. 21-100) fällt auf, dass zwischen den narrativen Teilen argumentative Einschübe auftreten, die den Satz «ich wusste nicht» beinhalten und erklären, dass der Übertritt in die Sekundarschule C grundsätzlich Omids Nicht-Wissen bzw. seiner fehlenden Information über das segmentierte Zürcher Schulsystem geschuldet ist.

Erzählstart	Okay. Ähm,	Z. 21
Narrative Sequenz	(Thema: Flüchtlingsheim, Schnelles Lernen)	Z. 21-35
	Aber ich wusste nicht , dass ich halt NACH, nach diesem Primarschule halt in die Sek komm. Ich wusste auch nicht , was A ist, B ist und C ist. Gymnasium wusste ich halt. Und irgend.	Z. 35-40
Narrative Teilsequenz	(Thema: Primarschulzeit)	Z. 40-55
	Und dort wusste ich auch nicht , dass es halt nach dieser Schule in eine weiterführende Schule kommt.	Z. 55-58
Narrative Teilsequenz	(Thema: Primarschulzeit)	Z. 58-73
	Und dieser ganze Weg war eigentlich ungeplant. Also ich wusste nicht , was ich eigentlich da mach so. Weil wie und	Z. 73-76
Narrative Teilsequenz	(Thema: Einteilung C)	Z. 77-82
	Und ich wusste halt nicht , wieso ich da gekommen bin. Also, ich wusste schon , dass meine Noten so nicht so gut waren. Und ja (2 sec.)	
Narrative (Teil-)Sequenz	(Thema: Einteilung C / Verlauf C)	Z. 85-96
Erzählschluss	Und ja, das waren halt meine Erlebnisse. (4 sec.) Ja. Ich war halt ein. Ja, wie soll ich das jetzt sagen? (5 sec.) Das war halt das.	Z. 96-100

Nebst diesem mit dem finalen, Richtung Selbstermächtigung zielenden «ich wusste schon» rhetorisch speziell auffällig durchstrukturierten ersten Interviewteil gibt Omid in anderen Teilen des Gesprächs weitere Erklärungen ab, die seine fehlenden Lernanstrengungen auf prozedurales Nicht-Wissen zurückführen, wobei er sogar in Betracht zieht, dass seine mangelhafte Information und die daraus resultierende fehlende Anstrengung darauf beruhten, dass er, statt die «Hauptklasse» zu besuchen, speziellen Deutschunterricht erhielt.

Aber ich hab mich halt nie angestrengt. Ich wusste halt auch nicht, dass es halt die Sek gibt. Das musste mir eigentlich jemand erklären, aber das hat ja halt keiner. Die dachten, ich wusste es schon und so weiter. Ich wusste auch nicht, wie das alles funktioniert. Weil ja. In der Grundschule hats halt keiner erklärt oder so. Falls schon, da war ich halt nicht in der Hauptklasse, weil ich war immer der, wo im Lehrfelderzentrum, der wo so immer Hilfe gebraucht hat, um was zu verstehen und so weiter. Ja, vielleicht habens die in der Hauptklasse irgendwie gesagt und ich wusste es halt nie. (Z. 262-279)

Aus seiner Argumentation leitet Omid die Forderung nach besserer Information über die segmentierte Zürcher Sekundarschule für Primarschüler:innen und deren Eltern ab.

Dass man sich halt vielmehr informieren soll, wie läuft das ab, was passiert da. Immer mehr informieren. Aber man soll sich halt nicht falsche Informationen, ähm, einreden lassen von Kollegen oder so weiter. Ich, äh, man soll sich mit den Lehrern ein bisschen unterhalten, irgendwie darüber reden oder halt mit den Eltern. (Z. 396-405)

Ungeachtet der Kritikpunkte bezüglich der mangelhaften Information durch die Primaschule äussert Omid mehrmals, dass er die Schule für eine grundsätzlich gute und wichtige Institution hält. Er lobt auch das konkrete Schulhaus, in dem er die Sekundarschule C besucht: «Also irgendwie wird hier keiner ausgeschlossen» (Z. 313-314). Für Omid ist die Sekundarschule C kein Makel, sondern das ideale Sprungbrett, «damit ich halt ne bessere Zukunft hab» (Z. 158-159). Omids Argumentation gipfelt bemerkenswerterweise darin, die Sekundarschule C zur definitiv besten Stufe im segmentierten Zürcher Schulsystem zu befördern.

Und im C hat man auch, hab ich gemerkt, hat man mehr Zeit für etwas, ähm, als bei den anderen Klassen. ... Und dort merkt man, dass die A- und B-Schüler die meisten Themen einfach so nicht mehr verstehen, weils einfach zu schnell ging und wir halt mehr verstehen als die, weil wir es langsamer machen und mehr kapieren als sie. Ja. Es geht halt auch. Ja, wir sind eigentlich fast gleich schnell wie sie. Aber wir behaltens eher im Hinterkopf, die Sachen. Ja. (Z. 159-162, 166-176)

11. Auswertung des narrativen Interviews mit Valon (Transkript Anhang J)

11.1 Situierung von Person und Interview

Valon ist in derselben urbanen zürcherischen Ortschaft geboren und aufgewachsen, in der er noch heute zur Schule geht. Gegenüber dem Interviewer verhält er sich zunächst eher skeptisch und distanziert, möchte etwa vor Gesprächsbeginn genau wissen, worüber er sprechen soll. Während des Interviews ist er sehr freundlich, fasst sich aber äusserst kurz und ist bei jedem Erzählstimulus in Rekordzeit am Ende seiner Erzählung angelangt. Das Interview dauert gemäss Audiodatei 11.09 Minuten. Der Interviewte definiert sich als Albaner und Muslim und spricht Dialekt mit standardsprachlichen Einsprengeln; die Sprachmelodie gehorcht den Regeln der aktuellen Jugendsprache.

11.2 Inhaltliche strukturelle Beschreibung und analytische Abstraktion

A) Primarschulzeit: vom institutionellen Ablaufmuster zur Verlaufskurve

Valon erzählt eine Schulgeschichte, zu deren Beginn alles gut läuft, wobei die Begriffe «eigentlich» (Z. 29-30) und der Satz «ich musste nicht wiederholen» (Z. 35) suggerieren, dass er dies nicht unbedingt als selbstverständlich betrachtet. Dies wiederum kann einerseits bedeuten, dass Valons Erzählung von damaligen Vorbehalten und Misstrauensgefühlen gegenüber der Institution Schule imprägniert ist. Andererseits greift er hier vielleicht auch schlicht schon den Ereignissen am Ende der Primarschule voraus.

Am Anfang war ich Spielgruppe. Ein Jahr lang. Dann bin ich in den «Chindsgi» gegangen und ich musste nicht wiederholen. (2 sec.) Und (4 sec.) dann nach dem «Chindsgi» war ich in der Primarschule. Drei Jahre lang war ich mit einer anderen Lehrerin. Und während den drei Jahren wars eigentlich gut. (Z. 26-35)

Die Probleme beginnen mit einem neuen Lehrer ab der vierten Klasse: «Bei dem wars manchmal nicht so gut. Er war halt so. Er hatte Ausländer nicht so gern» (Z. 37-39). Gemäss Valon hat der Lehrer etwas gegen Muslime und setzt Othering-Prozesse in Gang, indem er ihn und seine Kollegen als Muslime nicht nur sichtbar macht («darstellt», Z. 58), sondern auch «blossstellt» (Z. 59).

Manchmal hat er uns eigentlich oft beschuldigt, mich und zwei, drei Kollegen. Wo wir Sachen nicht mal gemacht haben. Es waren andere Leute und wir waren eigentlich immer schuld. Und er hat Religionen, so unsere Religion irgendwie gehasst. (2 sec.) Er hat uns oft so dargestellt. Blossgestellt. (Z. 51-59)

Im Sportunterricht. Und ein Kollege von mir hat irgendetwas gemacht. Und nachher er hat uns irgendwie so gesagt: Geht raus, ihr Ausländer, oder irgendetwas so. Und wir haben früher nichts dagegen gemacht. Und dann haben wir gesagt: Okay. Wir sind einfach rausgegangen. Wir sind, wir haben uns umgezogen. Nachher hat er, ist er zu uns gekommen: Sorry, was ich gesagt habe. Und wir haben eigentlich nichts dagegen gemacht. (Z. 71-85)

In dieser narrativen Passage über die Handlungen und Aussagen des Lehrers taucht das schon an anderer Stelle angesprochene Motiv der Unehrlichkeit oder Falschheit im Interview mit Valon zum ersten Mal auf: Der Lehrer entschuldigt sich bei den Jugendlichen, obwohl er – folgt man Valons Einschätzung – seine xenophoben Sprüche durchaus ernst gemeint hat. Auffällig ist auch Valons Kommentar, sie hätten «früher» (Z. 79) nichts dagegen gemacht; das scheint heute anders zu sein (was aktuelle biografische Wandlungsprozesse vorausnimmt). Seine schlechten schulischen Leistungen am Ende der Primarschulzeit begründet Valon ausschliesslich mit der Demotivierung durch den Lehrer.

Ab erste bis vierte, fünfte Klasse war ich gut. Ich hatte gute Noten. Und ab sechste Klasse hat er mich wirklich so demotiviert. Er hat irgendwie immer etwas dagegen gesagt. Nicht nur bei mir, sondern bei den anderen auch. Eigentlich unsere Gruppe, die wir immer draussen waren. (Z. 267-376)

Hier ist klar ein Übergang vom institutionellen Muster zur Verlaufskurve sichtbar. Die erlittene Ungerechtigkeit ist laut Valon an die ganze Gruppe adressiert, was als Strategie gewertet werden kann, diese Situation für sich selbst erträglicher zu machen. Die Verlaufskurvenlogik wird dadurch nicht gebremst, auch wenn darin ein kleines Potenzial an biografischem Wandlungsprozessen erahnbar wird.

B) Übertrittsgeschichte: Dominanz der Verlaufskurve

Die Verlaufskurve nimmt vor dem Übertritt an die Oberstufe an Intensität zu. Vom Elternabend, an dem er und sein Vater vom Lehrer über die Einteilung in die Sekundarstufe C informiert werden, erzählt Valon zunächst sehr abgekürzt.

Wir hatten Elternabend. Wir mussten gehen. Und er hat gesagt, in welche Sek wir gehen. Und nachher hat er gesagt, Sek C. Und weil ich glaubs (2 sec.) zwei Noten nicht so gut hatte und Verhalten, darum ging ich eigentlich in die Sek C. ... Und in dem Moment, ich war so irgendwie enttäuscht. ... Mein Vater fand es nicht so schlimm. Aber er war schon klar enttäuscht. (Z. 95-102, 152-152, 205-207)

Danach fokussiert Valon seine Erzählung auf den Lehrer. Dieser habe sich beim Einteilungsgespräch gefreut, und ihn – obwohl er diese Freude eigentlich nicht habe zeigen wollen – sogar ausgelacht, was die Logik der Verlaufskurve zweifellos weiter antreibt.

Er hat sich irgendwie gefreut. ... Aber das will er nicht zeigen, nicht zeigen. ... Er hat gelacht, als er das sagte. Er hat irgendwie gesagt, du bist in Sek C und nachher hat er wie so gelacht. Gegrinst. ... Ich war irgendwie so wütend, aber irgendwie enttäuscht. (Z. 224, 226-227, 229, 235-236, 237-239, 241, 247-248)

C) Sekundarschulzeit: institutionelles Ablaufmuster und biografische Wandlungsprozesse

Im Gegensatz zur Primarschule stimmt in der Sekundarschule alles: die didaktische Qualität und Haltung der Lehrpersonen wie auch die neu entstandenen Freundschaften («jetzt sind wir halt beste Kollegen geworden», Z. 337-338).

Nachher bin ich hierhergekommen. Hier war es sehr gut. Gute Lehrer, alles. ... Ist eigentlich besser geworden. Weil mit unserem Lehrer wir machen halt verschiedene Sachen. ... Wir haben es gut mit ihm. Und Freizeit. Äh, wir haben mehr Freizeit. (2 sec.) Und mit Kollegen geh ich oft raus. (Z. 40-42, 171-174, 176-179)

Dass Valon schon einen Lehrvertrag unterschrieben hat, bewirkt, dass auch sein Vater «nicht mehr enttäuscht» ist (Z. 209-211) und sich für ihn freut (Z. 213-214). Insgesamt wird klar, dass die Verlaufskurve der Übertrittszeit nun der Vergangenheit angehört und biografische Wandlungsprozesse möglich werden. Diese gewinnen vor dem Hintergrund des institutionellen Ablaufmusters, welches der Schulsituation inhärent ist, klar an Bedeutsamkeit.

D) Kurzzusammenfassung der biografischen Gesamtformung (analytische Abstraktion)

Nachdem die ersten Primarschuljahre Valons in einem institutionellen Ablaufmuster problemlos abgespult wurden, ist der Schluss der Primarschulzeit und die Einteilung und der Übertritt in die Sekundarstufe von einer Verlaufskurvendynamik geprägt, die klar mit der xenophoben Figur des zuständigen Primarlehrers verknüpft ist. Dieser Dynamik wird auch kaum entgegengetreten, wenn Valon das Othering des Primarlehrers aufnimmt und seinem eigenen Erleben zuliebe positiv umdeutet, indem er sich als Teil einer diskriminierten Gruppe definiert. Immerhin mag in dieser Umdeutung ein kleines Potenzial an biografischen Wandlungsprozessen enthalten sein. In der Sekundarschule C wiederum kommt dann wieder vor allem das institutionelle Muster zum Zug, nun begleitet von biografischen Wandlungsprozessen in Verbindung mit dem Kennenlernen neuer Freunde, mit guten Schulerfahrungen und mit dem Finden einer Lehrstelle.

11.3 Analyse der Eigendarstellung (Wissensanalyse)

Schon zu Beginn der Erzählung schaut Valon aus der Perspektive seiner institutionell und verlaufskurvendynamisch geprägten Primarschulzeit mehrmals in die Gegenwart, indem er diese als positiv zeichnet. Als Beispiele hierzu sei der schon erwähnte Kommentar, «früher» (Z. 79)

hätten sie nichts gegen rassistische Kommentare oder Aktionen unternommen, was die damalige Verlaufskurvenlogik den gegenwärtigen biografischen Wandlungsprozessen gegenüberstellt. Im Umfeld der Erzählungen über die Oberstufen-Schulzeit fallen dann vor allem die wiederholten positiven Einschätzungen auf, die Valon von seinem Sekundarstufe-C-Lehrer macht.

Aber ich wusste, besser hier, weil wenn ich mit einem guten Lehrer bin, als irgendwo Sek B mit einem schlechten Lehrer. ... Es ist irgendwie besser, weil ich hab schon eine Lehrstelle mit diesem Lehrers Hilfe. ... Unser Lehrer ist sehr gut. Wir machen viele Sachen halt. Es wird, es war nie schlimm. (Z. 155-159, 161-164, 285-288)

Dies bestätigt die positive Sichtweise auf die Sekundarstufe C in den narrativen Teilen des Interviews. Interessanterweise erzählt Valon vom bedrückendsten Detail des Übertritts, nämlich vom fiesen Lachen des Primarlehrers, erst, nachdem er den «guten» Sekundarlehrer eingeführt hat – so, als solle ihn die positive Erfahrung der Gegenwart gegen die schlechten Erfahrungen in der Vergangenheit schützen. Zum Schluss rät Valon allen Schüler:innen, die in der Primarschule vor dem Übertritt in die Sekundarstufe stehen: «Ja, es kommt so, wie es kommt, aber immer das Beste geben. ... Und (2 sec.) einfach nicht aufgeben» (Z. 353-354, 356).

12. Kontrastiver Fallvergleich

12.1 Narrative Anteile

Narrativen Interviews mit Jugendlichen eilt unter Sozialwissenschaftler:innen ein zweifelhafter Ruf voraus: Deren Durchführung und Auswertung sei eher schwierig, da (vor allem männliche) Jugendliche nicht sehr mitteilssam seien. Wie in Tabelle 8 dargestellt, sind die hier ausgewerteten Interviews tatsächlich sehr kurz ausgefallen.

Tabelle 8. Interviewdauer, Sprechdauer nach Erst-Erzählaufforderung, Anzahl der Fragen

Name	Ardit	Berzan	Omid	Valon
Gesamtdauer des Interviews (in Min.)	30.29	13.43	16.50	11.09
Sprechdauer nach Erst-Erzählaufforderung (in Min.)	8.53	3.19	3.44	1.04
Immanente Fragen (ungefähre Anzahl)	8	7	3	14
Exmanente Fragen ³³ (ungefähre Anzahl)	6	8	5	7

Quelle: Eigene Darstellung gemäss Audioaufnahmen und Transkripten der Interviews (Anhang G, H, I und J)

Mit Ausnahme der fast neunminütigen Ersterzählung von Ardit weist keines der Interviews narrative Passagen auf, die länger als ein paar wenige Minuten dauern. Entsprechend oft musste der Interviewer, um von den Interviewten mehr erzählerische Details zu erhalten, immanent nachhaken – nicht zufällig am meisten bei Valon, dessen Erzählsequenzen speziell kurz waren, und am wenigsten oft bei Omid, der viele Themen aus eigener Initiative erschöpfend behandelte. Nichtsdestotrotz ist das erhobene narrative Material überraschend reichhaltig und lässt eine differenzierte Auswertung zu. Dies liegt unter anderem daran, dass die Interviewten (mit Ausnahme von Ardit) nicht viel argumentierten, sondern das Wesentliche in kondensierter Form erzählten, was die narrativen Passagen trotz ihrer Kürze mit einer Komplexität angereichert hat, die es erlaubt, die individuellen Prozessstrukturen herauszuarbeiten. Da hiermit die Eigendarstellung bzw. Darstellungssymptomatik (Brüsemeister, 2008, S. 103-104) der Interviewten deutlich erkennbar wird, ist es auch möglich, zu erörtern, inwiefern die Formen des Handelns und Erleidens nicht nur auf individuelle, sondern auch auf kollektive und gesellschaftliche Prozesse verweisen. Zudem sind die vier Interviews problemlos an die theoretischen Vorgaben in den Kapiteln 4 bis 6 anschliessbar (siehe Kapitel 13).

12.2 Prozessstrukturen

Bezüglich der Prozessstrukturen sind bei allen vier Schülern Gesamtformungen zu erkennen, die einerseits eine klare Dominanz des der Schulsituation inhärenten institutionellen

³³ kaum variierende Anzahl, da durch die Erhebungsinstrument-Vorarbeit definierter Fragenkatalog (Anhang C)

Ablaufmusters aufweisen und andererseits (dies vor allem bei Berzan und Valon) eine starke Präsenz von Verlaufskurven in der Zeit des Übergangs von der Primar- in die Sekundarschule. Dazu kommen bei allen Interviewten biografische Wandlungsprozesse, welche sich – was ihren Alltag in der Sekundarschule C betrifft – bis in die Gegenwart hinein erstrecken, was zweifellos damit zu tun hat, dass die vier Schüler, welche ja die gleiche C-Klasse besuchen, ein durchs Band positives Bild ihres Klassenlehrers zeichnen. Zwar könnte dies zumindest theoretisch auch Ausdruck eines Sponsorship-Bias sein. Doch sogar wenn Gefälligkeitsaussagen gemacht worden wären: Aus der narrativen Logik heraus ist klar zu erkennen, dass die biographischen Wandlungsprozesse, welche in den Erzählungen aufscheinen, keinesfalls nur Gefälligkeit geschuldet sein können, sondern einen realen Raum im Erleben der Schüler besetzen. Einen Überblick über alle Prozessstrukturen und Gesamtformungen gibt Tabelle 9.

Tabelle 9. Prozessstrukturen (institutionelles Ablaufmuster etc.) und Gesamtformungen

Phase	Ardit	Berzan	Omid	Valon
Primar-schulzeit	institutionell	institutionell -> Verlaufskurve	(Verlaufskurve) institutionell	institutionell -> Verlaufskurve
Übertritts-geschichte	institutionell	Verlaufskurve (institutionell) (biografischer Wandlungspro- zess)	institutionell biografischer Wandlungspro- zess	Verlaufskurve
Sekundar-schulzeit	institutionell Verlaufskurve biografischer Wandlungs- prozess	institutionell (biografischer Wandlungspro- zess)	institutionell -> biografischer Wandlungspro- zess -> biografisches Handlungsmuster	institutionell -> biografischer Wandlungsprozess
Gesamt-formung	dominant: in- stitutionell so- wie Verlaufskurve – daneben An- sätze von Wandlungs- prozessen	dominant: institu- tionell – vorüber- gehend Verlaufs- kurve, dann wie- der institutionell sowie Ansätze von Wandlungs- prozessen	dominant: institu- tionell – zuneh- mend von Wand- lungsprozessen und biografi- schem Muster überformt	dominant: instituti- onell – vorüberge- hend Verlaufskur- ve, dann wieder in- stitutionell sowie zunehmend Wand- lungsprozesse

Quelle: Eigene Darstellung (basierend auf den Kapiteln 8 bis 11)

Im Rahmen des institutionelle Ablaufmusters als dominierender Prozessstruktur wird die Schule von den vier Jugendlichen als Institution und als Raum gesellschaftlicher Normalität anerkannt und klar positiv bewertet. Dementsprechend werden sowohl das meritokratische Prinzip wie auch das Prinzip der Gleichheit akzeptiert und eingefordert – interessanterweise

gerade auch dann, wenn die Realität anders aussieht. Für diese Institutionstreue (und hier wäre der Vollständigkeit halber nochmals die Frage nach dem Sponsorship-Bias in den Raum zu stellen) steht der häufige Gebrauch des Adjektivs «normal» bei der Beschreibung der Schulkarrieren durch Ardit und Berzan oder der Einsatz des relativierenden Adverbs «halt» im Zusammenhang mit der schulischen Einteilung in die C-Stufe bei Berzan und Omid.

Das durch sämtliche Interviewten mehrfach bekräftigte Vertrauen in die Institutionen steht im Widerspruch zur ebenfalls durch alle vier Schüler als nicht zufriedenstellend dargestellte Einteilung in die Sekundarschule C. So stellt Omid zwar die sachliche Grundlage für seine Einteilung ins unterste Oberstufensegment nicht in Frage und akzeptiert und legitimiert damit den meritokratischen Mainstream-Diskurs der segregierten Schule ohne Wenn und Aber. Trotzdem betont er, er sei eigentlich nur in die C-Klasse eingeteilt worden, weil er in der Primarschule nicht ausreichend über das segregierte System informiert worden sei. Ardit stellt das segregierte Schulsystem und das Klassifizieren von Menschen allgemein in Frage, richtet an die Lehrpersonen Ansprüche betreffend Anständigkeit und Ehrlichkeit und legt so trotz oder gerade wegen seiner kritischen Haltung ein politisches Bekenntnis zur Schule als gesellschaftliche Institution ab. Auf eine andere Weise widersprüchlich ist Berzans Umgang mit der Institution Schule: Einerseits erlebt er sie als grundsätzlich positiv und hält dabei rhetorisch das Prinzip der Gleichheit hoch. Zugleich beschreibt er sich selbst als «schlimm» und gibt sich bzw. seinem Verhalten die Schuld für die schulischen Misserfolge in der Primarschule, um in einem nächsten Schritt wiederum die Ungerechtigkeit seiner Einteilung in die C-Klasse zu beklagen.

Dort, wo das institutionelle Ablaufmuster ins Wanken gerät und die Schüler die Schule – ohne subjektive Handlungsmöglichkeiten und ohne Chance auf Anerkennung – aus einer Opfer-Perspektive erleben und sich dafür im Extremfall sogar selbst verantwortlich machen, beginnt die Verlaufskurvenlogik. Bei Omid ist aufgrund der vielen Schulwechsel während der Zeit in der Asylstruktur eine vorübergehend ansteigende Verlaufskurve noch vor der Primarschule zumindest denkbar. Bei Ardit bewegt sich die Verlaufskurve im Kontext existentieller Anerkennungsfragen und sowohl alter wie latenter Gewaltgeschichten. Gewalt und Respektlosigkeit gegenüber Mitschüler:innen und Lehrpersonen zeigen sich auch bei Berzan als Thema, das die Verlaufskurve in der zweiten Hälfte der Primarschulzeit mit aufgebaut hat. Valon wiederum konstruiert seine Verlaufskurve rund um einen aus seiner Sicht xenophoben und unehrlichen Primarlehrer. Das stark mit der Verlaufskurve verbundene Motiv der Infragestellung der moralischen Integrität von Lehrpersonen taucht im Übrigen nicht nur bei Valon, sondern auch bei Ardit und Berzan auf und wird im Kapitel 12.6 gesondert behandelt.

An biografischen Wandlungsprozessen lassen sich nebst den schon erwähnten positiven Einschätzungen zur aktuellen Schulsituation diverse Formen des Widerstands gegen Diskriminierung und Stigmatisierung sowie Omids explizites Reden über positive Veränderungen durch schulische Bildung nennen. Bei Omid tritt zudem, zum Beispiel wenn er von seinem Lieblingsfach Mathematik erzählt, auch ein biografisches Handlungsmuster auf.

12.3 Widerstand gegen Diskriminierung und Stigmatisierung

Widerstand gegen fehlende Anerkennung und Stigmatisierung ist in vielen Interview-Momenten erkennbar und steht stets in engem Zusammenhang mit biografischen Wandlungsprozessen. Widerstand ermöglicht es, Leidensdruck in Aktivität umzuwandeln. Sogar wenn diese Aktivitäten hauptsächlich reaktiv bleiben, öffnen sie Türen zur Selbstermächtigung, sei es auf einer diskursiven oder auf der Handlungsebene. In Tabelle 10 werden für jeden der vier Interviewten die hauptsächlichen Widerstandsmomente genannt. Diese beziehen sich ausser bei Ardit (der die aktuelle Situation als einziger nicht als befriedigend beurteilt) ausschliesslich auf die Primarschulzeit und die in dieser Zeit stattfindende Einteilung in die Sekundarschule C.

Tabelle 10. Antidiskriminatorische Diskurse und Handlungen

gegen	Ardit	Berzan	Omid	Valon
institutionelle Diskriminierung durch Schule und Gesellschaft	äussert wiederholt generelle Kritik an der Klassifizierung und Kategorisierung von Menschen	appelliert ans universelle Prinzip der Gleichheit und versucht, die Einstufung in die Sek C abzuwenden	erhebt die Sek C zur besten aller Stufen: hier könne man am nachhaltigsten lernen	sieht sich als Teil einer muslimischen Peergruppe, die in der Primarschule kollektiv diskriminiert wurde; meint, besser Sek C mit gutem als Sek B mit schlechtem Lehrer
Diskriminierung durch Lehrpersonen	kritisiert das als falsch wahrgenommene Lächeln und das als unehrlich empfundene Lob-Verhalten einiger Lehrpersonen	kritisiert die unqualifizierte Aussage des Primarlehrers, er gehöre zwar in die Sek B, komme aber in die Sek C	kritisiert fehlende Infos zur segregierten Sekundarschule durch die Primarschule	kritisiert seinen Primarlehrer als xenophobe, schadenfreudig grinsende und sich unehrlich entschuldigende Person, beschreibt im Rückblick das eigene Gefühl als «Wut»
Diskriminierung durch andere Individuen (herabwürdigende verbale oder nonverbale Kommentare)	stellt die Möglichkeit gewaltsamer Reaktionen in den Raum, reagiert aber jetzt mit Distanz, Humor, und Ironie gegenüber Lehrpersonen, Gleichaltrigen und dem Interviewer	reagiert mit stolzer Indifferenz und Trotz, redet nicht mehr mit den Urheber:innen der Kommentare	ignoriert diskriminierende Kommentare und zeigt sich als fähige Person	beklagt, sich als Teil seiner muslimischen Peergruppe nicht gegen den xenophoben Primarlehrer gewehrt zu haben und gibt so implizit zu erkennen, dass dies heute anders wäre

Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage der Interviewtranskripte (Anhang G, H, I und J) sowie von Anhang K

Ironie, Spott, Stolz und zuweilen auch Gewalt können eine zumindest kurzfristig sehr befreiende Wirkung entfalten. Die dargestellte Widerstandsdiskurse und -aktivitäten können als Strategien rekonstruiert werden, welche die vier Interviewten anwandten bzw. anwenden, um sich der Abstufung in die C-Stufe zu widersetzen oder diese Abstufung erträglich zu machen. Zugleich können sie als während des Interviews formulierte Diskurse gelesen werden, die darauf hinzielen, einer als würdelos empfundenen Lage im Nachhinein Würde zu verleihen.

12.4 Die Rolle freundschaftsbasierter Peergruppen

Die genannten Diskriminierungen sind laut den Interviewten kein einziges Mal von deren Eltern, Freund:innen oder Klassenkolleg:innen ausgegangen, sondern stets entweder von Lehrpersonen, von Schüler:innen aus anderen Sekundarschulstufen oder von Personen aus dem weiteren Bekannten- und Verwandtenkreis. Anders als bei seinen drei Klassenkollegen, welche betonen, dass sie gleichaltrige Freund:innen haben, von denen nicht alle in die Sekundarschule C gehen, präsentiert Ardit Gleichaltrige ausschliesslich als in der Vergangenheit angesiedelte Negativfolie. Er zeigt sie als Verlierertypen, als «Klassenclowns», die nur auf den «Spassfaktor geguckt» haben (Anhang G, Z. 823-824, 831-832), die sich in Schlägereien verwickeln und deshalb in ihrem Leben auf keinen grünen Zweig kommen werden (Anhang G, Z. 752-764, 772-780). Zugleich wird klar, dass Ardit zumindest in Deutschland, wo er die Primarschule absolviert hat, mit genau dieser Art von Peergruppen unterwegs war («früher in Deutschland ... hätt ich dem eine gezogen»; Anhang G, Z. 735, 741-742). Zwar distanziert er sich klar von ihnen und spricht sich explizit für Worte statt für Schläge aus (Anhang G, Z. 746-752), weil er sich so für sich selbst als Erwachsener eine bessere Zukunft ausrechnet («man wird ja älter ... und ICH werde Geld verdienen. Und ICH werde ein Auto fahren. ICH werde Familie haben», Anhang G, Z. 744-745, 769-771). Doch er erwähnt mit keinem Wort Jugendliche, mit denen er zum Zeitpunkt des Interviews im Kanton Zürich freundschaftlich verbunden wäre. Der oben erwähnte Safe-Space scheint also für Ardit nicht zu existieren.

Für Valon hat sich die Bedeutung der aus albanischen und türkischen Jungen bestehenden Peergruppe aus der Primarschulzeit, die in Zusammenhang mit dem xenophoben Verhalten des Primarlehrers sehr wichtig war, etwas relativiert, und er erwähnt nun zusätzlich einen «besten Freund»³⁴ in der aktuellen C-Klasse (Anhang J, Z. 328-330, 337-338). Omid legt vor allem darauf Wert, dass sein aus der Primarschulklasse («ich hab die Klasse sehr gemocht und die war wirklich eine tolle Klasse», Anhang H, Z. 59-61) stammende dreiköpfige Freundeskreis aus bildungsmässig ganz unterschiedlichen Jugendlichen besteht; einer von ihnen ging zum Beispiel ins Gymi und begann dann eine KV-Lehre. Seine Freunde hätten ihm dazu geraten, sich schulisch mehr anzustrengen und auch er habe ihnen bei Gelegenheit, geholfen, «denn die verstehens ja auch manchmal nicht» (Anhang H, Z. 237-239). Berzans Freundeskreis

³⁴ vermutlich handelt es sich dabei um Berzan

besteht ebenfalls aus unterschiedlichen Personen, die er zum Teil vom Sport, zum Teil aus der Primaschule und zum Teil aus der aktuellen Klasse kennt. Berzan betont, Diskriminierung sei die Ausnahme: «Die andern sind so halt ganz normal zu mir, ob ich C bin oder nicht bin, die juckt das nicht so» (Anhang I, Z. 333-335). Die Aussagen Berzans und Omids belegen: Wenn wir einen Safe-Space für Diskriminierungen definieren wollen, gehören die Peers – zumindest, wenn sie sozial durchmischt sind – zu denjenigen Personen, die in der rückblickenden Eigendarstellung der Interviewten einen solchen Raum ausmachen.

12.5 Die Rolle der Eltern

Die Eltern werden von den interviewten Jugendlichen in deren Erzählungen als emotionaler Resonanzraum für die eigenen Gefühle eingesetzt – und zwar im Negativen wie im Positiven. Enttäuschung, Trauer und Scham werden von Berzan (Anhang H, Z. 177-178, 190, 376-377) sich selbst und seinen Eltern und von Valon (Anhang J, 152-153, 205-207) sich selbst und seinem Vater zugeschrieben, als klar wird, dass die Relegation in die C-Stufe ansteht. Bei Berzans Mutter und Vater überwiegt schlussendlich der Glaube an seine Fähigkeiten (Anhang H, Z. 178-179: «sie so: ich weiss, dass du besser kannst und so»; Anhang H, Z. 190-192: «er weiss ja auch, was ich kann und was ich nicht so kann und so») und bei Valons Vater – seine Mutter erwähnt er nicht – die Freude über die gefundene Lehrstelle (Anhang J, Z. 213-214).

Bei Ardit hingegen gibt es keinen Vater. Und auch Ardits Mutter bzw. seine Tante, bei der er in der Schweiz lebt, sind abgesehen von der Erzählung über den schulischen Hintergrund der beiden (Anhang G, Z. 400-407, 413-415) so gut wie inexistent. Dass Ardit erwähnt, seine Mutter habe das Gymnasium besucht, könnte als indirekter Hinweis Ardits auf sein eigenes schulisches Potenzial verstanden werden. Seine Tante, welche nur die Hauptschule besucht habe, aber genauso so schlau sei wie seine Mutter, illustriert zugleich die Relativität der schulischen Klassengesellschaft. Damit schlägt Ardit sozusagen zwei emotionale Fliegen mit einer Klappe: Er erhebt sich selbst und seine Mutter in die Reihen der bildungsnahen und damit potenziell aufstiegsberechtigten Menschen und solidarisiert sich via seine Tante mit den durch das klassistische Bildungssystem ungerechtfertigterweise Abgestraften und Gedeemühten.

Omids Eltern teilen dessen Trauer über die Einteilung in die Sekundarstufe C nicht, sondern fordern ihren Sohn – so erzählt er selbst – dazu auf, sich angesichts der schulischen Relegation endlich mehr anzustrengen, was er dann auch tut (Anhang I, Z. 142-149). Sowohl Omids Mutter, die sich schon in der Primarschule erfolgreich für ihren Sohn eingesetzt hat (Anhang I, Z. 45-46), wie auch Berzans Mutter, die ihren Sohn beim Gang zum Lehrer begleitet, um erfolglos die Einteilung in die Sekundarstufe C rückgängig zu machen (Anhang H, Z. 219-223, 230-231), werden als wichtige Unterstützungs-Ressourcen präsentiert. Ähnlich wie die Peers werden auch die Eltern von den Interviewten grundsätzlich als Personen in einer sozial und emotional unterstützenden und stabilisierenden Funktion dargestellt.

12.6 Die Rolle der Lehrpersonen

Dass in den Interviews etliche Erzählstränge rund um eine den Lehrpersonen zugeschriebene mangelhafte Integrität bzw. Korrektheit kreisen, ist augenfällig³⁵. Allerdings ist dies bei den vier Jugendlichen je unterschiedlich gewichtet. Während Omid nie auch nur ansatzweise negativ von Lehrpersonen spricht und sich Valon bei diesem Thema auf die Primarschule beschränkt, erwähnt Berzan beide Schulstufen (auf der Sekundarstufe allerdings nur vereinzelte Lehrpersonen, die ihn «schlecht» oder «komisch» anschauen oder ihm «unhöflich» antworten; Anhang H, Z. 68-76). Ardit schliesslich konzentriert sich bei seiner Kritik ausschliesslich auf die aktuelle Sekundarstufe.

Durch die Jugendlichen ihren jeweiligen Primarlehrpersonen zugeschriebene Falschheit bzw. moralische Fragwürdigkeit lassen sich für Valon sowie für Berzan rekonstruieren. Zu erwähnen wäre Valons Lehrer, der sich für seine eigenen xenophoben Sprüche nachträglich bei den Schülern entschuldigt (Anhang J, Z. 82-84) und der, als er Valon die Einteilung in die Sekundarschule C kommuniziert, eigentlich nicht zeigen will, dass er sich über dessen Relegation freut, um danach – immer gemäss Valon – trotzdem zu grinsen bzw. ihn auszulachen (Anhang J, Z. 224-229, 237-241). Auch bei Berzan taucht das Thema der Falschheit auf, als es um die Einteilung in die Sekundarstufe C geht. Einerseits zitiert Berzan seinen Lehrer dreimal mit der am letzten Primarschultag getätigten Aussage, er gehöre «eigentlich» nicht in die Sekundarstufe C (in die er ihn zuvor selbst eingeteilt hat), sondern in die Stufe B (Anhang H, Z. 58, 106, 157). Dass diese Einteilung falsch war und zudem auch falsch kommuniziert wurde, zeigt sich laut Berzan darin, dass ein Schulkollege von ihm mit den gleichen Schulnoten und demselben Einteilungsbescheid nachträglich umgeteilt werden konnte (Anhang H, Z. 204-219). In seinem, Berzans, Fall schob der Lehrer hingegen als Hinderungsgrund die Schulleitung vor, was Berzan, der dies in seiner Erzählung zweimal erwähnt, als moralisch unakzeptable Vorgehensweise interpretiert (Anhang H, Z. 62-64, 220-222).

Falsche Gefühle vorspielende, unehrliche, ja manipulative Lehrpersonen kommen auch in Ardits Erzählungen vor: Die Lehrpersonen hätten eine Maske aufgesetzt und zeigten statt «das Richtige» lediglich das, was ihnen «vorgeschrieben» werde (Anhang G, Z. 164-170). Und auch das Lächeln gewisser Lehrer oder Lehrerinnen sei nicht ernst gemeint; man merke als Schüler «ganz leicht noch mit den Augenwinkeln», dass dieses Lächeln schnell vorbei sei, dass sie es jetzt zeigen müssten, obwohl sie es eigentlich gar nicht zeigen wollten (Anhang G, Z. 222-238). Ähnliches passiert laut Ardit mit dem schulmeisterlichen Lob: Dieses sei im Kontext des untersten Schulsegments immer ein Stück weit als Manipulation oder Unterdrückung zu verstehen (Anhang G, Z. 491-493) und somit ebenfalls alles andere als ernst gemeint. Nun ist hier nicht der Ort, sich Fragen über die Authentizität des Lächelns oder des Lobs der von Ardit beschriebenen Lehrpersonen zu stellen. Doch ist es klar, dass ihnen Ardit die emotionalen Signale nicht abnimmt, dass sie nicht nur in einem völlig konträren Sinn bei ihm ankommen,

³⁵ analoge Verarbeitungsmuster finden sich auch bei Mey & Rorato (2006, S. 27-31)

sondern ihn sogar dazu bringen, sich selbst existentiell in Frage zu stellen (Anhang G, Z. 502-503): «Was bin ich denn überhaupt so?»

Dies alles kontrastiert eklatant mit den explizit «guten» Bewertungen der aktuellen Lehrperson in der dritten Sekundarschule C durch Berzan (Anhang H, Z. 307-309) sowie durch Valon, der zusätzlich betont, er habe mit Hilfe seines Lehrers eine Lehrstelle gefunden (Anhang J, Z. 157, 162-164, 286). In dieselbe Richtung gehen die schulfreundlichen, ja fast schulenthusiastischen Diskurse Berzans (Anhang H, Z. 357-361, 373-374) und Omids (Anhang I, Z. 328-330, 348-351). Letzterer befördert die Sekundarstufe C gar kurzerhand zur besten Stufe überhaupt (Anhang H, Z. 159-162, 166-176). Eine Erklärung für diese generell positive Einschätzung von «Schule» könnten die im vorigen Kapitel angesprochenen, die schulische Entwicklung ihrer Kinder konkret unterstützenden Haltungen und Handlungen der Eltern Berzans und Omids sein. Auch Ardit hat zumindest bei Bewerbungen schon Hilfe von Lehrpersonen erhalten: «Es gibt Lehrer, die sind sehr sehr gut in ihren Jobs, ... die ... helfen» (Anhang G, Z. 205-217).

Doch was erwarten die Interviewten von einer guten Lehrperson nebst konkreten Hilfestellungen beim Schreiben von Bewerbungen und bei der Lehrstellensuche? Die Jugendlichen wünschen sich eine nicht ausgrenzende, in ihren eigenen Worten «normale» Behandlung durch die pädagogischen Fachpersonen. Dahin zielt jedenfalls Omids Kommentar, in der Schule, die er aktuell besuche, werde «keiner ausgeschlossen» (Anhang I, Z. 313-314). Ardit fordert von den Lehrpersonen Liebe zum Job, Anstand und Professionalität:

Die Liebe so zum Job, finde ich, so, so den Leuten was beizubringen. ... Viel zu wenig Lehrer gibts hier, die so wirklich anständige Lehrer sind, die jetzt auch ihren Job richtig machen wollen. ... Da ist irgendwas mitzugeben. Es kommt nicht auf Smalltalk an. Es kommt drauf an, was mitzugeben. (Anhang G, Z. 177-178, 197-199, 187-190)

Valon nennt in diesem Zusammenhang einem gewissen Aktivismus als positive Eigenschaft seines aktuellen Lehrers (Anhang J, Z. 286-297: «wir machen viele Sachen»); Berzan bringt die Themen Verständnis und Anerkennung ins Spiel:

Also ich verstehe es schon, dass man so streng sein muss, aber so vielleicht nicht so immer so. Weil vielleicht ist ja etwas dazwischengekommen, hat er mal etwas nicht machen können oder so, hatte er mit den Eltern Streit oder so. (Anhang H, Z. 365-371)

Alles in allem wird klar, dass die Interviewten von den schulischen Institutionen Werte und Haltungen wie Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Anerkennung oder Verständnisbereitschaft erwarten, von denen alle Schüler:innen gleichermassen profitieren. Diese Normalitäts-Erwartung steht jedoch unter den realen Bedingungen des Schulalltags permanent auf dem Prüfstand. Aus Sicht der interviewten Schüler liegt dies unter anderem daran, dass manche Lehrpersonen aus persönlichen, institutionellen oder anderen Gründen nicht oder nur

teilweise in der Lage oder willens sind, solchen Werten und Haltungen nachzuleben. Als Bild dafür möge nochmals die freundlich lächelnde Maske dienen, hinter welcher laut Ardit gewisse Lehrpersonen unter dem Druck der Institution Schule ihr «richtiges», alles andere als freundliche Gesicht verbergen.

13. Diskussion der Befunde

13.1 Doing-Transitions-Perspektive

Seit über 150 Jahren gilt in der Schweiz eine landesweite Schulpflicht. Dies hat zur Folge, dass schulische Übergänge Wirkungsmacht auf sämtliche Generationen und nahezu alle hier aufgewachsenen und aufwachsenden Menschen ausüben. Werden die gesetzlichen Leitplanken durch die Politik bestimmt und ein Grossteil der Bildungskosten über Steuereinnahmen gedeckt, verstärkt dies die Relevanz von schulischen Transitionen, Norm- und Differenzsetzungen zusätzlich. Dies gilt auch für den Kanton Zürich, in dem auf der obligatorischen Sekundarstufe I rund 90% der Jugendlichen unentgeltliche staatliche Schulen besuchen (Tabelle 2, S. 13). Im zürcherischen Bildungssystem gibt es verschiedene Übergänge, die je spezifisch ausgestaltet sind. Während etwa der Eintritt in den Einheits-Kindergarten oder der Übertritt in die Einheits-Primarschule kaum ausdifferenzierende Mechanismen aufweisen, kommt demjenigen von der Primarschule in die segregierte Sekundarschule I eine zentrale Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf zu. Die sich gemäss Wanka (2020, S. 21) bei der Herstellung und Gestaltung von Transitionen «in Wechselverhältnissen» vollziehenden Modi «Diskurse», «Institutionen» und «Individuen» (Abbildung 7, S. 36) liefern im Folgenden den analytischen Rahmen, um die in den narrativen Interviews gewonnenen Erkenntnisse rund um den Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule C zu diskutieren.

In der Schweiz existiert, wie in Kapitel 3.8 ausgeführt, das Paradox, dass entgegen der Evidenz starker Bildungsungleichheiten ein Grossteil der Bevölkerung von einer real existierenden Bildungsgerechtigkeit und somit von der Legitimität des meritokratischen Modells ausgeht (siehe Kapitel 2.2 und 3.1 bis 3.6). Die befragten Jugendlichen reproduzieren in ihren Erzählungen einerseits den Mainstream-Diskurs darüber, dass alle Schüler:innen den gleichen Wert und die gleichen Chancen haben, wenn sie sich nur genügend anstrengen, und übernehmen den dominanten meritokratischen Diskurs sogar so weit, dass sie sich selbst als aus gerechtfertigten Gründen Gescheiterte sehen (Ardit, Kapitel 8.2C, S. 46-47; Berzan, Kapitel 9.2B, S. 52; Omid, Kapitel 10.2C, S. 59)³⁶. Andererseits wird im Interviewmaterial sichtbar, dass der Klassifizierungs- und Einteilungsdiskurs von den Direktbetroffenen kritisch wahrgenommen wird und dass sie selbst wie auch ihre Eltern auf die Einteilung in die Sekundarstufe C mit Enttäuschung und Trauer reagieren. Vielleicht begründet eben dieses diskursive Missverhältnis das in Kapitel 12.6 diskutierte Motiv der fehlenden moralischen Integrität in den Erzählungen der Interviewten über ihre Lehrpersonen. In Übereinstimmung mit den Befunden aus den vier narrativen Interviews hat schon Müller (2019, S. 278) gezeigt, dass das meritokratische System zu akzeptieren, Unterordnung zur Folge hat, während Sagelsdorff und Simons (2021, S. 27-28) vor dem Hintergrund zweier Fallbeispiele zum Schluss kommen, dass die Einteilung ins unterste Segment bei sich dafür selbst verantwortlich machenden Jugendlichen zu einer Identitätsbildung unter erschwerten Bedingungen führt. Genau diesen Zusammenhang illustriert denn auch Ardits Frage: «Was bin ich denn so?» (Kapitel 8.2C, S. 48).

³⁶ zusammenfassend zum institutionellen Ablaufmuster bei den vier Interviewten: Kapitel 12.2, S. 67-68

Auf einer institutionellen Analyse-Ebene wird der Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule C von den Interviewten mittels theatralisch inszenierter Einteilungs- und Klassifizierungssituationen beleuchtet. Zudem erzählen die Jugendlichen, dass sie die eigentliche Einteilung in die Sekundarschule C weder als gut organisiert noch als gut kommuniziert noch als angemessen pädagogisch begleitet erlebt haben. Als Grundlage der Einteilung in die verschiedenen Abteilungen der Sekundarschule dienen die Bewertungen und Empfehlungen der Primarlehrpersonen. Die Interviewten empfinden diese übereinstimmend als willkürlich und unangemessen. Damit stimmt ihre Beurteilung mit den Ergebnissen aus diversen quantitativen Studien (siehe Kapitel 3.1 bis 3.6) überein, welche belegen, dass die Segregation in der Sekundarstufe I stärker auf sozialen als auf kognitiven Kriterien beruht.

Umso mehr sind angesichts dieser Ausgangslage die von schulischen Differenzsetzungen Betroffenen dazu aufgefordert, sich gegenüber den gängigen Normvorstellungen zu positionieren (Hirschfeld & Eberle, 2021, S. 137). Die vier Schüler zeigen sich durchaus in der Lage, als individuelle Biografen ihrer selbst auf negative Differenzsetzungen und damit auf den Transformationsdruck vonseiten des Schulsystems und der Gesellschaft mit eigenen Grenzsetzungen zu reagieren, indem sie sich – im Fall von Valon – (vorübergehend) zu ethnisch definierten Peergruppen formieren, im Stil von Berzans stolzer Verweigerung nicht (mehr) mit denjenigen kommunizieren, von denen sie sich ausgegrenzt fühlen, oder – im Fall von Ardit – mit einem Lebensstil kokettieren, in dem Gewalt als (Gegen-)Wert gilt. Zu diesen Widerstandsformen kommen, wie in Tabelle 10 (S. 69) dargestellt, weitere Strategien wie Ironie, Humor oder implizite und explizite Kritik am Schulsystem und an den Lehrpersonen. Zudem wäre hier nochmals die unter Umständen auch positive Aspekte aufweisende Unterwerfung unter die meritokratische Norm anzufügen, wozu zweifellos Omids erfolgreiche Lernanstrengungen gezählt werden können (siehe Kapitel 10.2C).

Für die ins unterste Schulsegment relegierten Jugendlichen erweisen sich die Norm- und Differenzsetzungen der Transitionsprozesse als speziell komplex und anspruchsvoll. Letztere bedingen, ergänzen und widersprechen sich oft gegenseitig; unter anderem, weil eine Vielzahl von gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Akteur:innen daran beteiligt ist. Im Kanton Zürich ist «Arbeit» zweifellos eine der wichtigsten Normsetzungen. Daraus folgt, dass sich dank dem Finden einer Lehrstelle – was bei zwei der befragten Jugendlichen schon der Fall und bei den restlichen zwei zu erwarten ist – die schulischen Differenzsetzungen deutlich abschwächen. Alle vier Jugendlichen wehren sich gegen Ausgrenzung und Stigmatisierung und melden den Anspruch an, als «normal» gelten zu dürfen. Während Omid die Sekundarschule C kurzerhand zur besten Schulstufe umdefiniert, formuliert Ardit seinen Normalitätsanspruch mittels eines rhetorischen Ausflugs zu seiner Mutter und deren Schwester:

Meine Tante kommt ja aus Deutschland und ist eigentlich nicht dumm. Die ist eigentlich ganz normal wie jeder Mensch halt. ... Meine Mutter, die war im Gymnasium. Meine Tante, die war in der Hauptschule. ... ich habe NIE einen Unterschied gemerkt so von der Schlaugkeit. (Anhang G, Z. 400-403, 405-407, 413-415)

13.2 Doing-Race-Perspektive

Nur knapp mehr als 4% der Schüler:innen im Kanton Zürich besuchte im Jahr 2023 die Sekundarschule C (Tabelle 2, S. 13). Angesichts dessen, dass rund die Hälfte von ihnen keinen Schweizer Pass hat³⁷ und dass Absolvent:innen der untersten Sekundarschulniveaus überproportional oft keinen direkten oder überhaupt keinen Anschluss an die nachobligatorische Sekundarschulstufe II bzw. ans Berufsbildungssystem finden (Kapitel 3), wird klar, dass der gouvernementalen Strategie des «Förderns und Forderns» gerade in diesem kleinen schulischen Segment eine besonders grosse Bedeutung zukommt. Zudem zeigen sämtliche Untersuchungen zu Rassifizierung und zu (post-)kolonialen Mechanismen in der Schweiz (Kapitel 5.2), dass «Ausländer:innen» hierzulande als Hauptkategorie des «Fremden» bzw. des «Anderen» positioniert werden; zugleich gibt es weitere Grenzsetzungen, die beispielsweise «echte» von «unechten» Schweizer:innen oder «integrationswillige» von «integrationsunwilligen Migrant:innen» trennen, wobei letztere gemäss dem «Paradigma der Integration» (Piñeiro & Haller, 2005, S. 153) besonders stark unter dem Druck stehen, ihre Ungefährlichkeit, Nützlichkeit und damit die Legitimität ihrer Zugehörigkeit zur schweizerischen Bevölkerung zu beweisen.

Drei der vier Interviewten haben ihre ganze Schulzeit in der Schweiz verbracht, einer von ihnen ist an demselben Ort zur Welt gekommen, an dem er nach wie vor zur Schule geht, und dennoch haben alle vier keinen Schweizer Pass (Tabelle 7, S. 40). Interessanterweise spielt jedoch das Thema der Zugehörigkeit in den Erzählungen über die Sekundarschule C kaum eine Rolle. Anders sieht dies für die autobiografischen Darstellungen der Primarschulzeit und des Übertritts in die Sekundarschule aus. Dabei ist zu beachten, dass Ethnisierung, Rassifizierung und Othering jeweils als Fremd- oder Selbstzuschreibung dargestellt werden kann. Am deutlichsten tritt diese Doppelperspektive bei Valon zutage: Einerseits erlebt er ein Othering durch einen als xenophob beschriebenen Primarlehrer, der gemäss Valons Erzählung explizit und in herabwürdigender Art «Muslime» und «Ausländer» rhetorisch zu Menschen macht, die nicht dazugehören (Anhang J, Z. 56-59, «Und er hat ... unsere Religion irgendwie gehasst. ... Er hat uns oft so dargestellt. Blossgestellt» siehe auch Kapitel 11.2A-B). Oder, immer laut Valon: «Er hat uns irgendwie so gesagt: Geht raus, ihr Ausländer, oder irgendetwas so» (Anhang J, Z. 76-78). Gleich anschliessend beklagt Valon: «Und wir haben früher nichts dagegen gemacht» (Anhang J, Z. 78-79), womit er einerseits zugibt, als Teil seiner Peergruppe nichts gegen das Verhalten des xenophoben Primarlehrers getan zu haben und handkehrum implizit zu erkennen gibt, dass dies heute – im Gegensatz zu «früher» – anders wäre, dass seine türkisch-albanische Peergruppe sehr wohl das Potenzial hätte, sich zu wehren (siehe Kapitel 12.3 und 12.4).

Auch wenn Ardit beim Ausfüllen des Kurzfragebogens noch vor Interviewbeginn seine albanische – explizit nicht deutsche – und Berzan seine kurdische – explizit nicht türkische – Identität deklariert haben, erzählt danach ausser Valon keiner der interviewten Jugendlichen von der Zugehörigkeit zu einer konkreten, abgegrenzten Gruppe. Nichtsdestotrotz spricht Berzan

³⁷ es kann vermutet werden, dass bei der anderen Hälfte ein relativ grosser Anteil als «ausländisch» rassifiziert wird und/oder sich selbst als «ausländisch» wahrnimmt

eventuell eine strukturelle Rassifizierung durch das Schulsystem an, wenn er berichtet, dass sein Primarlehrer, als es darum ging, die C-Einteilung rückgängig zu machen, kein Einsehen hatte und die Verantwortung dafür auf die Schulbürokratie und die Schulleitung schob – anders als bei einem leistungsmässig genauso schlechten Schulkollegen ungenannter Herkunft, dessen Mutter wie Berzans Mutter mit dem Primarlehrer geredet hatte (siehe Kapitel 9.2B). Berzan erklärt den Grund für das ungleiche Verhalten des Lehrers wie folgt: «Ich glaube, er hatte Stress oder so. ... Bei uns hat er es einfach nicht zugelassen» (Anhang H, Z. 227, 230-231). Dass Berzan das Personalpronomen «uns» verwendet und im Interview dreimal die Bemerkung des Lehrers zitiert, er, Berzan, würde eigentlich in die B-Abteilung gehören (Anhang H, Z. 58, 106, 157), obwohl er ihn ja gerade eben in Sekundarschule C eingeteilt hat, zeigt, dass in diesem Fall die Rassifizierungs-These bestimmt nicht abwegig ist.

Wagen die Jugendlichen auch einen kritischen Blick auf «Doing Race»? Gehört dazu Berzans Darstellung der Schule im Allgemeinen und seiner C-Klasse im Speziellen als Ort, an dem man lernen und mit verschiedenen Menschen in Kontakt kommen kann (Kapitel 9.3) – oder die Erzählung Omids über sein Schulhaus als Ort, an dem niemand ausgeschlossen wird (Kapitel 10.3)? Wohl eher nicht: denn gerade die Anrufung universeller Werte wie Gleichheit oder religiöse Toleranz, welche seit der Aufklärung als integrale Bestandteile europäischer Identität gehandelt werden, macht diejenigen, die sozusagen unter den Augen dieser Werte rassifiziert werden, besonders verletzlich. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, den schon in Kapitel 10.2A zitierten Rückblick Omids auf die eigene Schulkarriere nochmals zu lesen:

Ich war ja komplett anders. Und auch im Kopf, da hab ich immer auf Persisch gedacht. Und auf einmal hat sich alles geändert, ist auf Deutsch. Ich fands halt auch immer so toll, die ganze Kultur und Reli-, Religion und so mitzuerleben. (Anhang I, Z. 436-443)

Dos Santos Pintos et al. (2022, S. 19) beziehen sich unter anderem auf Fanons «Peau noir, masques blancs» (1952), wenn sie schreiben, dass «die Selbstwahrnehmung von rassifizierten Menschen nicht lediglich in einer Abgrenzung zum «Anderen» erfolgt, sondern sie sich in einer Gesellschaft, die sich an Whiteness orientiert, auch selber immer wieder als «Andere» wahrnehmen.» Genau dies scheint bei Omid der Fall zu sein. Sein Rückblick kann zwar als Erfolgsgeschichte eines sich vorbildlich in die Schweizer Gesellschaft integrierenden jungen Mannes aus Afghanistan gelesen werden. Andererseits aber spricht er sich selbst eine «Andersheit» zu, die er erst jetzt wahrnimmt – nachdem ihm die Schule ermöglicht hat, «die ganze Kultur und ... Religion ... mitzuerleben». Omid sagt nicht, welche «Religion» und «Kultur» er meint, doch ist mehr als klar, dass sein Diskurs auf «Whiteness» im oben genannten Sinn anspielt. Genau an diesem Punkt, nämlich wenn über Rassifizierung nachgedacht wird, setzen im besten Fall «Undoing-Race»-Prozesse ein. Im schlechtesten Fall aber kann die kritik- und distanzlose Annahme eines rassifizierten Selbst die psychische Integrität der oder des Betroffenen gefährden und Selbst-Othering-Prozesse zur Folge haben, die weder emanzipatorisch noch befreiend wirken.

Die erzählten Erlebnisse mit strukturellem und offenem Rassismus in der Schule beziehen sich eher auf die Primarschule und damit auf die Vergangenheit; gegenwärtig überwiegen klar positive, von Respekt und Toleranz geprägte Erfahrungen in der aktuellen Sekundarschule-C-Klasse. Dennoch kann vor dem Hintergrund des bisher Ausgeführten festgehalten werden: Es ist alles andere als ein Zufall, dass die zürcherische Sekundarstufe C vor allem von ausländischen oder als ausländisch eingestuften Jugendlichen besucht wird. Die Reproduktion von Ungleichheit und Ausgrenzung geht mit verschiedenen Benachteiligungsmechanismen mit rassifizierenden Konsequenzen einher. Von den durch Mugglin et al. (2022, S.33; siehe Kapitel 5.3) genannten drei Mechanismen haben die interviewten Schüler zwei am eigenen Leib erlebt: einerseits diskriminierende Zugangs- und Verfahrensregeln bei schulischen Übergängen und andererseits benachteiligendes Handeln von Lehrpersonen, während zum dritten – rassifizierende Unterrichtsmaterialien und -methoden – keine Interview-Aussagen gemacht worden sind. Die Jugendlichen haben als Gegenstrategien erstens die Identifikation mit der eigenen, ethnisch definierten Peergruppe und zweitens eine stark an die Institution Schule adressierte, unter gewissen Umständen nicht unproblematische Identifikation mit universellen Werten eingesetzt³⁸.

13.3 Doing-Class-Perpektive

Die zuerst Repetier-, später Ergänzungs- und Oberschule genannte zürcherische Sekundarschule C kann nicht anders denn als schulische Verkörperung gesellschaftlicher Stigmatisierung bezeichnet werden. Geht man davon aus, dass sich in der Schweiz gemäss der quantitativen Studie von Djouadi et al. (2021, S. 383; siehe Kapitel 4.1) knapp 3% der Bevölkerung als mehrfach exkludiert und 17% als zumindest potenziell exkludiert verstehen und dass das subjektive Exklusionsempfinden unter anderem durch das Ausbildungsniveau und die Staatsangehörigkeit beeinflusst wird, drängt sich die Vermutung auf, dass ein Grossteil der Zürcher C-Schüler:innen zu diesem Personenkreis gehören könnte. Wellgrafs (2021a, S. 26) Diagnose von der doppelten Stigmatisierung von Hauptschüler:innen als «Niedrigqualifizierte und Muslime» trifft zumindest sinngemäss auch auf C-Schüler:innen zu, deren «Othering» sich sowohl auf sozial wie auch auf kulturell konstruierte Grenzlinien bezieht. Bezüglich letzterer darf nicht vergessen werden: Auch kulturelle und ethno-nationale Zuschreibungen stellen ein Oben und Unten in der Gesellschaft her und werden gerade deshalb immer wieder als Hauptargument bei von staatlichen und nichtstaatlichen Akteur:innen betriebenen symbolischen Abwertungspolitiken ins Feld geführt.

Dass die Institution Schule an der Herstellung sozialer Klassen beteiligt ist, ist den interviewten Jugendlichen durchaus bewusst. Ardit spricht von eben dieser Herstellung, wenn er meint, in der Schule werde unter anderem mittels Noten «die Balance gefunden, wer denn der Höhere ist und wer denn der Niedrigere ist» (Anhang G, Z. 49-51, siehe auch Kapitel 8.2A). Seine Kritik – «warum sollten wir überhaupt Menschen in Kategorien stecken, wo wir ja wissen, wie

³⁸ beide Strategien wurden auch von Mey und Rorato (2006) beschrieben (siehe Kapitel 3.7)

schlimm eigentlich Menschen so sein können?» (Anhang G, Z. 127-130) – kann eins zu eins als Kritik an der Klassengesellschaft gelesen werden. Dieselbe Kritik spiegelt sich bei Ardit auch in den mehrfach und immer in negativen Zusammenhängen erwähnten Wörtern «Kategorien» und «kategorisiert» (Anhang G, Z. 128, 280, 316, 356) sowie in der Erwähnung von «Rang-Gruppen», in welche Schüler:innen «eingestuft» werden (Anhang G, Z. 140). Diese entsprechen begrifflich den von Dörre (2021, S. 278-279) postulierten «Wettkampfklassen», die erst im Konkurrenzverhältnis zu anderen Klassen überhaupt entstehen und verstanden werden können (siehe Kapitel 4.1). Dazu passt der folgende Kommentar Ardits:

Die C-Schüler BENEIDEN die anderen vielleicht und gucken so: Was ist das denn für ein Opfer oder so. Oder will der @Stress@ oder so, vielleicht. Versuchen auf Stress, weil sie in ihr Leben vielleicht äh nicht damit klarkommen, dass ... sie runtergemacht werden und wollen das dann auf die lassen, auf die äh A-Schüler sozusagen. (Anhang G, Z. 587-593, 595-597)

In späteren Erzählschritten entwirft Ardit eine eigentliche Verhaltens-Typologie von Unterschicht-Angehörigen. Deren Verlierer-Image und Neigung zu Gewaltanwendung und sofortiger Bedürfnisbefriedigung («Spassfaktor») lehnt er ab und identifiziert sich zugleich mit dem Wertsetzungsdreischritt «Geld verdienen. ... Auto fahren. ... Familie haben» (Kapitel 12.4). So genannte Herkunftseffekte bieten laut Heppe und Hadjar (2022, S. 784) einen ersten Erklärungshorizont für die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten durch die Schule. Zu den primären Herkunftseffekten, also zu den Lernleistungen, können hier mangels quantitativen Datenmaterials keine Aussagen getroffen werden. Die sekundären Herkunftseffekte, das heisst diejenigen Effekte, die sich in sozialschichtspezifischen Wahrnehmungen verschiedener Akteur:innen zu Kosten und Nutzen von Bildungsgängen äussern, sind in den narrativen Interviews vor allem bezüglich der Einteilung in die Sekundarschule C präsent. Es ist jedoch nicht möglich, sie gesondert zu analysieren, da sie stark von rassifizierten Grenzsetzungen überlagert sind.

Deutlich mehr analytische Tiefenschärfe ist mit dem ebenfalls in Kapitel 4.2 dargestellten Kapital- und Habitus-Konzept Bourdieus zu erreichen. Die erzählerischen Rückblicke auf die Primarschule und auf den Übertritt in die Sekundarschule C lassen verschiedene Prozesse sichtbar werden, die bezüglich des Erwerbs von kulturellem und sozialem Kapital stark negative Saldi aufweisen. Es gibt Primarschul-Lehrpersonen, die gegenüber den zukünftigen C-Schülern ihr eigenes Kapital als Hochschulabgänger:innen und Staatsangestellte ausspielen und sie so schmerzhaft spüren lassen, wer oben und wer unten ist; und dies alles unter dem – wie sich Süner (2021, S. 651) ausdrückt – Neutralität und Chancengleichheit behauptenden Mantel der Meritokratie. Diese Vorgänge korrespondieren mit dem Motiv der Falschheit, das in drei der vier Interviews in den Erzählungen über die Lehrpersonen vorkommt (Kapitel 12.6). Die Lehrpersonen seien weder ehrlich noch neutral noch effizient in ihrem Kommunikationsverhalten, ist der bei allen drei vorkommende Hauptkritikpunkt. Dies äussere sich zum Beispiel in nicht korrekt vermittelten Informationen, in unangebrachtem Grinsen oder Lächeln oder in

nicht ernst gemeintem, manipulativ-unterdrückerischem Lob. In der Sichtweise Ardits müssen die Lehrpersonen kraft ihres Amtes eine Maske tragen, um – so könnte geschlussfolgert werden – die soziale Barriere zwischen ihnen und den zukünftigen C-Schüler:innen zu markieren.

Wellgraf (2018) hat aus emotionssoziologischer Perspektive eine ganze Reihe von Gefühlen analysiert, welche Jugendliche angesichts ihrer eigenen Stigmatisierung entwickeln (Kapitel 4.3). Diese Gefühle – darunter Wut, Aggressivität, Neid und Scham – tauchen in den Erzählungen der interviewten Schüler in ähnlichen Ausprägungen ebenfalls auf. Vor allem die Scham nimmt einen wichtigen Stellenwert ein. Soziale Scham wird von Wellgraf (2021b) unter Bezugnahme auf Neckel (1991) als Folgeerscheinung von Statusverlust beschrieben. Die Quellen sozialer Beschämung (Tabelle 5, S. 28), welche von den Interviewten am meisten genannt werden, sind Ausschluss (bezogen auf die Ressource Zugehörigkeit) und Degradierung (bezogen auf die Rangordnung). Der Dummheits- und Versagens-Vorwurf sowie die Tatsache, dass die Jugendlichen ihre Relegation in die C-Stufe zumindest teilweise als individuellen Makel wahrnehmen, begünstigen Beschämungsmechanismen, welche für die Betroffenen ein äußerst ambivalentes Verhältnis zur Institution Schule und ein nicht unbeträchtliches Enttäuschungspotenzial bereithalten. Zum selben Ausschluss- und Degradierungskomplex gehört, so ist zu vermuten, auch die den Lehrpersonen zugeschriebene mangelhafte Integrität bzw. Unehrlichkeit oder Falschheit gegenüber den (zukünftigen) C-Schülern.

Wie in Kapitel 12.3 gezeigt, haben die Interviewten verschiedene Handlungsweisen gefunden, um dem Statusverlust und der sozialen Scham entgegenzutreten. Diese werden in Wellgrafs (2018, 2021a) ethnografischen Studien als Puzzle-Teile von Widerstands-Curricula bzw. von Gegenmacht erwähnt. Zu diesen Handlungsweisen gehören Humor, Lachen, Ironie und Kokettieren mit Gewalt bei Ardit, die Selbstidentifikation als Muslim bei Valon, Berzans stolze Indifferenz oder Omids rhetorischer Trick, Statusverlust in Gewinn umzudeuten. Hierbei ist erneut klar zu erkennen, dass die Analyseperspektiven Race und Class untrennbar zusammenhängen. Die Relegation in die Sekundarschule C kann ferner auch im Rahmen von Cooling-Down-Prozessen gesehen werden (Kapitel 4.2). Darauf verweisen die an die Sekundarschule C angepassten Lehrstellenwünsche aller vier Interviewten in der Bau- oder Automobilbranche (Tabelle 7, S. 40) und die eben erwähnte Umdeutung der untersten zur besten Stufe durch den zukünftigen Maurer-Lehrling Omid, dessen Berufswunsch eigentlich «Architekt ... oder Bauingenieur» (Anhang I, Z. 382) ist.

Dass Doing Class bei den interviewten Jugendlichen negative oder zumindest ambivalente Gefühle hervorruft, kann nicht überraschen. Jedoch ist es wichtig, hier nochmals zu betonen, dass aktuell bei allen vier Interviewten bezüglich Bildungshabitus und kulturellem bzw. sozialem Kapital positive Entwicklungen im Gange sind (siehe Kapitel 4.2). Dafür gibt es verschiedene mögliche Gründe: So scheint Bildung bei den Eltern von mindestens drei der vier interviewten Jugendlichen einen hohen Stellenwert zu haben: Ardits Mutter war im Gymnasium und Berzan und Omid haben Eltern, die sie aktiv dabei unterstützen, schulisch weiterzukommen. Ebenfalls hilfreich könnten Omids Hochschul-Ziele sein sowie die Tatsache, dass

Valon und Berzan sich eine Zukunft als Unternehmer mit eigener Firma vorstellen. Dies hat, wohl in Zusammenhang mit den als positiv und wertschätzend beschriebenen Inputs des Sekundarschule-C-Klassenlehrers und dem als offen und tolerant beschriebenen Schulhausklima, dazu beigetragen, dass Omid und Valon zum Zeitpunkt der Interviews schon Lehrverträge unterzeichnet haben, und zwar in beiden Fällen für eine gemeinhin eher der Sekundarschule A oder B zugeordnete drei- bzw. vierjährige EFZ-Lehre³⁹.

13.4 Methodenkritik

Da die vier Interviewten männlich sind und somit kein Vergleich mit C-Schülerinnen möglich war, wurde auf die Gender-Thematik nicht gesondert eingegangen, weshalb auch nichts darüber gesagt werden kann, ob Schülerinnen anders handeln und die Dinge anders sehen würden als Schüler. Genderbasierte Unterschiede sind jedoch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zum Beispiel von Wellgraf (2018, S. 94) anzunehmen und sollten bei einer zukünftigen, ähnlichen Untersuchung im Idealfall genauer in den Fokus genommen werden. Ebenfalls zu überlegen wäre, nebst der unproblematischen C-Klasse mit einfachem Feldzugang («guter» Lehrer, «gutes» Schulhaus, Kleinklasse mit sieben Schüler:innen, wertschätzende Eltern, schon unterschriebene Lehrverträge) auch C-Schüler:innen in deutlich schwierigeren Lebens- und Schulsituationen zu interviewen, was zweifellos zu teils ganz anderen Erkenntnissen und Ergebnissen führen würde. Hierbei stellt sich die Frage, ob in einem solch suboptimalen Kontext ein Feldzugang durch die Schulleitung und die Lehrperson(en) überhaupt möglich gemacht worden wäre und ob die Interviewten ihre Geschichten ebenso vertrauensvoll erzählt hätten, wie sie dies im vorliegenden Fall taten.

13.5 Fazit

Trotz eines kleinen Samples von lediglich vier Interviews konnte anhand des gewonnenen Materials eine erstaunliche Fülle an Erkenntnissen erarbeitet und kritisch bewertet werden. Dies wurde dadurch begünstigt, dass eine Vielfalt an Methoden und theoretischen Perspektiven angewandt wurde. Bei der Auswertung der narrativen Interviews bewährte sich die von Schütze (1983) vorgeschlagene Dreiteilung: Die zuerst in den rein narrativen Passagen gewonnenen Erkenntnisse konnten in einem zweiten Schritt mithilfe der argumentativen Teile ergänzt und kontrastiert werden. Erst in einem dritten Schritt wurden die vier Interviews miteinander verglichen. Während die Narrationsanalyse induktiv-explorativ und somit ergebnisoffen durchgeführt wurde, wurde anschliessend das Vorgehen umgedreht und die aus verschiedenen theoretischen Perspektiven und empirischen Untersuchungen abgeleiteten Themensetzungen und Thesen rund um schulische Ungleichheit mit den Erkenntnissen aus den narrativen Interviews abgeglichen.

³⁹ Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis; EBA-Lehren (Eidgenössisches Berufs-Attest) dauern nur 2 Jahre

Die Frage, wie schulische und gesamtgesellschaftliche Segregation durch C-Schüler:innen erlebt, konstruiert und ausgestaltet wird, konnte sowohl auf der Mikro- wie auch auf der Meso- und Makro-Ebene (Tabelle 4, S. 26) bearbeitet werden. Im Zentrum standen zunächst die ganz persönlichen Erzähl- und Sichtweisen der vier Jugendlichen. Zugleich wurden – immer durch die Erzähl-Brille der interviewten Jugendlichen – die Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrpersonen, Eltern oder Peers betrachtet, diskutiert und in bestehende theoretische Diskurse eingeordnet. Schliesslich wurden die Schulkultur und die soziale Zusammensetzung der schulhausinternen Akteur:innen sowie das Bildungssystem kritisch in den Blick genommen. Die Vielfalt der Ebenen spiegelt sich in der Vielfalt der Erklärungsansätze für Ungleichheit in der Schule sowie darin, wie die Ungleichheit durch die von Stigmatisierung betroffenen Schüler erlebt und bewältigt wird. Entscheidende theoretische Perspektiven waren dabei «Doing Transitions», «Doing Race» und «Doing Class».

Aus der Perspektive der Transitionsforschung lässt sich erkennen, dass sich die Jugendlichen für ihre Einteilung in die Sekundarschule C zu einem guten Teil selbst verantwortlich machen und dass gerade dies zu einer Identitätsbildung unter erschwerten Bedingungen führt. Für die betroffenen Jugendlichen erweisen sich die Norm- und Differenzsetzungen des Transitionsprozesse von der Primar- in die Sekundarschule als sehr komplex und anspruchsvoll. Die Race-Perspektive hat ergeben, dass sämtliche Interviewten rassifizierende Erfahrungen mit diskriminierenden Zugangs- und Verfahrensregeln bei schulischen Übergängen und mit dem benachteiligenden Handeln von Lehrpersonen gemacht haben. Als spezifische Gegenstrategien stehen erstens die Identifikation mit der eigenen, ethnisch definierten Peergruppe und zweitens ein stark an die Institution Schule adressierte Identifikation mit universellen Werten zur Verfügung. Die Class-Perspektive zeigt, dass den Jugendlichen durchaus bewusst ist, dass sich die Institution Schule an der Herstellung sozialer Klassen beteiligt – und dass sie diese Tatsache auch explizit kritisieren. Offenbar gibt es Primarschul-Lehrpersonen, die gegenüber den zukünftigen C-Schülern ihr eigenes kulturelles und soziales Kapital als Hochschulabgänger:innen und Staatsangestellte ausspielen und sie so schmerzhaft spüren lassen, wer oben und wer unten ist; und dies alles unter dem Neutralität und Chancengleichheit behauptenden Mantel des schulischen Meritokratie-Diskurses.

In direktem Anschluss an die Class-Perspektive wurde – unter Bezugnahme auf die ethnographischen Arbeiten Wellgrafs (2012, 2018, 2021 a/b) – ein emotionssoziologischer Blick auf die Gefühle schulisch stigmatisierter Jugendlichen getan. Alle vier Interviewten artikulieren explizit Wut, Aggressivität, Neid und Scham. Andererseits berichten die Jugendlichen über diverse, sich teils konträr gegenüberstehende Handlungs- und Sichtweisen, mittels derer sie Statusverlust, sozialer Scham und damit auch Ausschluss und Degradierung entgegentreten. In einem weiteren Sinn zur Emotionssoziologie gehören auch die vorgefundenen Cooling-Down-Prozesse sowie die Tatsache, dass die interviewten Jugendlichen ihren aktuellen Status als überwiegend positiv bewerten. Als dies begünstigende Faktoren können der hohe Stellenwert der Bildung bei den Eltern, die unterstützenden Inputs des C-Klassenlehrers, die durchaus realistische Aussicht auf eine Lehrstelle am Ende des Schuljahres, eine wertschätzende

Schulkultur, Diversität bei den durch die Interviewten genannten Peers oder die Selbstsicht der Schüler als zukünftige Firmeninhaber oder Ingenieure genannt werden. Alle diese positiven Punkte erklären wohl auch die weitgehende Abwesenheit von risikobehafteten jugendtypischen Verhaltensweisen und Gefühlslagen wie Langeweile, Coolness, Konsum von psychoaktiven Substanzen, Gamen, Grenzen austesten etc. in den Erzählungen der interviewten Jugendlichen. Gleichwohl leisten alle vier Interviewten entschiedenen Widerstand gegen Ausgrenzung und Stigmatisierung. Dabei greifen sie auf ein ganzes Arsenal an konkreten Haltungen und Praktiken zurück, welche im Folgenden stichwortartig zusammengefasst sind:

- Normalitätsanspruch
- Identifikation mit universellen Werten
- Betonen der sozialen Diversität der Peers
- Humor, Lachen, Ironie
- Kritik am Bildungssystem und an der Klassengesellschaft
- Zweifel an der moralischen Integrität von Lehrpersonen
- stolze Indifferenz
- Selbstidentifikation als Muslim
- Kokettieren mit Gewalt und Unterschicht-Lifestyle
- Umdeutung des Statusverlusts zum Gewinn (via Maurer-Lehre zum Ingenieur oder Architekten dank der Sekundarschule C)

Die für die vorliegende Masterthesis gewählten theoretischen Perspektiven ergänzen sich wechselseitig – und auch wenn immer wieder vom Selben die Rede ist, gibt die Annäherung aus einer neuen Perspektive jeweils neue Einblicke frei. Am Beginn stand die Frage, wie C-Schüler:innen schulische und gesellschaftliche Segregation erleben, konstruieren und ausgestalten. Diesbezüglich lassen sich als zentrale Befunde folgende Punkte nennen:

- Die Einteilung in die Sekundarstufe C wurde von den betroffenen Schülern als degradierend, willkürlich, sachlich falsch und unprofessionell kommuniziert erlebt.
- Die Schüler erzählen von widerständigen Haltungen und Praktiken, die es möglich machen, den erlittenen Statusverlust oder die Rassifizierung durch eine Lehrperson einigermaßen unbeschadet zu überstehen.
- Dem «guten» Lehrer in der Sekundarstufe C stehen «schlechte», zum Teil als rassistisch beschriebene Lehrer in der Primarschule gegenüber. Diese Unterschiede spiegeln einerseits tatsächlich unterschiedliche professionelle Qualitäten von Lehrpersonen und andererseits die lehrpersonenunabhängige Tatsache, dass im Kanton Zürich die Ausdifferenzierung des segmentierten Bildungssystems schon in der Primarschule stattfindet und deshalb Primarlehrpersonen per se zu Agenten der sozialen Ungleichheit werden.
- Die professionelle Qualität der Lehrpersonen ist von zentraler Bedeutung. Eine gute Sekundarschullehrperson kann den in der Primarschule angerichteten Schaden bis zu einem gewissen Grad wieder gutmachen. Die professionelle Qualität wird zu einem nicht unwichtigen Teil über die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen Frage entschieden.

- Offen bleibt die zentrale Frage, wie sich für die interviewten C-Schüler:innen die Situation unter den Bedingungen einer beschädigten Beziehungsebene mit der C-Lehrperson weiter entwickelt hätte.
- Drei der vier interviewten Jugendlichen werfen ihren Lehrer:innen vor, dass sie ihnen als (zukünftigen) C-Schüler:innen gegenüber mangelhafte Integrität bzw. Unehrlichkeit oder Falschheit an den Tag gelegt hätten (konkret: unfreundlich gemeintes Lachen, Lächeln oder Grinsen, unehrliches Lob, das Verstecken ihrer «wahren» Persönlichkeit hinter einer institutionell geprägten «Maske» oder Rolle). Solches wird explizit auch für jene delikaten Momente berichtet, in denen die Lehrpersonen den Jugendlichen die Einteilung in die Sekundarschule C kommunizierten. Das Erzähl-Motiv der Falschheit kann in unterschiedlichen Zusammenhängen verstanden werden:
 - 1) als erzählerische Strategie der Jugendlichen gegenüber dem Interviewer, um im Nachhinein die Lehrpersonen in einem moralisch fragwürdigen Licht und sich in einem guten Licht darzustellen sowie um klarzustellen, dass sie als (zukünftige) C-Schüler falsch behandelt wurden bzw. werden;
 - 2) um zu zeigen, dass Lehrpersonen zu einer anderen sozialen Klasse gehören (wollen) und dass deren Habitus dieser Tatsache geschuldet ist;
 - 3) als Widerstand der Jugendlichen gegenüber Ausschluss- und Degradierungsmechanismen, gegen Statusverlust, soziale Beschämung, Stigmatisierung, Rassifizierung etc.;
 - 4) als Anklage gegen das meritokratische Schulsystem und damit gegen die Gesellschaft als Ort eines doppelten Diskurses – einerseits freundlich (lächelnd, lobend), andererseits und zugleich unfreundlich, ja sogar aggressiv (diskriminierend, rassifizierend);
 - 5) als Kommentar dazu, dass Lehrpersonen – wie auch andere Menschen in sozialen Berufen – emotionale Arbeit⁴⁰ leisten und sich dessen bewusstwerden sollten.

Die in diversen quantitativen Studien erhobene Ausgangslage war klar: Im segregierten Zürcher Schulsystem entscheiden statistisch gesehen vor allem die soziale Herkunft und zum Teil auch die Staatsangehörigkeit darüber, wer in welches Niveau der Sekundarstufe eingeteilt wird. Dem diametral gegenüber steht ein in der Deutschschweiz stark verbreiteter meritokratischer Diskurs, welcher behauptet, alle hätte die gleichen Chancen auf Erfolg im Bildungssystem. In den vier Interviews dieser Masterthesis hat sich gezeigt, wie betroffene C-Schüler ihre Einteilung ins unterste Sekundarschulsegment erleben, nämlich als willkürlich, unsachlich, unprofessionell kommuniziert und zuweilen gar als offen rassistisch und klassistisch. Dies hat damit zu tun, dass sich in den dargestellten Fällen gewisse Primarlehrpersonen in den Augen der Schüler unangemessen verhalten haben und dass die Beziehungsebene zwischen Lehrpersonen und Schülern vielleicht schon vor der Einteilung in die Sekundarschule C beschädigt war. Andererseits ist es eine Tatsache, dass es auch als für gut befundene Lehrpersonen gibt. Zu diesen zählen die interviewten Jugendlichen fraglos ihren Sekundarschule-C-Klassenlehrer.

⁴⁰ zum Konzept der emotionalen Arbeit siehe Hochschildts (1983) Grundlagentext «The Managed Heart»

Dies ändert allerdings nichts am Grundproblem, dass die Qualität des Schulalltags und insbesondere auch die heikle schulische Übergangsgestaltung von der Zürcher Primar- in die Zürcher Sekundarschule stark von der Berufsethik und vom konkreten Verhalten einzelner Lernpersonen abhängig ist. Nichtsdestotrotz lassen sich die Jugendlichen nicht einschüchtern, sondern berichten über verschiedene, zum Teil widerständige Haltungen und Praktiken, um im Krisenfall mit dieser Situation klarzukommen.

14. Handlungsvorschläge: Die Schule verändern, die Gesellschaft verändern

Folgende Handlungsvorschläge werden im Nachgang zu den Schlussbetrachtungen in vorigen Kapitel 13.4 präsentiert und zur weiteren Diskussion bzw. zur Umsetzung empfohlen. Dabei wird von der Idee von der Schule als Lernfeld für die Gesellschaft ausgegangen: Was in der Schule gelingt, kann eventuell auch in der Gesamtgesellschaft gelingen.

- Eine breit geführte gesellschaftliche Diskussion über Bildung ist in der Schweiz dringend notwendig. Insbesondere sollte der jeglicher wissenschaftlicher Evidenz widersprechende meritokratische Bildungs-Diskurs vermehrt kritisch diskutiert werden. Dasselbe gilt für die Idee, das Schweizer Bildungssystem sei ein Spitzenprodukt oder zumindest eines der besten weltweit – ein Mythos, welcher beispielsweise durch die Resultate der PISA-Studien in keiner Art und Weise abgestützt ist.

Handlungsebene: Gesellschaft, Bildungssystem.

- Da sich gezeigt hat, dass Diversität innerhalb von Peergruppen alle an diesen Gruppen Beteiligten vor Diskriminierung und Ausgrenzung schützt, sollten sozial durchmischte Räume erhalten bzw. neu geschaffen werden. Zu solchen Räumen gehören Schulklassen, Schulhäuser, Sportvereine, öffentliche Plätze, Parks, Wohnhäuser, Quartiere etc.

Handlungsebene: Gesellschaft, Bildungssystem, Schulen.

- Das segregierte zürcherische Sekundarschulsystem sollte durch ein möglichst integratives System ersetzt werden. Primarlehrpersonen sollten nicht mehr über den weiteren Bildungsverlauf ihrer Schüler:innen entscheiden müssen.

Handlungsebene: Bildungssystem.

- Bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollten die Themen Berufsethik, emotionale Arbeit, Chancen(un)gleichheit und Rassismus/Rassifizierung stark ausgebaut und für obligatorisch erklärt werden.

Handlungsebene: Bildungssystem.

- Schon in der Primarschule sollten Kinder und Eltern transparent und erschöpfend über das vor Ort geltende Schulsystem und dabei insbesondere über verschiedene Niveaus und über die Übertrittsbedingungen informiert werden; verantwortlich dafür sollte in erster Linie nicht die einzelne Lehrperson, sondern die Schule als Institution sein.

Handlungsebene: Schulen (Schulleitungen), Schulsozialarbeit.

- Generell sollten Schulen wie auch Lehrpersonen möglichst eng und auf Augenhöhe mit den Eltern – insbesondere auch mit jenen, die das Zürcher Schulsystem nur ungenügend kennen – zusammenarbeiten, da elterliche Unterstützung bei den Kindern positive Einstellungen zur Schule und damit auch Bildungserfolge begünstigt.

Handlungsebene: Schulen, Schulklassen, Schulsozialarbeit.

- In der Schulhaus- und Unterrichtskultur wie auch als Bildungsinhalt sollte ein kritisch reflektierter Umgang mit universellen Werten wie Gerechtigkeit und Chancengleichheit einen festen Platz erhalten; dasselbe gilt für eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit Rassifizierung etc. insbesondere auch durch die Lehrpersonen.

Handlungsebene: Schulen, Schulklassen, Schulsozialarbeit.

- Gegen Rassifizierung und andere Formen der Diskriminierung, des sozialen Ausschlusses oder des Othinging sollte überall sofort und auf angemessene Art und Weise vorgegangen werden; erfolgsentscheidend ist hierbei eine allseitig klare und zugleich respektvolle Kommunikations- und Fehlerkultur unter sämtlichen Beteiligten.

Handlungsebene: Schulen, Schulklassen, Schulsozialarbeit.

- Als authentisch erlebte Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen sind von essentieller Bedeutung für die Umsetzung des Bildungsauftrags; wichtig ist hierbei insbesondere, dass sich Lehrpersonen und Schüler:innen untereinander als eigenständige Persönlichkeiten wahrnehmen und Konflikten transparent und unter Offenlegung der eigenen Interessen austragen, statt ihnen ausweichen.

Handlungsebene: Schulen, Schulklassen, Schulsozialarbeit.

Ein letzter Vorschlag gilt zukünftigen Forschungen zum Thema Segregation im und durch das Schulsystem. Die Erzählungen der C-Schüler über das als falsch empfundene Lachen und das als verächtlich wahrgenommene Lob von Lehrpersonen, die nicht ihr wahres Gesicht zeigen, belegen, dass sich die betreffenden Jugendlichen von Statusverlust und sozialer Scham bedroht fühlen – und dass sie daran interessiert sind, über ihre eigene, als ungerecht und falsch empfundene Positionierung in der Gesellschaft nachzudenken und zu sprechen. Bildungs-, Sozial- und Sozialarbeitswissenschaftler:innen sollten in qualitativen Forschungsarbeiten zu Ungleichheit im Bildungssystem diese «Falschheits»-Diskurse genauer analysieren und generell mehr hinschauen und hinhören, um besser verstehen zu lernen, was Schüler:innen im untersten Sekundarschulsegment zu Stigmatisierung und gesellschaftlicher Desintegration zu sagen haben.

Literaturverzeichnis

- Anderson, B. (1996). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt am Main: Campus.
- Angelone, D., Keller, F. & Moser, U. (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/115207?ln=de>
- Bauer, P., Becker, B., Friebertshäuser, B. & Hof, C. (2021). Ebenen von Herstellung und Gestaltung von Übergängen. Einleitung in die Forschungsperspektive. In P. Bauer, B. Becker, B. Friebertshäuser & C. Hof (Hrsg.), *Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung* (S. 123-141). Opladen: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847414933>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.) (2014). *Die Schulen im Kanton Zürich 2013/2014*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Verfügbar unter: https://pub.bista.zh.ch/media/1194/die_schulen_im_kanton_zuerich_2013_2014.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.) (2024). *Die Schulen im Kanton Zürich 2023/2024*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Verfügbar unter: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilderdokumente/themen/bildung/bildungssystem/zahlen/berichte/die_schulen_im_kanton_zuerich_2023_2024.pdf
- Brubaker, R. (2002). Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology* 43(2), 163-189. Verfügbar unter: <http://bev.berkeley.edu/Ethnic%20Religious%20Conflict/Ethnic%20and%20Religious%20Conflict/1%20Identity/Ethnicity%20without%20Groups%20Brubaker.pdf>
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Bundesamt für Statistik (n. d.). *Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
- Deppe, U. & Hadjar, A. (2022). Schule und soziale Ungleichheit. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Hasper, *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 781-805). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Djouadi, A., Rössel, J. & Seifert, A. (2021). Wer fühlt sich exkludiert? Zur zeitdiagnostischen Verwendung des Konzepts der sozialen Exklusion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73, 361-388. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00802-7>
- Döring, J. & Bortz, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dörre, K. (2021). Ausschluss, Prekarität, (Unter-)Klasse – theoretische Konzepte und Perspektiven. In R. Anhorn & J. Stehr (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschlössung und Soziale Arbeit* (S. 255-289). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19097-6>

- Dos Santos Pinto, J., Ohene-Nyako, P., Pétrémont, M., Lavanchy, A., Lüthi, B., Purtschert, P. & Skenderovic, D. (2022). Einleitung: Un/doing Race – Rassifizierung in der Schweiz. In J. Dos Santos Pinto, P. Ohene-Nyako, M. Pétrémont, A. Lavanchy, A. Lüthi, P. Purtschert & D. Skenderovic, *Un/doing Race. Rassifizierung in der Schweiz* (S. 9-52). Zürich: Seismo. <http://doi.org/10.33058/seismo.30819>
- EDK (2024). *Bildungssystem Schweiz*. Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/215807/files/grafik_bildung_d.pdf
- Espahangizi, K. (2020). *Wer waren die N***** Europas? Der 50. Jahrestag der «Schwarzenbach-Initiative gegen Überfremdung» in der Schweiz und die antirassistische Protestbewegung in den USA*. Verfügbar unter: <https://geschichtedergegenwart.ch/wer-waren-die-n-europas-der-50-jahrestag-der-schwarzenbach-initiative-gegen-ueberfremdung-in-der-schweiz-und-die-antirassistische-protestbewegung-in-den-usa/>
- Fanon, F. (1952). *Peau noir, masques blancs*. Paris: Éditions du seuil.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Schulische Ungleichheit in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 8. Verfügbar unter: <https://www.socialchangeswitzerland.ch/?p=1096>
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09096-8>
- Glauser, D. (2018). Same same but different. Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 158-189). Zürich: Seismo. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/325735070>
- Gomensoro, A. & Meyer, T. (2021). *Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre*. Bern: TREE <https://doi.org/10.48350/163969>
- Gut, D. (2015). Eidgenossen, Schweizer und «Switzers». Im Schwitzkasten der Debatte um die nationale Identität der Schweiz. *Tages-Anzeiger*, 123(197), 12. Verfügbar unter: https://site-1278374.mozfiles.com/files/1278374/Seiten_12_13_Tages-Anzeiger_2015-08-27-2.pdf
- Ha, K. N. & Schmitz, M. (2006). Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In P. Mecheril & M. Witsch (Hrsg.), *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen* (S. 225-262). Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783839403662>
- Helsper, W. (2022). Schüler*innenbiografie und Schüler*innenkarriere. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Hasper, *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1311-1336). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Hirschfeld, H. & Eberle, N. (2021). Biographische Perspektiven auf Übergänge – zwischen Normalitätserwartungen und Handlungsspielräumen. In P. Bauer, B. Becker, B. Frieberthäuser & C. Hof (Hrsg.), *Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven*

- in der Übergangsforschung (S. 123-141). Opladen: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847414933>
- Hlawatsch, A. & Krickl, T. (2022). Einstellungen zu Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 969-976). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_63
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2022). *Young Adult Survey Switzerland (YASS): Junge Erwachsene heute. Band 3*. Bern: ch-x/YASS (Eidgenössische Jugendbefragungen). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6405524>
- IDES (2024a). *IDES-Dossier. Kantonale Schulstrukturen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. Stand Schuljahr 2024/2025*. Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/236958?ln=de>
- IDES (2024b): *Schulmodell und Schultyp. Sekundarstufe I. EDK/IDES-Kantonsumfrage, Schuljahr 2023/2024*. Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/2122285/files/080_081.pdf
- IDES (2024c): *Umgesetzte Schulmodelle (Sekundarstufe I). Kantonsumfrage, Schuljahr 2023/2024*. Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/212569/files/vis_A4.pdf
- Ivanova, M., Ayketin, V. & Epp, A. (2021). Zugriff auf natio-ethno-kulturelle Differenz(-konstruktionen) im Rahmen pädagogischer Forschung und Praxis. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P., Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 77-100). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0>
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93448-8>
- Köttig, M., Thiessen, B., Kubisch, S., Borrmann, S., Röh, D., Spatscheck, C. & Steckelberg, C. (2021). Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit: Forschungsethikkodex der DGSA. In J. Franz & U. Unterkofler (Hrsg.), *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen* (S. 39-54). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847416371>
- Kriesi, I. & Leemann R. J. (2020). *Tertiarisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum*. Bern: Schweizer Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3678523>
- Kronbichler, W. (1983). *Die zürcherischen Kantonsschulen 1833-1983. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der staatlichen Mittelschulen des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Lengwiler, M., Rothenbühler, V. & Ivedi, C. (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832-2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

- Mey, E. (2016). Junge Menschen sprechen über die Einbürgerung: gesellschaftliche Positionierung und formale Staatsbürgerschaft im Übergang ins Erwachsenenalter. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 333-353. Verfügbar unter: <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/11765>
- Mey, E. & Rorato, M. (2006). *Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine qualitativ-empirische Studie in der Gemeinde Emmen: Schlussbericht zuhanden der Eidgenössischen Ausländer-Kommission (EKA/BFM)*. Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit Luzern. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/38393>
- Meyer, T., Gomensoro, A. & Hupka-Brunner S. (2023). Nachobligatorische Bildungschancen im Spiegel der TREE-Studie: Persistente Ungleichheiten im Kohortenvergleich. In R. J. Leemann & E. Makarova (Hrsg.), *Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie. Swiss Academies Reports*, 18(1), 44-50. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7469223>
- Mugglin, L., Efonayi, D., Ruedin, D. & D'Amato, G. (2022). *Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Institut SFM (Swiss Forum for Migration and Population Studies). Verfügbar unter: https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/listes_publicationsSFM/Etudes%20du%20SFM/SFM%20-%20Studies%2081d.pdf
- Müller, M. (2019). «Mein grösster Wunsch ist es, eine Lehrestelle zu finden.» Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang ins duale Berufsbildungssystem. In T. Geisen & Markus Ottersbach (Hrsg.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (S. 262-285). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07306-0>
- Neckel, S. (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Niemann, M. (2015). *Der «Abstieg» in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – ein qualitativer Längsschnitt*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06373-3>
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oester, K. (2008a). Einleitung: Forschungsfragen, Vorgehen und Methoden. In K. Oester, U. Fiechter & E. Kappus, *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern-West* (S. 9-24). Zürich: Seismo.
- Oester, K. (2008b). Die doppelte Funktion des Bildungssystems – theoretische Grundlagen zu Schule und Migration. In K. Oester, U. Fiechter & E. Kappus, *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern-West* (S. 49-67). Zürich: Seismo.
- Oester, K. (2008c). Schulen zwischen Integrationsauftrag und sozialer Selektion. In K. Oester, U. Fiechter & E. Kappus, *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern-West* (S. 290-316). Zürich: Seismo.
- Piñeiro, E. & Haller, J. (2009). Neue Migranten für die Integrationsgesellschaft. Versuch einer gouvernementalen Gegenlektüre des Prinzips «Fördern und Fordern». In E. Piñeiro, I. Bopp & G. Kreis (Hrsg.), *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (S. 141-170). Zürich: Seismo.

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Purtschert, P., Lüthi, B. & Falk, F. (Hrsg.) (2012). *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Verfügbar unter: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Sagelsdorff, R. & Simons, A. (2021). Schule als Stigma. Die Sekundarstufe I aus Sicht des untersten Leistungszugs. *Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik*, 21(76), 19-29. Verfügbar unter: https://widerspruch.ch/sites/default/files/article-document/2023-03/76sagelsdorff_simons_stigma.pdf
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Sandring, S. (2013). Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94293-3>
- Schmalz, S. (2024). Bildungspolitik. Besser integrieren statt weniger. *WOZ – Die Wochenzeitung*, 44(27), 5. Verfügbar unter: https://www.woz.ch/system/files/epaper/2024/woz_24_27.pdf
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13(3), 283-293.
- Stauber, B. (2020). Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Riedel-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 231-252). Opladen: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847415367>
- Stauber, B. (2022). Jugend, Ausbildung und Beruf. In H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 821-843). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_28
- Sünker, H. (2021). Bildung und soziale Ausschliessung. Klassenstrategien im Spätkapitalismus. In R. Anhorn & J. Stehr (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschliessung und Soziale Arbeit* (S. 645-659). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19097-6>
- Suter, M. (2017): 3. Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur vom Hochmittelalter bis ins 18. Jahrhundert. In M. Suter, A. Huber, B. Horisberger, R. Windler, M. Illi & M. König, «Zürich (Kanton)», in *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Verfügbar unter: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/007381/2017-08-24/#HGesellschaft2CWirtschaftundKulturvomHochmittelalterbisins18.Jahrhundert>
- Verlage, T. & Walther, A. (2021). Ausschluss durch Einschluss im Übergang zur Arbeit. Widersprüche sozialpädagogischen Handelns in der Jugendberufshilfe. In R. Anhorn & J. Stehr (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschliessung und Soziale Arbeit* (S. 1087-1103). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19097-6>

- Völcker, M. (2014). «Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen...». Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. Verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.1453/9783744508278>
- von Schewe, C. (2022). Sighard Neckel: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. In K. Senge, R. Schützeichel & V. Zink (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Emotionssoziologie* (S. 405-414). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37869-1_43
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Riedel-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11-24). Opladen: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847415367>
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783839420539>
- Wellgraf, S. (2018). Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839440391>
- Wellgraf, S. (2021a). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spannungen verschärft*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453070>
- Wellgraf, S. (2021b). Hauptschule. Wie wird soziale Ausschlüssung produziert, erlebt und verarbeitet. In R. Anhorn & J. Stehr (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschlüssung und Soziale Arbeit* (S. 661-677). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19097-6>
- Wiezorek, C. (2005). Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80615-4>
- Wimmer, A. (2008). Ethnische Grenzziehungen in der Integrationsgesellschaft. Jenseits des Herder'schen Commonsense. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 40*, 57-80. Verfügbar unter: <https://www.columbia.edu/~aw2951/Koelner2008.pdf>
- Zimmermann, B. & Becker, R. (2023). Die Sozialstruktur der Bildungsstruktur in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 49(1), 153-177. <https://doi.org/10.2478/sjs-2023-0009>

Anhang A. Powerpoint-Präsentation

1. Daniel Gut

Masterarbeit in Sozialer Arbeit an der ZHAW in Zürich

2. «**Segregation** im Zürcher Schulsystem aus der Sicht von C-Schüler:innen im letzten Schuljahr»

3. «Eine **biografieanalytische** Annäherung»

1

Wer bin ich?

- 
- Gymi-Lehrer Spanisch & Deutsch
- Gefängnis-Lehrer
- Student der Sozialen Arbeit an der ZHAW in Zürich
- Jugend-Coach (Aufträge Jugendanwaltschaft)

2

Thema: Segregation im Zürcher Schulsystem

Kanton Zürich

→ 4 Levels vom 7. bis 9. Schuljahr

Sek C // Sek B // Sek A // Gymi

Jura, Neuenburg, Tessin, Wallis

1 Level für alle (und Gymi erst ab 9./10. Schuljahr)

3

Thema: Segregation im Zürcher Schulsystem

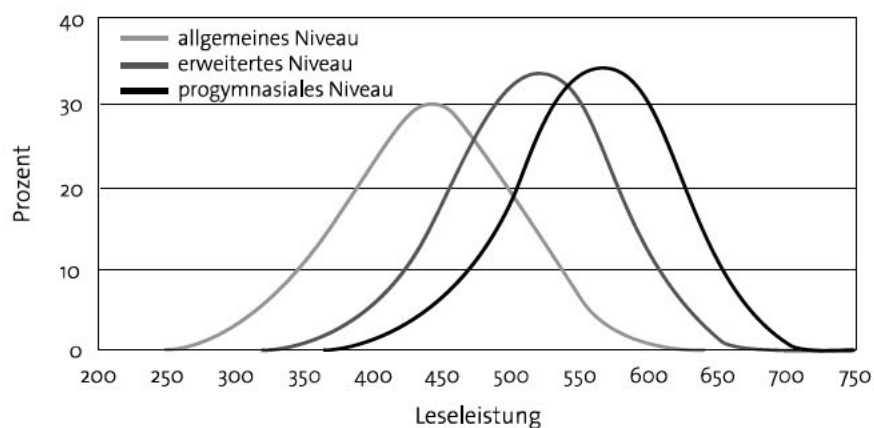


Abbildung 2: Verteilung der Leseleistung nach Leistungsniveau (PISA 2003). Quelle: Holzer/Zahner
Rossier 2004, 41

4

Thema: Segregation im Zürcher Schulsystem

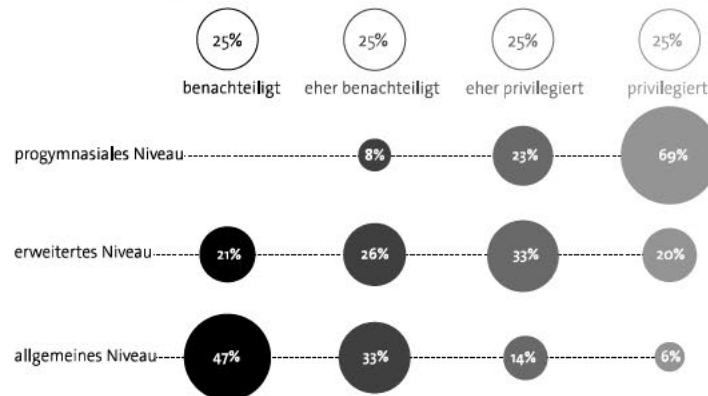


Abbildung 1: Anteil Schüler*innen nach sozialer Herkunft und Leistungszug (Kanton ZH). Die Befragten wurden gemäss der finanziellen Lage und Ausbildung ihrer Eltern in vier gleich grosse Gruppen unterteilt. Eigene Darstellung in Anlehnung an Loacker 2016 / Quelle: Angelone u. a. 2013, 61

5

Was mache ich? – Biografie-Analyse!

- Mich interessieren: DEINE Geschichten, DEINE Erlebnisse und Erfahrungen
- Ich stelle eine Start-Frage, du erzählst, ich unterbreche nicht... erst am Schluss frage ich nach
- ca. 30 bis 60 Minuten
- Anonymisierung von Person, Schule und Stadt (Daten bleiben bei mir und bei meiner Betreuerin)
- Interview wird aufgenommen

6

Was mache ich? – Biografie-Analyse!

Ich brauche Schüler:innen, die gern erzählen...

Für jedes gelungene Interview gibt es
einen Kino-Eintritt-Gutschein!

Anhang B. Vorlage Einverständniserklärung

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften



Soziale Arbeit

Zusicherung des Datenschutzes und Einverständniserklärung für die Datenverwendung

Am _____ haben Sie sich im Rahmen der Masterarbeit zu

Segregation im Zürcher Schulsystem aus der Sicht von C-Schüler:innen im neunten Schuljahr

von **Daniel Gut**

für ein Interview zur Verfügung gestellt.

Wir bitten Sie, mit Ihrer Unterschrift zuzustimmen, dass das Audiomaterial in anonymisierter Form im Rahmen dieser Masterarbeit verwendet werden darf. Die Analyse erfolgt vollständig anonym und die Originaldaten werden nicht zugänglich gemacht für andere als die unmittelbar mit dem Projekt betrauten Personen, die Geheimhaltung und vertrauliche Behandlung der Daten zusichern.

Zusicherung des Datenschutzes und der Anonymisierung der Daten:

Die Datenerhebung erfolgt unter Wahrung der Vertraulichkeit und Zusicherung der Geheimhaltung der Daten, der Anonymität für alle Beteiligten sowie unter Zusicherung ihrer anonymen Auswertung; diese erfolgt allein für wissenschaftliche Zwecke. Über die Ergebnisse informiere ich Sie anschliessend gerne.

Zusicherung des Datenschutzes und der Anonymisierung der Daten durch die mit dem Projekt betrauten Personen:

Die unten genannten durchführenden Personen sichern Ihnen mit ihrer Unterschrift zu,

- dass Ihre persönlichen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden;
- dass Ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt werden;
- dass Ihre persönlichen Daten nur in anonymisierter Form für die Untersuchung verwendet werden; es ist nicht möglich, von Ihren/deinen anonymisierten Aussagen auf Ihre/deine Person zu schliessen;
- dass Ihre persönlichen Daten so aufbewahrt werden, dass Unbefugte sie nicht einsehen können;
- dass ohne Ihr Einverständnis für die weitere Verwendung der gesammelten Daten nach Abschluss des Projekts nicht weiterverwendet werden.

Ort und Datum: _____

Unterschrift _____
Daniel Gut (Studierender)

Unterschrift: 
Prof. Dr. Mirjam Eser Davolio (Betreuende Dozentin)



Einverständniserklärung (teilnehmende Personen)

- ☐ Ich erkläre hiermit, dass ich über den Inhalt und Zweck des Projekts informiert worden bin und bin einverstanden, am Projekt teilzunehmen.
- ☐ Die Zusage zur Audioaufnahme habe ich gegeben.
- ☐ Ich bin damit einverstanden, dass die Audioaufnahme anonym verwendet wird.
- ☐ Ich bin damit einverstanden, dass meine Aussagen im Rahmen der Feldstudie in anonymer Form verwendet werden.

Ort und Datum: _____

Unterschrift: _____

Vor- und Nachname: _____

E-Mail-Adresse: _____
(für Rückmeldungen, falls erwünscht)

Kontaktadressen:

Verantwortliche für Masterarbeit:

Verantwortliche Betreuerin ZHAW:
Prof. Dr. Mirjam Eser Davolio

Direkt :
E-Mail



TON-ARBEIT 10107

Anhang C. Erhebungsinstrument

Erhebungsinstrument Masterarbeit

Einstiegsphase

Herzlichen Dank, dass du dich für ein Gespräch mit mir zur Verfügung stellst.

Wie erwähnt, interessiere ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit in Sozialer Arbeit dafür, wie Jugendliche in der Sek C ihre Bildungskarriere erlebt haben. Dabei sind *deine* ganz persönlichen Erfahrungen wichtig und was du mir darüber erzählen kannst. Es geht also um *deine* Geschichte.

Infos zum Gesprächsverlauf: Das Interview wird so gestaltet, dass ich dich nachher bitten werde, möglichst alles zu erzählen, was dir wichtig scheint. Ich werde dich nicht unterbrechen, sondern ich höre erstmal zu und werde erst danach Nachfragen stellen. Ich werde mir dafür Notizen machen. Das Interview ist zeitlich nicht begrenzt, in der Regel dauert es ungefähr eine halbe bis eine Stunde, je nachdem wie viel du erzählen magst.

Anonymisierung: Deine Erzählungen und persönlichen Daten werden von Beginn weg anonymisiert, so dass in der Forschungsarbeit, die ich schreiben werde, niemand Rückschlüsse auf deine Person ziehen kann. In der Forschungsarbeit sind übrigens auch die Schule und sogar die Stadt anonymisiert.

Aufnahme des Interviews: Ich möchte das Interview gerne aufnehmen, damit ich nicht so viel mitschreiben muss und besser zuhören kann. Bist du damit einverstanden? Ich werde die Aufnahme nach dem Transkribieren löschen.

Offene Fragen klären Hast du noch offene Fragen zum Ablauf des Interviews?

Einstiegsfrage / Erzählstimulus (z. T. laut Mey & Rorato, 2006, S. 16 / Niemann 2015, S. 83)

«Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen mit allem, was dir wichtig ist. Du kannst dir so viel Zeit lassen, wie du willst. Am besten beginnst du mit dem Erzählen bei der Zeit VOR dem Kindergarten und der Schule, also bei den ersten Erlebnissen, an die du dich Erinnerst. Erzähl bitte auch, was du beim Eintritt in den Kindergarten, in die Primarschule und in die Sek erlebt hast und erzähle jeweils eine Geschichte dazu, damit ich dir gut folgen kann.»

[Gibt es bis hier Fragen?]

«Also. Bitte geh jetzt mit deinen Gedanken zurück zu deiner Kindheit. Ich werde nun zuerst einmal nichts sagen und dir einfach zuhören.»

Immanenter Nachfrageteil

Wichtige Vorbemerkungen: Mit immanenten Fragen erst beginnen, wenn die interviewte Person deutlich gemacht hat, dass sie mit ihrer Erzählung (erst mal) fertig ist; immanente Fragen nach Möglichkeit chronologisch stellen!

Immanente und erzählgenerierende Nachfragen, wenn:

- Gesagtes völlig unklar bleibt
- Auffallende zeitliche Lücken in der Erzählung bestehen

- Für den/die Erzählende relevant scheinende Themen (ev. sogar mehrmals) angedeutet, nicht aber ausgeführt werden (Erzählangebote)

Beispiele für Formulierungen: Du hast erzählt, von... / dass...

- Kannst du noch mehr dazu erzählen?
- Hast du eine Geschichte/ ein Erlebnis/ ein Beispiel dazu, das mir das veranschaulicht?
- Wie kam es dazu? Kannst du dich an eine Situation/ ein Ereignis erinnern, das wichtig dafür war? Das zu der Entscheidung geführt hat?
- Wie ging es damals weiter?

Exmanenter Nachfrageteil

Exmanente Frage nur wenn nötig stellen; immer erzählgenerierend und wo möglich an bereits Gesagtes anzuschliessend

- Gab es Situationen oder Erfahrungen beim Übergang vom Kindergarten in die Primarschule oder von der Primarschule in die Sek, ins AHV-Alter, die für dich besonders herausfordernd waren? Kannst du mir mehr darüber erzählen? Wie bist du damit umgegangen?
- Wie hast du deine Primar-Lehrer/Lehrerinnen erlebt, als es um den Übertritt in die Sek ging?
- Wie hast du deine Eltern erlebt, als es um den Übertritt in die Sek ging?
- Wie hast du deine Kolleginnen und Kolleginnen erlebt, als es um den Übertritt in die Sek ging?
- Wie hat sich in deinem Leben verändert, seit du in der Sek C bist? Zum Beispiel: Freizeitaktivitäten, Freundeskreis, Hobbys, ...
- Hast du dich mal geschämt, weil du in der Sek C bist. Erzähl bitte die Situation, wer dabei war, und wie du reagiert hast.

Bilanzierung und Abschluss

Wir kommen langsam zum Schluss des Interviews. Wenn du jetzt nochmals auf das zurückblickst, worüber du erzählt hast – welches Fazit würdest du ziehen: Welche Bedeutung hatte die bisherige Schulkarriere bzw. der Eintritt in die Sek C für dich?

Und wenn wir nun noch nach vorne blicken: Was denkst du, wie wird es weitergehen? Was wünschst du dir für die Zukunft? Welchen Rat gibst du Primarschülern oder Schülerinnen vor dem Übertritt in die Sek?

Gibt es irgendetwas, über das wir noch nicht gesprochen haben, das dir aber noch wichtig wäre, zu sagen?

- Bedanken!
- Kurzfragebogen ausfüllen
- Offene Fragen klären
- Nochmals Bedanken und Verabschieden

Anhang D. Vorlage Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

Datum Interview	.....
Name, Vorname	.....
Adresse	.....
Telefon	.....
E-Mail	.....
Alter (Jahrgang)	.....
Geburtsort	.....
Nationalität	.....
Zuhause gesprochene Sprache(n)	.....
Schulkarriere 1: Kindergarten	.....
Schulkarriere 2: Primarschule	.....
Schulkarriere 3: Sekundarschule	.....
Lieblingsfach	.....
Berufswunsch	.....

Anhang E. Vorlage Interviewprotokoll

Interviewprotokoll

Name der interviewten Person:

Datum, Zeitpunkt, Dauer des Interviews:

Ort des Interviews:

Sprache des Interviews:

Name Interviewer:

Interviewprotokoll ausgefüllt am:

Angaben zur IP (Aussehen, sprachlicher Ausdruck, Besonderes):

Gesprächsinhalte vor dem Interview:

Angaben zum Interview (Verlauf, Stimmung):

Gesprächsinhalte nach dem Interview:

Beobachtungen (Optimierungsmöglichkeiten) zum Leitfaden:

Vergessene / offen gebliebene Fragen und Themen:

Zusätzliche Informationen, allgemeine Beobachtungen, Auffälliges:

Erste Hypothesen seitens Interviewer:

Anhang F. Transkriptionsvorlage mit Abkürzungsverzeichnis

Transkript des Interviews mit X.Y. aufgenommen am XX.XX.XXXX

Angaben zu Interview und Transkription

Interviewer/in: Daniel Gut

Länge der Audiodatei: XX.XX min.

Bemerkungen zur Transkription: Interview auf XXXXX

Transkribent/in: Daniel Gut

Datum der Transkription (Fertigstellung): XX.XX.XXXX

Legende zur Transkription

Normalschrift:	Interviewter
<i>Kursivschrift</i>	Interviewer
((lacht))	Kommentare und Angaben zu Nonverbalem stehen in Doppelklammern
(2)	Pause im Redefluss (ab ca. 2 Sek.) mit der entsprechenden Sekundenangabe
‘hueresiech’	In Originalaussprache belassene Ausdrücke
()	unverständliche Äußerung, Klammer ungefähr so lang wie das Gesprochene
(und dann ist)	Unsicherheit bei der Transkription, unklare Stelle wird in Klammern gesetzt
rela-	Abbruch eines Wortes
@nein@	lachend gesprochen
NEIN	betont
Ja=ja	direkter, schneller Anschluss
[5’]	Im Abstand von 5 Minuten Zeit angeben
mhm, ja etc.	Kurzkommentare notieren, je nach Sprecher/in Normal- bzw. Kursivschrift
<i>Kannst du mir</i>	gleichzeitiges Sprechen von interviewter Person und Interviewer/in: Zeile der
also ich bin	zweiten Sprecherin eingezogen
jaja	gedehnt gesprochen

Anhang G. Interviewtranskript Ardit mit ersten Auswertungsschritten

Transkript des Interviews mit A. M. (“Ardit“) aufgenommen am 11.11.2024

Angaben zu Interview und Transkription

Interviewer/in: Daniel Gut

Länge der Audiodatei: 30.29 min.

Bemerkungen zur Transkription: Interview auf Hochdeutsch

Transkribent/in: Daniel Gut

Datum der Transkription (Fertigstellung): 31.01.2025

Legende zur Transkription

Normalschrift:	Interviewter
<i>Kursivschrift</i>	Interviewer
((lacht))	Kommentare und Angaben zu Nonverbalem stehen in Doppelklammern
(2)	Pause im Redefluss (ab ca. 2 Sek.) mit der entsprechenden Sekundenangabe
‘hueresiech’	In Originalaussprache belassene Ausdrücke
()	unverständliche Äusserung, Klammer ungefähr so lang wie das Gesprochene
(und dann ist)	Unsicherheit bei der Transkription, unklare Stelle wird in Klammern gesetzt
rela-	Abbruch eines Wortes
@nein@	lachend gesprochen
NEIN	betont
Ja=ja	direkter, schneller Anschluss
[5’]	Im Abstand von 5 Minuten Zeit angeben
mhm, ja etc.	Kurzkommentare notieren, je nach Sprecher/in Normal- bzw. Kursivschrift
<i>Kannst du mir</i> also ich bin	gleichzeitiges Sprechen von interviewter Person und Interviewer/in: Zeile der zweiten Sprecherin eingezogen
jaaaa	gedehnt gesprochen

«Farbenkonzept»

Narrative Teile

Erzählerische Rahmenschaltelemente

Narrative Sequenzen

Argumentatives

1 Genau, also dann starten wir. Aso,
 2 offizieller Start. Ich möchte dich
 3 bitten, uns deine, mir deine
 4 Lebensgeschichte zu erzählen mit
 5 allem, was dir wichtig ist. Du kannst
 6 dir so viel Zeit lassen, wie du
 7 willst. Am besten beginnst du mit der
 8 Zeit VOR dem Kindergarten und der
 9 Schule, also
 10 VOR dem Kindergarten?
 11 Ja ja,
 12 also bei den ersten Erlebnissen, an
 13 die du dich erinnerst, so ganz kurz.
 14 Ach so, wo ich länger war, oder wie?
 15 Vor dem Kindergarten, ja. Du kannst
 16 auch erzählen, was du beim Eintritt
 17 in den Kindergarten, in die
 18 Primarschule und in die Sek erlebt
 19 hast und jeweils eine Geschichte
 20 erzählen.
 21 Okay, alles klar.
 22 Also, jetzt mit den Gedanken zurück
 23 zur Kindheit!
 24 Meine Kindheit. Ich bin
 25 geboren, ganz normal. War dann in der
 26 Krippe sozusagen, zuerst keine
 27 Krippe, wo man halt so krabbeln lernt
 28 und sonst was. Dann so, es ging
 29 eigentlich relativ schnell, so bis
 30 ich sechzehn bin, so schnell mein
 31 Leben, hat sich schnell angefühlt von
 32 der Krippe dann, ich glaub von zwei
 33 bis drei, dann war ich im
 34 Kindergarten. Im Kindergarten relativ
 35 nett die Leute, nicht so ernst
 36 natürlich, wir sind ja noch kleine
 37 Kinder. Dann ab sechs sechs Jahren
 38 dann ganz normal Schule. Es war noch
 39 nicht ernst. Da hat man ja dann das
 40 Alphabet gelernt oder ein bisschen
 41 eins plus eins. Dann ab der dritten
 42 Klasse gings ein bisschen ab mit äh
 43 Noten vielleicht dann. Dann wurden
 44 Noten gemacht. Da haben die Leute
 45 zusammen geredet, was hast du denn
 46 für ne Note, was hab ich denn für ne
 47 Note. Und AB den Noten wurde dann
 48 auch schon so ein bisschen so die,
 49 wie sagt man, die Balance gefunden,
 50 wer denn der Höhere ist und wer denn
 51 der Niedrigere ist. So. Das halt auch
 52 so, wenn zum Beispiel jetzt so eine,
 53 in Deutschland ist jetzt so, wenn du
 54 jetzt eine Eins schreibst oder ne
 55 Zwei schreibst, dann bist du jetzt
 56 hier der Coole sozusagen, oder halt
 57 der Schlaue. Man muss aber auch dazu
 58 sagen, wenn du nur Einsen schreibst,
 59 dann bist du auf einmal der Streber.
 60 Also man kanns den Leuten ja nie
 61 recht machen richtig. Und wenn du
 62 Fünf hast, dann bist du halt der
 63 Schlechte. Wenn du Drei hast so okay,

1. Sequenz: Krippe bis 6. Klasse
 Z. 24-28/31-51/66/69-71/78-82
 Balance bei Noten, nicht ernst,
 kindlich

Schnelles Leben
 ganz normal, relativ [nett]

Notensystem Deutschland

64 kannst du besser machen. Ist halt,
 65 man kanns den Menschen nicht immer
 66 recht machen. Dann (2) fünfte Klasse
 67 ist dann in der der deutschen Schule
 68 weiterführende Schule. Es ist auf
 69 jeden Fall, es wird ernster langsam
 70 langsam langsam, aber noch ein
 71 bisschen kindlich, merkt man. Es ist,
 72 (2) wie soll man sagen? (3) Mhhhm
 73 (5). Die Leute legen mehr drauf, dass
 74 die Sachen gemacht wird, dass mehr
 75 strukturierte strukturiert ist sein
 76 Leben, die Klassenlehrer. Aber haben
 77 natürlich auch immer diesen Abstand
 78 zu dir sozusagen. Dann ab sechste
 79 Klasse wirds ein bisschen
 80 schwieriger. Es wird eben bisschen
 81 ernster. Und pro Klasse wirds dann
 82 erst immer immer ernster. Dann bin
 83 ich nach Schweiz gekommen. Erste
 84 Sekundarstufe. Ich war in Realschule
 85 in Deutschland. Da war es so, da war
 86 es auf jeden Fall schwieriger als
 87 hier in dieser C-Klasse. Ich würde
 88 mal meinen, dass die B-Klasse hier in
 89 der Schweiz genauso ein bisschen
 90 vielleicht wie die Realschule in
 91 Deutschland ist. Weil das hier ist
 92 einfach äh einfacher. Nicht einfach,
 93 aber einfacher. Die Leute werden ein
 94 bisschen mit (2) ähm ja okay, du hast
 95 die Hausaufgaben vielleicht nicht
 96 gemacht, aber (2) wir wir drücken mal
 97 ein Auge zu. Oder äh du hast
 98 vielleicht den Test ein bisschen
 99 vermässelt. Dann wird vielleicht auch
 100 mal ein Auge zugeedrückt. So wenn du
 101 jetzt zum Beispiel im Gymi bist in
 102 Deutschland, das interessiert die gar
 103 nicht. Die haben ja gar kein Gefühl
 104 für so was, so. Das geht dann tak tak
 105 tak tak. Dann wird dann ganz zackig
 106 gemacht. Mmhh erste Sek hier in
 107 Schweiz war relativ (2) einfach, so
 108 Hausaufgaben. Es wurde viel
 109 verziehen, wenn man das so sagen
 110 kann. Es war noch nicht so ernst.
 111 Dann ab zweite Sek (2), ich weiss
 112 noch, ich war im Pausenhof. Und da
 113 hat äh haben so ein A-Klässler zu mir
 114 gesagt, ach du hast eh nichts im
 115 Kopf, du bist C-Klässler. So. Da hab
 116 ich angefangen zu lachen so. Weil es
 117 ist immer ein Unterschied äh, ich
 118 würde mal meinen, es ist ein
 119 Unterschied, was schulisch gesehen
 120 und draussen in der Welt. Es gibt
 121 Leute, die können arbeiten arbeiten
 122 arbeiten in der Schule, aber wissen
 123 noch nicht mal, wo sie rechts und
 124 links gehen sollen, ne? Uuund, ja
 125 dann, was gibts noch? (10) Ich

2. Sequenz: Sekundarstufe Schweiz
 Z. 82-84 / 94-100
 Wir drücken ein Auge zu

Vergleich deutsche
 Realschule mit C-Klasse
 Schweiz

3. Sequenz: Gymnasium Deutschland
 Z. 100-102, 104-106
 Tak tak tak, zackig

4. Sequenz: 1. Sek C
 Z. 106-111
 Viel verziehen, noch nicht so ernst

5. Sequenz: 2. Sek C DISKRIMINIERUNG
 Z. 111-116
 «DU hast nichts im Kopf» -> Lachen als
 Gegenstrategie

Unterschied Schule-Welt

126 überlege (2 [5'] 3) Das ist schlecht.
 127 Weil warum sollten wir überhaupt
 128 Menschen in Kategorien stecken, wo
 129 wir ja wissen, wie schlimm eigentlich
 130 Menschen so sein können? Und
 131 vielleicht sollten wir ähm (2) ein,
 132 vielleicht gibt es mehr Zusammenhalt
 133 mit den Menschen in einem schulischen
 134 Leben. Weil es ist so, dass die C-
 135 Schüler nur mit den C-Schülern
 136 bleiben. Ist mir auch aufgefallen.
 137 Und die B-Schüler nur mit den B-
 138 Schülern. Es ist gar kein richtiger
 139 Zusammenhalt. Weil die sind sozusagen
 140 in Rang-Gruppen sozusagen eingestuft.
 141 So C-Schüler bleiben mit C-Schülern
 142 und B-Schüler bleiben mit B-Schülern,
 143 so um den Dreh so. Natürlich gibt es
 144 auch mal vielleicht Momente mit B-
 145 Schülern, die man zusammen teilt.
 146 Aber man merkt so diesen Abstand zu
 147 den anderen Sek-Schülern. Das ist zum
 148 Beispiel in Deutschland nicht so. In
 149 Deutschland gibts Schulen, die sind
 150 alle zusammen. Gymi, Realschule,
 151 Hauptschule, alles. Und da merkst du
 152 das nicht. Da sind dann, wenn man
 153 nicht WEISS, wer das ist, also was
 154 für eine. Ob er Gymi ist oder
 155 Realschule, dann kannst du dich gut
 156 mit dem befreunden und kannst auch
 157 gut reden, oder gut mal über Sachen
 158 reden, die vielleicht interessieren.
 159 Hier ist das etwas so still,
 160 vielleicht kann man das so sagen. (2)
 161 Jetzt, zweite Sek fängt an. Es wird
 162 wieder ernster, und die Lehrer
 163 versuchen auch mitzugeben, wie das
 164 Leben auch ein bisschen ist, ne. Was
 165 ich schlecht finde, ist, dass die
 166 Lehrer sozusagen wie eine Maske
 167 aufsetzen. Das ist ja nicht das
 168 Richtige, was sie zeigen. Das ist
 169 einfach nur, was sie so
 170 vorgeschrieben wird. Klar sollte man
 171 den äh die Schüler nicht manipulieren
 172 in einer Art, oder so. Aber (2) ja,
 173 in so nem Fall wichtig, so ein
 174 bisschen so. Da da ist keine LIEBE
 175 mehr, wies mal früher war sozusagen.
 176 Nicht die Liebe sozusagen so okay ()
 177 so die Liebe so zum Job, finde ich,
 178 so, so den Leuten was beizubringen.
 179 Oft ist es so, auch in Deutschland,
 180 die gehen dann da zur Tafel oder
 181 vielleicht zum Tablet, ja mach das
 182 und dies und dann ist vorbei. Da
 183 gibts nichts mehr so ein bisschen so
 184 vielleicht mal äh reden. Ist ja auch.
 185 Schule ist ja auch zum Arbeiten da,
 186 ist ja normal. Aber ein bisschen so
 187 ein bisschen reden ist doch dabei. Da

Kategorisierungen und Rang-Gruppen
 (in der Schweiz mehr als in
 Deutschland)

6. Sequenz: Zweite / dritte Sek C MASKE
 Z. 161-170, 179-184, 194-238
 Lehrer versuchen etwas mitzugeben,
 aber mit Maske, nicht echt, gehen zur
 Tafel ohne «vielleicht mal äh reden»,
 immer weniger Lehrer, die Job
 anständig/richtig machen wollen –
 einige sind auch gut und helfen – bei
 einigen: Lächeln nicht ernst gemeint

Lehrer:innen-Kritik: «keine
 Liebe mehr», keine Liebe zum
 Job, ein bisschen reden etc.,
 etwas mitgeben, nicht nur
 Smalltalk

«Schule ist auch zum
 Arbeiten da»

188 ist irgendwas mitzugeben. Es kommt
189 nicht auf Smalltalk an. Es kommt
190 drauf an, was mitzugeben. Da ist es
191 schwierig, du musst im Leben
192 aufpassen. Das ist auch. Ich finde
193 das ist ein Teil, der dazugehört zum
194 Lehrer. (3) Ähm (2) das ist einfach
195 weg. Ist auch viel zu wenig Lehrer
196 gibts hier, die so wirklich
197 anständige Lehrer sind, die jetzt
198 auch ihren Job richtig machen wollen.
199 Es wird immer weniger. Und dann
200 dritte Sek fängt jetzt an. Die Lehrer
201 werden viel ernster, weil sie auf
202 jeden Fall wollen, dass. Die meisten
203 Lehrer. Es gibt natürlich auch
204 Lehrer, die äh es wirklich nicht so
205 interessieren. (2) Es gibt Lehrer,
206 die sind sehr sehr gut in ihren Jobs.
207 Zum Beispiel sie sagen sie bringen
208 die Detaillen, helfen mit den
209 Zeugnissen, die zu ähm wie sagt man
210 das? Nicht vakuumieren. Wie sagt man
211 das, wenn die so so. Ich weiss nicht,
212 wie man das sagt. Ähm vielleicht wie
213 (3) zu helfen, die Dateien in die
214 richtige äh Seite zu stecken. Oder
215 (2) vielleicht helfen, so äh was für
216 Seiten es gibt für Bewerbungen, die
217 man schreiben kann. Manche, es machen
218 nicht alle Lehrer. (2) Uuund ja.
219 Dann. Man merkt auch so vom Gesicht
220 her. Man merkt das. Ich finde, man
221 merkt das ein bisschen, so von C- und
222 A-Schülern. So, es ist immer ein
223 Lächeln von den Lehrern da. Aber wenn
224 man so ganz leicht noch mit den
225 Augenwinkeln sieht, so ein Lächeln
226 schnell vorbei. Also wenn ich jetzt
227 jemand eine Hand geben würde und ähm
228 dann lächeln die ins Gesicht, die
229 Lehrer oder Lehrerin. Muss nicht
230 sein, natürlich nicht bei allen. Aber
231 lächeln ins Gesicht und genau dann,
232 wenn du weg bist, merkt man
233 eigentlich, das ist gar nicht ernst
234 gemeint, dieses Lächeln. Ist einfach
235 nur da, ich bin Lehrerin oder Lehrer,
236 ich muss das dir jetzt zeigen, ich
237 will dir das eigentlich gar nicht
238 zeigen. (3) Ähm ja (2) dann was gibts
239 noch? (5)
240 *Ja vielleicht gab es*
241 *Situationen oder Erfahrungen jetzt*
242 *beim Übertritt oder Übergang in die*
243 *Primarschule oder in Deutschland in*
244 *die Realschule oder hier äh in die*
245 *Sek C, die besonders ähm speziell*
246 *oder vielleicht auch schwierig waren?*
247 *Kannst du eine Geschichte*
248 *Besondere Sachen?*
249 *dazu erzählen? Zu einer speziellen*
250 *Situation beim Übertritt auch?*

313 den Dreck ziehen, so schlimm ist es
 314 jetzt auch nicht. Aber man merkt
 315 diesen ein bisschen diesen Hauch,
 316 dass da so kategorisiert wird. Hier (3)
 317 Jetzt hab ich mich erschrocken ((Türe
 318 öffnet und schliesst sich)) (5) Alles
 319 klar. Äh hier beispielsweise. Man
 320 muss so sagen, Deutschland ist ein
 321 bisschen chaotischer als Schweiz. Ist
 322 ein bisschen strikter hier in der
 323 Schweiz. Hier äh musst du sehr sehr
 324 (3) sooo stark sein und so vielleicht
 325 so dich selber so, so sehen. So du
 326 musst selber deinen Mann stehen
 327 vielleicht, oder deine Frau stehen so
 328 vielleicht. Uuund das ist hier sehr
 329 sehr mit Disziplin hier, die Schweiz,
 330 muss man sagen. Dann (3) hier, wo ich
 331 reingekommen bin, erster Schultag, äh
 332 (2) jeder war wieder auf so einem
 333 Platz, und ähm ich glaub nicht, dass
 334 ich so richtig so. Ich weiss es gar
 335 nicht mehr, ob die gesagt haben, was
 336 für ne Klasse, aber ich glaube schon.
 337 Da war dann. Da waren dann. Ein
 338 Lehrer oder eine Lehrerin waren am
 339 Mikrophon auf dem ((Türe öffnet und
 340 schliesst sich)) (5) Ja, war da ne
 341 Lehrerin, die sozusagen auf der Bühne
 342 waren und haben gesagt, ja bitte
 343 einmal für den äh Herr Hmhmm
 344 mitfolgen sozusagen.

Hm.

345
 346 Wenn zum
 347 Beispiel ähm alle, die sozusagen
 348 Bericht bekommen haben nach Hause. Da
 349 steht jetzt sozusagen, wo du hin
 350 musst, wie der Lehrer heisst, wie der
 351 Raum heisst. Und dann war die da auf
 352 der Bühne und hat dann gesagt, alle
 353 die bei Herr Hmhm sind, die kommen
 354 dann einmal mit ihm mit. Und immer so
 355 weiter. Und immer so weiter. Ob da
 356 die Kategorien, also C-Klasse, B-
 357 Klasse, A-Klasse weiss ich gar nicht
 358 mehr. Ich glaube aber, nicht. (2)
 359 Aber man merkt diesen Hauch von.
 360 Vielleicht auch ein bisschen mehr als
 361 der Hauch. So, man merkt das einfach,
 362 dass die Leute so, wie heisst das, so
 363 (3) ein bisschen anders vielleicht
 364 sind. Aber man merkt diesen ganz
 365 leicht nur, vielleicht so ne Prise,
 366 auch wenn du vielleicht dich gut
 367 verstehst mit den B-Schülern, haben
 368 sie vielleicht noch, vielleicht, das
 369 MUSS nicht sein, aber ich habe so
 370 manchmal im Kopf, dass sie vielleicht
 371 im Hinterkopf diesen ganz leichten
 372 (2) Touch haben oder Gefühl haben,
 373 ähm, ah, das ist ein C-Schüler,
 374 vielleicht
 375 hm

Kategorisierung, Deutschland
 chaotischer, Schweiz
 disziplinierter, selber deinen
 Mann oder deine Frau stehen

8. Sequenz: 1. Schultag Sek C
 Z. 330-333, 337-344, 347-355
 Zuteilung an jeweilige Klasse
 gemäss Bericht nach Hause, per
 Mikrophon

Kategorien ABC nicht genannt,
 aber man merkt einen Hauch,
 eine Prise von Differenz, im
 Hinterkopf ein Gefühl

376 so.
 377 Ähm, kannst du
 378 noch etwas zu deinen Eltern erzählen?
 379 Also wie haben. Was war. Also
 380 vielleicht auch eine Geschichte. Wie
 381 haben die reagiert? Was haben die
 382 gesagt? Oder was hast DU ähm gefühlt
 383 in diesen Momenten? Ähm jetzt
 384 einerseits auch wieder in Deutschland
 385 vielleicht, Einteilung Realschule?
 386 Einteilung und was ich gefühlt habe?
 387 Genau. Einteilung Realschule und hier
 388 Einteilung in C. Also, ich sag jetzt
 389 mal, in deiner Familie vielleicht.
 390 Ich weiss nicht, ob du Geschwister
 391 hast. Gab es dort [15']. Gibt es
 392 etwas, woran du dich erinnerst in
 393 diesem Zusammenhang? Also ähm ja.
 394 ((räuspert sich))
 395 Dass es eben nicht Sekundarschule
 396 war, sondern Realschule. Eben nicht
 397 Sekundarschule A oder B in der
 398 Schweiz sondern C.
 399 Eigentlich an sich
 400 sag ich mal, meine Tante kommt ja aus
 401 Deutschland und ist eigentlich nicht
 402 dumm. Die ist eigentlich ganz normal
 403 wie jeder Mensch halt. Und ääähm da
 404 da merkt man, das ist nicht so ein
 405 grosser Unterschied. Meine Mutter,
 406 die war im Gymnasium. Meine Tante,
 407 die war in der Hauptschule. Ich habe,
 408 ich wusste das nicht. Ich wusste
 409 nicht, dass meine Mutter. Ich wusste,
 410 dass meine Mutter im Gymnasium war.
 411 Ich wusste aber nicht, was meine
 412 Tante war. Meine Tante war in der
 413 Hauptschule und ich habe NIE einen
 414 Unterschied gemerkt so von der
 415 Schlaugigkeit. Die haben das immer
 416 beide immer gut erklärt und haben das
 417 so rübergebracht. Und mein ganzes
 418 Leben lang wusste ich gar nicht, ich
 419 hab das erst vor Kurzem gewusst, dass
 420 sie in der Hauptschule war. Und
 421 deswegen wurde die so ein bisschen
 422 so, sagen wir mal, runtergemacht: Du
 423 bist in der Hauptschule und so. Und
 424 vielleicht: Deine grosse Schwester,
 425 die ist im Gymnasium. Obwohl ich gar
 426 kein. Und da merkt man auch, ich hab
 427 gar keinen Unterschied gemerkt so.
 428 Die konnten mir ja beide genau das
 429 gleiche Gesprächsthema ((Lärm im
 430 Hintergrund; Türe öffnet sich)) (4),
 431 oder sonst was bieten. (5)
 432 Ich geh mal
 433 schnell die Türe schliessen.
 434 Besser
 435 wärs. (10) ((Türe wird geschlossen))
 436 Ja.

9. Sequenz: Gymn/Haupt. Diskriminierung
 Z. 400-407, 412-431
 Meine Tante Hauptschule, meine Mutter
 Gymnasium, ich hab keinen Unterschied
 gemerkt, sie aber wurden runtergemacht

437 Jetzt beispielsweise. Die haben
 438 ja jetzt grad hier reingeworfen. Das
 439 sind auch B- oder A-Schüler. Das sind
 440 keine C-Schüler. Sollen wir jetzt
 441 sagen Oh, das sind wieder die C-
 442 Schüler. Das sind nicht immer die C-
 443 Schüler. Jetzt wurden wir zweimal mit
 444 ähm Rucksäcken beworfen hier. Und
 445 ääh, das muss ja nicht immer die C-
 446 Klasse sein. Zum Beispiel ähm (2) das
 447 stimmt, wir haben mal was kaputt
 448 gemacht und. Aber wir waren dann
 449 nicht bei dem. Und sofort so gehen
 450 die Augen auf uns ((Lärm im
 451 Hintergrund - Türknall)) (4)
 452 Wir
 453 ignorieren das einfach, okay?
 454 ((Lacht))
 455 ((Lacht)) Sofort gehen die Augen
 456 ((Lacht)) auf uns. Das ist jetzt
 457 lustig. Sofort gehen die Augen auf
 458 uns und wir werden dann beschuldigt:
 459 Ihr habt das kaputt gemacht, obwohl
 460 wir das vielleicht gar nicht waren.
 461 Okay, wir warens.
 462 Hm.
 463 Aber, ähm (2) das
 464 ist einfach auch oft so, dass
 465 vielleicht mal immer die Leute
 466 gewählt werden in der Schule, so die
 467 auffallen, also hart auffallen, aber
 468 WAREN es in dem Fall nicht. Es gibt
 469 immer so sozusagen. Natürlich muss
 470 man sein Auge vielleicht auf einen
 471 mehr haben. Aber das heisst noch
 472 lange nicht, dass man jetzt.
 473 Irgendwas passiert, ah, ich kann mir
 474 schon vorstellen, wer es war. Das
 475 geht auch nicht. Das ist ein
 476 bisschen. Das ist falsch (2) finde
 477 ich. So.
 478 Okay, dann hab ich noch
 479 eine Frage. Also, hast du dich
 480 irgendwann mal ähm geschämt dafür,
 481 dass du in der Sek C bist?
 482 Ja.
 483 Falls das der Fall ist, egal in
 484 welchem Zusammenhang, kannst du diese
 485 Situation erzählen? Ähm vielleicht,
 486 wer dabei war und wie DU reagiert
 487 hast?
 488 Nee, immer wenn ich so, wenn
 489 die Lehrer so mich loben oder so, sag
 490 ich nie dazu was, weil ähm (2) es
 491 wird, es ist ein bisschen vielleicht
 492 Manipulation oder so ein bisschen so
 493 Unterdrückung. Nicht Unterdrückung,
 494 aber du, du bist halt C-Schüler. Das
 495 denk ich mir dann immer so. Ich bin
 496 C-Schüler so. Warum, warum sagt jetzt
 497 der Lehrer so, du bist gut und so
 498 dieses, das. Das denk ich mir dann
 499 halt immer so. Also, wenn ich es

A- oder B-schüler haben
was ins Zimmer geworfen.

10. Sequenz: Diskriminierung durch Institution
 Z. 447-450, 455-461
 Wir haben was kaputtgemacht, sofort gehen
 die Augen auf uns. OK, wir warens

Oft waren's wir nicht. Dass
man immer verdächtigt wird,
ist falsch

11. Sequenz: Sek C, Lob = Unterdrückung
 Z. 488-503
 Lob durch Lehrer = Manipulation =
 Unterdrückung (vielleicht wie ein
 Almosen...). «Was bin ich denn
 überhaupt?»

500 nicht schaffe, äh, im Gymnasium
 501 mitzuhalten, ne, was wwwwas schaff
 502 ich dann so? Was bin ich denn
 503 überhaupt so? (9) Das ist halt so und
 504 (4) Kann ich mal ganz kurz Pause
 505 machen? Ich muss mal ganz kurz. Ich
 506 mache. ((Aufnahme-Unterbruch))
 507 So,
 508 okay. Das Interview läuft weiter.
 509 Eben, wir waren ja dabei. Ich hab
 510 gefragt ähm, ob du von einer
 511 Situation erzählen kannst, in der du
 512 dich mal geschämt hast wegen C. Und
 513 du hast erwähnt, so das Lob der
 514 Lehrpersonen.
 515 Ja, genau.
 516 Ich glaub das
 517 war. Vielleicht gibt es noch was
 518 anderes, irgendwo
 519 Vielleicht ähm (4)
 520 ähm dass Leute vielleicht ähm (4) Ich
 521 hab nur das Gefühl, das muss auch
 522 nicht sein, aber vielleicht werden
 523 so, vielleicht die Lehrer behandeln
 524 die anderen Schüler vielleicht einen
 525 Tick besser vielleicht? Oder zum
 526 Beispiel, wenn ein A-Schüler
 527 beleidigen würde, würde ich, glaube
 528 ich mal meinen, dass der Lehrer oder
 529 die Lehrerin so so einen Eintrag
 530 schreiben würde oder sonst was. Weil
 531 wenn jetzt hier in der C-Klasse
 532 beleidigt wird, da wird ja jetzt kein
 533 grosser, grosser Schwung gemacht oder
 534 irgendwie ne grosse Sache draus
 535 gemacht. Ne in der A-Schule da wird
 536 jetzt so, direkt so [20'] (2) Palaver
 537 oder wie man das auch nennen kann, hm
 538 (3) ((Pausenglocke)) Ähm (3) So
 539 richtig, aber sozusagen nicht so (2)
 540 was (3). Ich hab mal GESCHICHTEN
 541 gehört. Ich könnte Geschichten sagen,
 542 was passiert ist mal.
 543 Also gehört von
 544 anderen Personen?
 545 Ja, genau.
 546 Ne ne,
 547 also mich interessiert schon, was du
 548 selber
 549 Ja, okay.
 550 ähm erlebt hast.
 551 Falls das
 552 Ähm (2) Also (2) was ich
 553 weiss, das gibts natürlich auch. Es
 554 gab auch auch zig äh Schlägereien
 555 auch in Deutschland so. Weils
 556 vielleicht äh Meinungs-
 557 Verschiedenheiten gibt und dann gibt
 558 es da. Es ist auch oft so, dass so
 559 die C-Klasse. Jetzt nicht in Schweiz,
 560 das weiss ich jetzt nicht.

Wenn ein A-Schüler beleidigt,
 gibt's einen Eintrag
 (hypothetisch)

12. Sequenz: Sekundar C easy
 Z. 531-537
 Wird hier in der C-Klasse
 beleidigt, kein grosser Schwung,
 bei A-Schule Palaver

13. Sequenz: Provokation durch C-Schüler
 Z. 554-555, 580-591
 Zig Schlägereien in Deutschland, zum
 Beispiel gute Schüler werden von C-
 Schülern benieden und provoziert

561 *Also war*
 562 *das Realschule?*
 563 *Realschule, ja.*
 564 *Also,*
 565 *dort wo du warst, gab es Realschule*
 566 *Ja, genau.*
 567 *Und Hauptschule gab es dort auch?*
 568 *Ja ja.*
 569 *Also, du warst im mittleren*
 570 *Ich war Mittlere.*
 571 *Ja.*
 572 *Und es gab sozusagen*
 573 *so. Ne, ne Hauptschule gab es nicht.*
 574 *Das gabs nicht?*
 575 *Ne, gab es nicht. Nur*
 576 *Realschule*
 577 *Okay.*
 578 *Bei der Schule jetzt. (2) Ähm*
 579 *(4) Was wollt ich denn noch sagen?*
 580 *Jetzt sozusagen, wenn jetzt zum*
 581 *Beispiel gute Schüler kommen von*
 582 *anderen Schulen*
 583 *hm*
 584 *oder so. Dann*
 585 *vielleicht äh die C-Schüler. Ich sag*
 586 *jetzt extra C-Schüler, weil ich kann*
 587 *() Die C-Schüler BENEIDEN die*
 588 *anderen vielleicht und gucken so: Was*
 589 *ist das denn für ein Opfer oder so.*
 590 *Oder will der @Stress@ oder so,*
 591 *vielleicht. Versuchen auf Stress,*
 592 *weil sie in ihr Leben vielleicht äh*
 593 *nicht damit klarkommen, dass*
 594 *ja*
 595 *sie runtergemacht werden und wollen*
 596 *das dann auf die lassen, auf die äh*
 597 *A-Schüler sozusagen. In Schweiz ist*
 598 *das auch so, aber nicht mit*
 599 *Schlägerei oder so. Das ist auf jeden*
 600 *Fall hier auf jeden Fall viel*
 601 *strikt. Aber Beleidigung ist auch*
 602 *da. Und zwar gibts natürlich auch*
 603 *Schlägereien. Da bin ich mir sehr*
 604 *sicher. Aber zum Beispiel hier auf*
 605 *dieser Schule ist eigentlich relativ*
 606 *(3). Mit Wörtern wird das hier*
 607 *aufgeklärt, nicht mit äh richtigen*
 608 *Auseinandersetzungen mit der Faust*
 609 *oder so. Oder Handgreiflichkeiten.*
 610 *Das ist jetzt hier nicht so. Da*
 611 *wurden die Leute auf jeden Fall schon*
 612 *sehr gut äh erzogen oder wie soll man*
 613 *das sagen? Ich glaub schon so. Könnte*
 614 *man so sagen. Oder? Und sonst so*
 615 *einen richtigen (2) einen richtigen*
 616 *Unterschied hab ich jetzt auch nicht*
 617 *gemerkt. So ha, es ist schon ein*
 618 *bisschen, das nimmt dich ja auch das*
 619 *ganze Leben mit, wo du warst. Das ist*
 620 *immer so. Deutschland nicht. Weil in*
 621 *Deutschland, ob du in der Realschule*
 622 *bist, du kannst trotzdem relativ dumm*
 623 *sein, wie der Staat das sagt, aber*

In der Schweiz ist das auch so,
aber nicht mit Schlägerei –
nicht mit Fäusten, sondern mit
Wörtern

Erklärungen zu deutschem
Sekundarschulsystem: dort
kann man relativ dumm sein,
und trotzdem in die mitlerer
Schule gehen.

624 kannst ja trotzdem Hauptschüler sein.
 625 Das geht in Deutschland. Du kannst
 626 zwar nicht nur nur Fünfen haben,
 627 kannst aber trotzdem an eine mittlere
 628 Schule gehen. Und kannst dann in der
 629 mittleren Schule sozusagen den
 630 Hauptschulabschluss machen. Das
 631 heisst nicht, dass du Realschüler
 632 bist, direkt, wenn du in der
 633 Realschule bist. Das heisst, dann
 634 muss man gucken. (3) Ja. (2) Ähm.
 635 Sonst. Ich hab eigentlich so nichts
 636 mehr dazu zu sagen.
 637 *Ist doch gut. Ja,*
 638 *dann kommen wir können wir langsam*
 639 *zur letzten Phase kommen. Ähm*
 640 *((räuspert sich)) Wenn du jetzt*
 641 *zurückblickst auf, auf deine*
 642 *Schulgeschichte, sag ich mal, ähm,*
 643 *welche äh Schlussfolgerungen würdest*
 644 *du ziehen? Also was war, was war die*
 645 *bisherige Schulkarriere? Ähm was*
 646 *bedeutet das für dich?*
 647 *Also, wie genau*
 648 *Schulkarriere? Was meinen Sie*
 649 *Ja,*
 650 *jetzt was, also deine ganze, also*
 651 *wenn du zurückblickst auf deine*
 652 *Primarschulzeit, dann eben Realschule*
 653 *in Deutschland, ähm*
 654 *Was ich fühle,*
 655 *wenn ich daran denke?*
 656 *Genau. Was ist so*
 657 *deine Idee, dein Gefühl?*
 658 *Ich könnte*
 659 *vielleicht, ich würde da sagen*
 660 *Ja,*
 661 *gerne*
 662 *Ähm (4) Ähm (4) Schwierig! (3)*
 663 *Oder was waren so*
 664 *die wichtigen Erfahrungen? Was ähm.*
 665 *Ja.*
 666 *Man muss vielleicht aufpassen,*
 667 *dass man nicht viel sagt oder viel*
 668 *Scheisse labert, wenn man das so*
 669 *sagen kann, dass die Leute von dir*
 670 *falsch denken. (2) Oh doch, ich hab*
 671 *was Gutes! Ähm. Ich hatte hier*
 672 *Projektwoche. Jetzt kann ich mich*
 673 *wieder an was ganz ganz Hartes*
 674 *erinnern. Projektwoche hatte ich hier*
 675 *in Schweiz. Und da war ein ein A-*
 676 *Schüler war das. Und der hat mich so*
 677 *richtig schlecht behandelt. Hat*
 678 *gesagt. Hat der so im Hinter-*
 679 *Natürlich! Der hatte das im Hinter-*
 680 *kopf: Ach, der ist eh C-Schüler. So.*
 681 *Der hat mich richtig schlecht*
 682 *behandelt und hat mich so gar nicht*
 683 *ernst genommen. Gar nicht. (2) Und da*
 684 *((schluckt)), da merkt man auf jeden*
 685 *Fall, da gibts auf jeden Fall*
 686 *Unterschiede, klar. So bei Leuten,*

14. Sequenz: Diskriminierung durch Mitschüler
 Z. 670-688, 704-722, 731-735
 Ein A-Schüler hat mich «undercover» richtig
 schlecht behandelt; falsch: alle Menschen sind
 gleich; meine Reaktion: lachen

687 die da ähm sozusagen ihr Selbst wie
 688 so höher stellen als andere also.
 689 Kannst du das noch genauer erzählen?
 690 Das war jetzt eine
 691 Kurzzusammenfassung, diese kleine
 692 Geschichte.
 693 Zu sagen
 694 Was ist da genau
 695 passiert? Was war das Thema?
 696 Wenn man äh
 697 Worum
 698 ging es? [25']
 699 Zum Beispiel vielleicht geht
 700 es, geht es um Sport.
 701 Also, ich mein
 702 jetzt bei diesem konkreten
 703 Ja, genau,
 704 genau, ich komm dazu. Es geht
 705 vielleicht um Sport und er sagt
 706 vielleicht. Er tut so oder vermittelt
 707 es mir, aber so so zivil, wissen Sie,
 708 so zivil. Er macht das nicht direkt
 709 mir in die Augen, sondern so
 710 undercover so, wenn man das so sagen
 711 kann. Nicht richtig, aber vermittelt
 712 mir so: Ach, du hast eh gar keine
 713 Ahnung so vom Leben, null! So. Das
 714 ist ja. Das geht nicht, ja? Sollen
 715 wir jetzt zu einem äh sagen wir mal
 716 Ahmet, der jetzt aus dem Krieg kommt,
 717 sollen wir jetzt sagen, der ist dumm,
 718 nur weil er jetzt in die Hauptschule
 719 eingestuft. Nein, können wir nicht
 720 sagen. Der weiss mehr Sachen
 721 vielleicht als ich. Ich weiss
 722 vielleicht paar Sachen mehr als er.
 723 Das ist halt falsch, würde ich sagen.
 724 Ja, und wie hast du da reagiert? Also
 725 in dieser Situation mit diesem A-
 726 Schüler?
 727 Ja, einfach so
 728 Es war ja ein
 729 bisschen undercover, nicht direkt,
 730 oder?
 731 Ja ja, genau. Ich hab so
 732 gelacht, so so, weil, ich lass mich
 733 ja nicht gleich runtermachen. Und ich
 734 lass mich auch nicht auf ein Niveau
 735 runter. So früher in Deutschland war
 736 das anders. Da hätte ich vielleicht.
 737 @Vielleicht@ wär ich da ein bisschen
 738 anders drauf gewesen so. Aber ich bin
 739 ja
 740 Zum Beispiel?
 741 Äh vielleicht hätt
 742 ich dem eine gezogen so.
 743 @Okay@
 744 Aber äh mit der Zeit. Man wird ja
 745 älter und so. Und ich bin ein Mensch,
 746 ich würd auf gar keinen Fall zu
 747 Gewalt gehen, soweit ist keine
 748 Lösung. Man sollte am besten es erst

Das ist falsch – Beispiel von Ahmet aus dem Krieg.

15. Sequenz, Schlägereien
 Z. 735-745, 752-753
 Früher in Deutschland: Schlägerei,
 «wenn du dann wirklich
 ausrastest

Ich bin gegen Gewalt, mit
 Wörtern klären Lehrer rufen ist
 nicht falsch

749 mal mit Wörtern klären. Lehrer rufen,
750 das ist nichts Falsches. Man denkt
751 immer: Ah falsch, aber das ist nichts
752 Falsches. Weil wenn, wenn du dann
753 wirklich ausrastest, ne, ich hatte
754 schon zig Fälle, wo Leute dann
755 rausgeflogen sind aus der Schule und
756 die Karriere war vorbei. Weil die den
757 kaputtgeschlagen haben.
758 Hm
759 Und das ist einfach. Das ist
760 verloren. Also und genauso ist es in
761 der Schweiz. Wenn du den
762 kaputtschlägst, verloren hast du.
763 Anstatt dass du lieber dein,
764 sozusagen dein Selbstego runterlässt
765 und du lässt einfach, okay, der hat
766 das jetzt zu mir gesagt und ich geh
767 weiter.
768 Hm.
769 Und ICH werde Geld
770 verdienen. Und ICH werde ein Auto
771 fahren. ICH werde Familie haben, (2)
772 ja? Weil so welche Menschen, die eh
773 beleidigen und so, da würd eh nichts
774 passieren. Die meisten Menschen, die
775 schlagen, die haben eh nix zu
776 verlieren. Die haben eh nix in der
777 Tasche oder sonst irgendwie was. (2)
778 Klar, da gibts auch
779 Aggressionsprobleme oder so. Aber. Ja
780 (2) ((Schnalzgeräusch)).
781 Gut. Du hast
782 schon ein bisschen davon von der
783 Zukunft gesprochen auch. Vielleicht
784 nochmals. Also, was, was denkst du,
785 wie wird es weitergehen? Du bist
786 jetzt in der dritten Sek.
787 Wie es weitergehen wird? Vielleicht
788 Nach der Sek, was ist so deine
789 Vorstellung, ähm
790 Im Arbeitsleben? So?
791 Ja, zum Beispiel. Also was nachher
792 passiert. Hast du, hast du schon
793 einen Plan?
794 Ich glaube, man wird auch
795 älter und so langsam werden die
796 Menschen. Das sind ja dann auch
797 wirklich auch gar keine Jugendlichen
798 mehr. Die sind ja dann zwanzig, bis
799 fünfzig, sechzig und (4) das ist dann
800 glaub ich jetzt nicht mehr so stark.
801 Also, das ist jetzt eine Vermutung.
802 Ich weiss es nicht, ne, bin ja noch
803 nicht am Arbeiten gewesen so. (2)
804 Mmh. Ja. So in Zukunft. Man sollte
805 einfach immer so, so natürlich den
806 Selbstrespekt behalten von sich
807 selber. Aber immer natürlich äh die
808 Ruhe bewahren. Das ist sehr sehr
809 wichtig hier. Generell in deinem
810 Leben behalte deine Ruhe. Gewalt ist
811 wirklich keine Lösung. Ich habe auch

16. Sequenz, Konsequenz Schlägereien
Z. 753-757, 765-771, 794-800, 811-829
Erzählte Konsequenzen von Schlägereien in
Deutschland bzw. Vorteile, wenn man
keine Schlägereien hat «du lässt einfach...
ich geh weiter». Und man wird älter..
schlagen ist uncool, man arbeitet dann bei
McDonalds

wenn du kaputtschlägst, hast du verloren

Wer schlägt, hat nichts zu verlieren –
Aggressionsprobleme

Ruhe bewahren

812 immer früher gedacht: Natürlich, man
 813 soll sich wehren. Aber versuch
 814 einfach WENIG sozusagen
 815 auszustrahlen. Weil die Leute machen
 816 sich auch ein Bild von dir, wenn du
 817 schlägst und so dies und das und
 818 dies. Das ist nicht cool, wenn du da.
 819 Leute haben Angst vor dir oder sonst
 820 was. Nix hast du erreicht, nix. Da
 821 hast du da Leute geschlagen, für was?
 822 Damit du ein bisschen cool bist für
 823 die paar Jährchen? Die meisten
 824 Klassenclown, ne, die so Klassenclown
 825 waren, die sind äh, die sind jetzt da
 826 (2) am Arbeiten. KOMPLETT. Ja ALLES.
 827 GAR nichts mehr an so Humor oder so.
 828 Die müssen jetzt vielleicht McDonalds
 829 arbeiten oder so, weil sie nicht
 830 geguckt haben, wie das Leben ist.
 831 Weil die haben auf den Spassfaktor
 832 geguckt. Das ist das nicht so. Das
 833 ist nicht so der ganze Spassfaktor.
 834 Man muss natürlich auch das Leben so
 835 in die Hand nehmen.
 836 Hm.
 837 Ich weiss nicht.
 838 Jetzt hab ich. Ist das gut, wenn ich
 839 darüber rede? Weil das ist ja auch so
 840 ein bisschen jetzt das Thema.
 841 Natürlich.
 842 Natürlich. Ja ja, es ging mir nur
 843 darum, noch in die Zukunft zu
 844 blicken. Jetzt, hast du einen
 845 konkreten Berufswunsch noch?
 846 Vielleicht als letzte Frage.
 847 Ich würde
 848 Einen Traumberuf
 849 (lacht))
 850 oder irgendwas
 851 so. Oder vielleicht auch realistisch.
 852 Ich weiss nicht, so, was denkst du,
 853 was wirst du machen, in ein, zwei
 854 Jahren?
 855 (2) Ähm Ich weiss nicht,
 856 KfZ-Mechatroniker. [30']
 857 Entschuldigung?
 858 KfZ. Kraftfahrzeug.
 859 Ah, KfZ. Kraftfahrzeug.
 860 Ja genau.
 861 Ah okay. Mechaniker für
 862 die grossen ähm Autos, sozusagen.
 863 Ja genau. Ja, das ist so mein Ziel.
 864 Super.
 865 Noch irgendwelche Fragen?
 866 Nein, ist gut, vielen
 867 Dank!
 868 Okay.
 869 Damit wären wir am Ende und
 870 ich bedanke mich vielmals.
 871 Dankeschön.

Die haben nur auf Spassfaktor
 geguckt... man muss Leben in
 Hand nehmen

Anhang H. Interviewtranskript Berzan mit ersten Auswertungsschritten

Transkript des Interviews mit A. Y. (“Berzan“) aufgenommen am 11.11.2024

Angaben zu Interview und Transkription

Interviewer/in: Daniel Gut

Länge der Audiodatei: 11.43 min.

Bemerkungen zur Transkription: Interview auf Schweizerdeutsch

Transkribent/in: Daniel Gut

Datum der Transkription (Fertigstellung): 31.01.2025

Legende zur Transkription

Normalschrift:	Interviewter
<i>Kursivschrift</i>	Interviewer
((lacht))	Kommentare und Angaben zu Nonverbalem stehen in Doppelklammern
(2)	Pause im Redefluss (ab ca. 2 Sek.) mit der entsprechenden Sekundenangabe
‘hueresiech’	In Originalaussprache belassene Ausdrücke
()	unverständliche Äusserung, Klammer ungefähr so lang wie das Gesprochene
(und dann ist)	Unsicherheit bei der Transkription, unklare Stelle wird in Klammern gesetzt
rela-	Abbruch eines Wortes
@nein@	lachend gesprochen
NEIN	betont
Ja=ja	direkter, schneller Anschluss
[5’]	Im Abstand von 5 Minuten Zeit angeben
mhm, ja etc.	Kurzkommentare notieren, je nach Sprecher/in Normal- bzw. Kursivschrift
<i>Kannst du mir</i>	gleichzeitiges Sprechen von interviewter Person und Interviewer/in: Zeile der
also ich bin	zweiten Sprecherin eingezogen
jaaaa	gedehnt gesprochen

«Farbenkonzept»

Narrative Teile

Erzählerische Rahmenschaltelemente

Narrative Sequenzen

Argumentatives

1 Die neue Aufnahme ist am Laufen. Ich
 2 bitte dich, deine Lebensgeschichte zu
 3 erzählen mit allem, was dir wichtig
 4 ist und du kannst dir so viel Zeit
 5 lassen, wie du willst. Und am besten
 6 beginnst du mit deinen Erinnerungen
 7 vielleicht noch vor dem Kindergarten
 8 oder mit dem Eintritt in den
 9 Kindergarten. Und dann wie quasi die
 10 ganze Zeit äh von der Schule äh an
 11 die Erlebnisse, an die du dich
 12 erinnerst. Wichtig ist mir auch, eben
 13 gerade auch wie du den Eintritt in
 14 die Sek erlebt hast. Also ja. Und am
 15 besten wäre es, wenn du immer noch
 16 dazu eine konkrete irgendetwas
 17 erzählen könntest, das du erlebt hast
 18 und wie das für dich war. Ja ähm,
 19 dann höre ich dir jetzt zu.
 20 Ja halt,
 21 ich war im Kindergarten nicht hier,
 22 ich bin nicht in der Schweiz geboren,
 23 ich komme aus der Türkei, also
 24 ursprünglich. Nein, Kindergarten war
 25 eigentlich gut so. Ich wurde ganz
 26 normal behandelt. Erste bis zweite
 27 Klasse auch noch. Dann dritte Klasse
 28 kam ich halt dann hierher. Mit sieben
 29 Jahren, glaube ich. Aufnahmeklasse
 30 war auch nicht so schlimm, so ich
 31 wurde ganz normal behandelt, weil da
 32 wusste man ja noch nicht, wo ich
 33 hinkomme, wo ich eingestuft werde.
 34 Nachher vierte Klasse kam ich, alles
 35 nicht so gut, lernen und so, also gut
 36 behandelt. Das ist das so. Fünfte
 37 Klasse war so okay. Aber so manche
 38 Lehrer waren so etwas strenger zu
 39 mir, weil ich so etwas schlimmer als
 40 die anderen war. Das ist auch ganz
 41 normal. Nachher sechste Klasse. Also
 42 fünfte hab ich nicht so etwas
 43 Schlimmes erlebt oder so. War alles
 44 ein bisschen so gut bis sechste
 45 Klasse. Sechste Klasse ähm
 46 Elterngespräch. Ich werde ins C
 47 eingeteilt. Bis das ist ja noch okay
 48 so. Ich bin ja selber schuld. Ähm (2)
 49 sechste Klasse hmmm (4) Ja, was
 50 wollte ich sagen? Ja, meine Mutter
 51 war halt nicht so so stolz. Ist halt
 52 okay. Die Lehrer waren enttäuscht
 53 dies das. Aber als dann der letzte
 54 Tag von der Schule kommt kam, hä?
 55 Also letzter Tag von Schule ruft mich
 56 mein Lehrer in sein Zimmer, also in
 57 sein Zimmer, und sagt zu mir so: Ja,
 58 eigentlich wärs du B und so, aber
 59 weil du so gut warst. Ich so, ich hab
 60 mich gefragt so, warum können Sie
 61 mich nicht so durchlassen? Also ja,
 62 das geht nicht mehr und so, wegen dem
 63 muss ich mit dem ganzen Schuldings so

1. Sequenz: Kindergarten bis 2. Klasse Türkei
 Z. 21-27
 normal behandelt

2. Sequenz: Aufnahmeklasse (3.Klasse)
 Z. 27-30
 Nicht so schlimm

«normal behandelt, weil da wusste man
 ja noch nicht, wo ich eingestuft werde.»

3. Sequenz: 4. und 5. Klasse
 Z. 34-39
 Vierte Klasse, lernen und so nicht so gut,
 gut behandelt, fünfte Klasse ok, Lehrer
 etwas strenger

«weil ich ... schlimmer als die andern
 war. Das ist auch ganz normal.»

4. Sequenz: Elterngespräch 6. Klasse
 Z. 41-53
 Einteilung, Mutter nicht stolz, Lehrer
 enttäuscht

5. Sequenz: Elterngespräch, letzter Schultag
 Z. 53-64
 eigentlich B, aber trotzdem C... lässt sich
 nicht mehr ändern

64 und so reden. Ich so ja okay. Nachher
 65 bin ich halt dings. Nachher erste Sek
 66 war eigentlich gut. Ich war so etwas
 67 schüchterner. Lehrer waren alle noch
 68 nett so. Nachher etwa so, manche
 69 Lehrer haben mich als so schlecht
 70 betrachtet, weil ich so C war und so.
 71 Die haben mich immer so komisch
 72 angeschaut oder so. Wie kann ich das
 73 sagen? Ja, so. Und wenn ich die so
 74 etwas gefragt habe, haben sie mich
 75 immer so, wie soll ich das sagen, so
 76 unhöflich geantwortet, ja. Und das
 77 war halt so über drei Jahre halt.
 78 Jetzt ist noch gut. Jetzt juckt, also
 79 juckt es mich nicht mehr so, wie die
 80 mich sehen oder so. Ja (4)

81 Du hast ja
 82 gesagt ähm, du seist wie ähm, als die
 83 C-Einteilung kam, ähm, du seist wie
 84 selber schuld. Kannst du dazu etwas
 85 erzählen? Also wie war das genau?

86 Also,
 87 ich war halt echt ein schlimmes Kind.
 88 In der Schule war ich nicht so
 89 konzentriert so. Noten waren so okay
 90 so. Jetzt nicht die besten Noten, die
 91 man sich erwarten kann. Meine
 92 Kreuzchen sind, die waren auch nicht
 93 so gut, da ich ein schlimmes Kind
 94 war. Aber so (2) darum habe ich
 95 selber gedacht, ich dachte, ich komme
 96 so ins B vielleicht, weil meine Noten
 97 waren so nicht die schlimmsten so.
 98 Ja, es hat schlimmere gehabt. Und ja,
 99 darum der Lehrer hat mich so gefragt,
 100 wo würdest du dich sehen. Ich so: B.
 101 Er so: ja das geht nicht, leider,
 102 schau mal, deine Noten sind ja
 103 schlecht und so. Dann wurde ich halt
 104 ins C eingeteilt. Und sechste Klasse
 105 letzter Tag sagt er mir dann so, ja,
 106 du wärst eigentlich B.

107 Hm (4) Ähm, du
 108 hast gesagt, du seist wie ein
 109 schlimmes Kind gewesen. Kannst du da
 110 ein Beispiel erzählen oder eine
 111 Geschichte dazu? Ich kann mir da
 112 ja
 113 jetzt nichts darunter vorstellen.
 114 Ich war echt ein, also ich war
 115 schlimm sozusagen. Also ich hab
 116 Lehrer manchmal beleidigt so. Kinder,
 117 also manche Kinder so geschlagen. Zum
 118 Beispiel, ich bin mal ausgerastet,
 119 ich kam vom Turnen ins Klassenzimmer
 120 rein. Und dort war so ein Mädchen so
 121 und die hat mich halt 'huere
 122 abgfuckt'. Habe einfach ihr Handy
 123 genommen und einfach
 124 runtergeschmissen vom zweiten Stock.
 125 Hmhm.

6. Sequenz: Diskriminierung, Blicke
 Z. 65-80

Sek eigentlich gut, manche Lehrer
 haben mich «schlecht betrachtet»,
 «komisch angeschaut», «unhöflich
 geantwortet». «jetzt ist noch gut.
 Jetzt also juckt es mich nicht mehr, so
 wie die mich sehen oder so»

7. Sequenz: Lehrergespräch Einteilung C
 Z. 86-106

Ich war nicht so konzentriert, meine
 Kreuzchen, ich dachte, ich komme ins B,
 weil so schlimme Noten hatte ich nicht.
 Der Lehrer sagte: Deine Noten sind C, in
 der sechsten: du wärst eigentlich C

«...da ich ein schlimmes Kind war.»

[schlimm] sozusagen

8. Sequenz: schlimmes Kind Primaschule
 Z. 114-132

Ich war schlimm, ich habe beleidigt,
 geschlagen, ausgerastet, nicht auf Regeln
 geachtet, geschlagen, «noch schlimm»,
 Kreuzchen, Einträge

126 Ja. Oder hab halt so Kinder
 127 beleidigt oder so. Geschlagen halt.
 128 Das war noch schlimm. Hab nicht auf
 129 die Regeln geachtet, hab Sachen über
 130 das Klassenzimmer und so geworfen.
 131 Ja, das halt immer halt so Kreuzchen
 132 geben halt, so Einträge. Ja. (4)
 133 Und du hast ja gesagt, eigentlich,
 134 also das mit C und B sei ja nicht so
 135 klar gewesen, weil ja der Lehrer [5']
 136 habe irgendwie. Du bist ins C
 137 eingeteilt worden. Und er hat dann
 138 aber gesagt, ja eigentlich wäre es B.
 139 Kannst du das noch etwas genauer
 140 erklären? Also was steht
 141 Ja, also halt
 142 Warum war das so? Oder was ist deine
 143 Erklärung? Warum war das so
 144 Die sechste Klasse,
 145 also das erste Semester war ich halt
 146 nicht so gut dran. Dort hatte er mich
 147 eben in B eingeteilt, also C
 148 eingeteilt, meine ich. Und dort war
 149 ich echt noch so schlecht. Nachher
 150 hab ich gedacht, okay vielleicht kann
 151 ich mich noch verbessern. Vielleicht
 152 könnte ich noch ins B kommen. Ich
 153 habe mich dann auch verbessert. Meine
 154 Noten wurden viel, viel besser. So
 155 Vierer und Vierbisfünfer und so. Ja,
 156 darum hat er mich noch zu sich
 157 gerufen und gesagt: So, ja eigentlich
 158 wärst du B. Meine Kreuzchen sind auch
 159 viel besser geworden. Ich hab mich
 160 mehr auf die Umwelt geachtet, halt
 161 so, wie es den anderen geht. Hab
 162 nicht so beleidigt und so. Ja, ich
 163 hab mich halt verbessert. (4)
 164 Ähm, wie haben deine Eltern, also wie
 165 hast du deine Eltern erlebt, also wo
 166 du, also wo sie wie quasi erfahren
 167 haben, dass du ins C kommst?
 168 Ja.
 169 Kannst
 170 du dich an etwas erinnern, wie das
 171 war?
 172 Meine Mutter war, also sie war
 173 mit mir am Elterngespräch, weil mein
 174 Vater kann nicht so gut Deutsch und
 175 darum kam er nicht so. Oder er hat
 176 sich einfach geschämt, ich weiss echt
 177 nicht. Äh, meine Mutter war
 178 enttäuscht. Sie so: Ich weiss, dass
 179 du besser kannst und so, warum
 180 machst du so? Sie so: Warum hast du
 181 dich nicht etwas mehr konzentriert?
 182 Ich so: Ja, es tut mir leid und so.
 183 Lehrer, Lehrer sagen mir auch, manche
 184 haben einfach so gesagt: Du könntest
 185 es schaffen und so. Ja (2). Mein
 186 Vater war eigentlich. Also er, er hat
 187 es am Anfang eigentlich nicht so

9. Sequenz: Anfang 6. Klasse (C-Einteilung)

Z. 144-163

Sechste Klasse zuerst C eingeteilt, dann bessere Noten; Lehrer hat dann gesagt: Eigentlich B. Auch Kreuzchen sind besser geworden, mehr auf Umwelt geachtet, «hab nicht so beleidigt und so», verbessert

10. Sequenz Mutter beschämt Vater enttäuscht, Z. 172-194

Mutter enttäuscht, Vater beschämt (beide wissen, was ich kann), Lehrer sagen, du kannst es besser, warum hast du dich nicht konzentriert, meine Tante: warum C?

188 richtig verstanden ob B oder C.
 189 Danach hab ich ihm das alles erklärt.
 190 Er war auch sehr enttäuscht, weil er
 191 weiss ja auch, was ich kann und was
 192 ich nicht kann und so. Ja. (2) Und
 193 meine Tante und so. Die hat mir
 194 gesagt: Warum bist du C und so?
 195 Manche haben sogar gedacht, ich bin
 196 zu dumm.
 197 Hm.
 198 Ja. (4)
 199 Ähm Was ist, also wie hast du deine
 200 Kolleginnen und Kollegen erlebt? Also
 201 jetzt. Ich sag jetzt, gabs da einen
 202 Unterschied von der Primarschule zur
 203 Sek?
 204 Ääh, ich hab einen Kollegen, der
 205 wäre jetzt eigentlich auch C, aber
 206 seine Mutter hat halt mit dings, also
 207 mit dem Lehrer und so geredet, hat
 208 ihn überredet, dass er noch dings da,
 209 B kommen kann. Also er hat so, er war
 210 auch so gleich schlecht wie ich.
 211 Nachher zweites Semester wurde er
 212 auch besser. Seine Mutter hat mit dem
 213 Lehrer geredet, ob halt mein Kollege
 214 probieren kann, ob er sich noch
 215 verbessert oder so. Hat es dann
 216 geschafft. Ist dann auch zu B
 217 gekommen. Ja (2). Aber bei mir hat
 218 ers nicht gemacht. Er hat mich nicht
 219 gelassen. Meine Mutter hat auch
 220 gefragt so, ob ich darf. Er so: Ja,
 221 nein, dann muss so die ganze
 222 Schulleitung kommen, mit denen reden
 223 und dann dies das, ja. (4)
 224 Mh. Und
 225 wieso habt ihr das nicht gemacht?
 226 Ich weiss es selber nicht. Er, er,
 227 ich glaube, er hatte Stress oder so.
 228 Ich weiss es echt nicht.
 229 Okay.
 230 Bei uns hat er es einfach nicht
 231 zugelassen.
 232 Alles klar, ja. Ja ähm,
 233 haben dann auch. Hast du dann auch
 234 andere, also Kollegen verloren oder
 235 hast du jetzt andere Kollegen, seit
 236 du in der C bist?
 237 Ja, ich hab halt
 238 die Kollegen, die mit mir in der
 239 Klasse sind. Und manche kenne ich
 240 halt auch von den anderen Klassen.
 241 Weil ich vielleicht mit denen Sport
 242 hab oder halt die so gut kenne. Ja.
 243 Sonst ich hab immer nur meinen alten
 244 besten Kollegen von der Schule.
 245 Sonst. Also manche Kollegen hab ich
 246 schon verloren. Weil. Ja, ich war
 247 nicht mehr mit denen so in der Klasse
 248 und so. Die haben sich um sich
 249 konzentriert. Ich mich auf mich
 250 selber.

11. Sequenz: Diskriminierung durch Gesellschaft
 Z. 195-196
 Manche haben gedacht, ich bin zu dumm.

12. Sequenz: Kollege kam ins B
 Z. 204-223, 230-231
 Mein Kollege wäre auch C, aber seine
 Mutter hat mit dem Lehrer geredet. Meine
 Mutter hat auch geredet, aber er hat
 gesagt: geht nicht wegen Schulleitung, «bei
 uns hat er es einfach nicht zugelassen».

Ich glaube, er hatte Stress oder so.

Kollegen in der Klasse,
 Kollegen von anderen
 Klassen, die ich vielleicht vom
 Sport kenne, und immer alte
 Kollegen von der Schule

13. Sequenz: verlorene Kollegen
 Z. 245-255,
 Manche Kollegen verloren

251 Hm.
 252 Ja, nachher sind wir
 253 getrennte Wege gegangen. Jetzt hab
 254 ichs nicht mehr so mit denen allen
 255 gut, ja. (2)
 256 Okay. Hast du dich mal
 257 geschämt, weil du in der Sek C bist?
 258 Gab es mal so eine Situation, die
 259 unangenehm war, weil du in der Sek C
 260 bist?
 261 Also, du sagst schon mal so
 262 unangenehm, wenn dich Leute fragen:
 263 So, bist du, welche Sek bist du und
 264 so? Nachher sag ich C. Nachher denken
 265 sie so: Okay, der ist so. Ich weiss
 266 nicht, was sie denken, aber
 267 vielleicht denken sie so: Okay, der
 268 ist jetzt nicht der Schlauste oder
 269 so. Ja, das find ich noch so. Aber
 270 manchmal juckt es mich echt nicht.
 271 Dann sag ich so: C, 'wick', ja.
 272 Gibt es so Situationen, an die du
 273 dich erinnerst, also wie du dann
 274 konkret reagiert hast in so einer
 275 Situation, wo das jemand gesagt hat.
 276 Oder.
 277 Mh, ja. Es gab ein paarmal so
 278 Ferien und ein paar so. Nicht
 279 Verwandte. Aber so Leute einfach und
 280 die haben mich so gefragt so äääh:
 281 Welches Schulhaus gehst du? Ich hab
 282 halt so Namen und so gesagt. Wieso?
 283 Welche Sek bist du? Ich so: Ich bin
 284 zweite. Sie so: A, B, C? Und dann hab
 285 ich mich dort etwas geschämt zu
 286 sagen, dass ich C bin, aber hab es
 287 dann trotzdem gesagt. Und dann ja.
 288 Dann ist der ganze, dann waren sie,
 289 haben sie nicht mehr mit mir geredet
 290 und so. Ich weiss nicht mehr, warum
 291 @ () @
 292 Und was hast du dabei. Oder was
 293 hast du dann gedacht? Oder gefühlt
 294 dabei?
 295 Ich hab mir gedacht so, was
 296 änderts, ob ich C bin oder so. Nicht?
 297 Weil ich bin immer noch die gleiche
 298 [10'] Person so. Ja und dann haben sie
 299 mich, haben sie mich 'huere aagfa()'
 300 Ich hab dann nicht mehr mit denen
 301 geredet und so. Weil es hat mir
 302 selber nichts genützt, so. (4)
 303 Ähm ja,
 304 und wie erlebst du hier die
 305 Lehrpersonen? Also jetzt in diesem
 306 Schulhaus zum Beispiel? Also so C, B.
 307 Also, die Lehrpersonen sind
 308 eigentlich gut. Alle sind lustig.
 309 Also ich hab alle gern, ausser so ein
 310 paar, zwei, drei, vier, so. Die sind
 311 so echt so. (2) Ich hasse die
 312 einfach. Die sind so nicht nett und

14. Sequenz AUSGRENZUNG, WIDERSTAND
 Z. 261-271, 277-291, 295-302

Unangenehm, wenn Leute dich fragen;
 vielleicht denken sie so, aber es juckt mich
 echt nicht; auch Bekannte in den Ferien, C,
 ich hab mich geschämt, sie haben nicht mehr
 mit mir geredet., ich bin immer noch die
 gleiche Person, ich hab nicht mehr mit ihnen
 geredet.

313 so. Aber so nicht nett. Ich so. Wie
 314 soll ich das sagen? Die haben nur
 315 ihre eigenen Kinder gern, hab ich das
 316 Gefühl. Also ihre eigenen Schüler.
 317 Aha. Okay.
 318 Weil wegen, wenn man mit ihren
 319 Schülern redet, sagen sie so: Rede
 320 nicht mit denen und so, fass sie
 321 nicht an. So ja, solche Sachen.
 322 Hhm. (4) Und ähm ,a, die anderen
 323 Schüler und Schülerinnen im
 324 Schulhaus? Also, die nicht Sek C
 325 sind? Gibt es da noch eine
 326 Geschichte, die du erzählen könntest?
 327 Also.
 328 Gibt's da Unterschiede zwischen
 329 C und B zum Beispiel?
 330 Also, ob es
 331 Unterschied, also einen richtigen
 332 Unterschied gibt, weiss ich nicht.
 333 Aber so halt die anderen sind so halt
 334 ganz normal zu mir, ob ich C bin oder
 335 nicht bin, die juckt das nicht, so.
 336 Ja, ausser ((lacht)), es hat mal so,
 337 also mit Kollegin dings da einen
 338 Streit gegeben. Und sie so: Ja, halt
 339 die Fresse, du Scheiss-Sek-C-Schüler
 340 und so dies das. Ja, das hab ich mal
 341 erlebt. Sonst war nichts eigentlich
 342 sonst schlimm. Weil alle sehen mich
 343 halt gleich, nicht so wie die andere
 344 halt so. (3) Ja.
 345 Ähm, okay. Und wenn
 346 du jetzt nochmals, also nochmals
 347 zurückschaust auf deine
 348 Schulgeschichte? Du hast ja ein wenig
 349 erzählt, oder, die Primarschule war
 350 zum Teil nicht so gut. Ähm, du hast
 351 schlechte Noten bekommen. Oder diese
 352 Kreuzchengeschichten und so. Ähm, und
 353 jetzt Sek C. Also was würdest du. Was
 354 ist. Was würdest du über die Schule
 355 sagen insgesamt? Wie war das für
 356 dich, die ganze Erfahrung?
 357 Also,
 358 Schule finde ich eigentlich gut, weil
 359 du lernst andere Menschen kennen und
 360 so. Menschenkenntnisse halt, man
 361 sieht so, was in Welt wie es ist. Das
 362 einzige, was ich scheisse finde so,
 363 so Einträge und so geben, wie so,
 364 wenn ein Kind etwas nicht macht oder
 365 so. Also ich verstehe es schon, dass
 366 man so streng sein muss, aber so
 367 vielleicht nicht so immer so. Weil
 368 vielleicht ist ja etwas dazwischen
 369 gekommen, hat er mal etwas nicht
 370 machen können oder so, hatte er mit
 371 den Eltern Streit oder so. Ja, wenn
 372 man so. Was soll ich noch sagen, so.
 373 (2) Schule ist eigentlich gut. Also
 374 man lernt viele Sachen eigentlich so,
 375 aber (2) es gibt auch so Nachteile

Ein paar Lehrpersonen haben nur
ihre eigenen Schüler gern

15. Sequenz: Diskriminierung durch Lehrer
Z. 318-321
Rede nicht mit denen, fass sie nicht an etc.

Die anderen sind ganz normal zu mir,
egal ob ich C bin oder nicht

16. Sequenz: Diskriminierung durch Kollegin
Z. 336-340
Ein Beispiel von Streit mit Kollegin,
Beleidigung wegen C; (Ausnahme)

Schule ist gut, Menschen- und
Weltkenntnis, schlecht sind die
Einträge, «aber vielleicht ist ja
etwas dazwischen gekommen»,
Schule ist eigentlich gut.
(ELLIPTISCHE STRUKTUR)

438 hab ich immer auf Persisch gedacht.
 439 Und auf einmal hat sich alles
 440 geändert, ist auf Deutsch. Ich fands
 441 halt auch immer so toll, die ganze
 442 Kultur und Reli-, Religion und so
 443 mitzuerleben, ja. (2)
 444 *Ja cool. Aber*
 445 *dann hab ich trotzdem noch ne Frage*
 446 *jetzt, weil es interessiert mich*
 447 *jetzt noch.*
 448 *Ja.*
 449 *Du hast gesagt eben,*
 450 *dass, also du bist eigentlich*
 451 *megagerne in die Schule, oder. Es hat*
 452 *dir Spass gemacht. Ist das bis jetzt*
 453 *so geblieben? Oder gab es da auch*
 454 *vielleicht Momente, wo du nicht so*
 455 *gerne in die Schule gegangen bist in*
 456 *dieser Zeit?*
 457 *Hm, ich fands immer toll,*
 458 *mit, also neue Freunde finden.*
 459 *Mh.*
 460 *Bisschen, ja. Ich fands immer noch,*
 461 *ich finds immer noch toll.*
 462 *Okay,*
 463 *super! Vielen Dank! Damit wären wir*
 464 *am Ende und ich mache hier, äh, aus.*

9. Sequenz

Z. 436-443

Ich war komplett anders. Zuerst Persisch, dann hat sich alles geändert, Deutsch, toll, Kultur, Religion

Schule immer toll

Anhang I. Interviewtranskript Omid mit ersten Auswertungsschritten

Transkript des Interviews mit A. R. (“Omid“) aufgenommen am 25.11.2024

Angaben zu Interview und Transkription

Interviewer/in: Daniel Gut

Länge der Audiodatei: 16.50 min.

Bemerkungen zur Transkription: Interview auf Hochdeutsch

Transkribent/in: Daniel Gut

Datum der Transkription (Fertigstellung): 31.01.2025

Legende zur Transkription

Normalschrift:	Interviewter
<i>Kursivschrift</i>	Interviewer
((lacht))	Kommentare und Angaben zu Nonverbalem stehen in Doppelklammern
(2)	Pause im Redefluss (ab ca. 2 Sek.) mit der entsprechenden Sekundenangabe
‘hueresiech’	In Originalaussprache belassene Ausdrücke
()	unverständliche Äusserung, Klammer ungefähr so lang wie das Gesprochene
(und dann ist)	Unsicherheit bei der Transkription, unklare Stelle wird in Klammern gesetzt
rela-	Abbruch eines Wortes
@nein@	lachend gesprochen
NEIN	betont
Ja=ja	direkter, schneller Anschluss
[5’]	Im Abstand von 5 Minuten Zeit angeben
mhm, ja etc.	Kurzkommentare notieren, je nach Sprecher/in Normal- bzw. Kursivschrift
Kannst du mir	gleichzeitiges Sprechen von interviewter Person und Interviewer/in: Zeile der
also ich bin	zweiten Sprecherin eingezogen
jaaaa	gedehnt gesprochen

«Farbenkonzept»

Narrative Teile

Erzählerische Rahmenschaltelemente

Narrative Sequenzen

Argumentatives



schwarz eingefärbt: Konkrete Ortsangaben

1 Okay, also die Aufnahme läuft. Ähm,
 2 ich möchte dich bitten, mir deine
 3 Lebensgeschichte zu erzählen mit
 4 allem, was dir wichtig ist. Du kannst
 5 dir so viel Zeit lassen, wie du
 6 willst. Und am besten beginnst du bei
 7 der Zeit VOR dem Kindergarten und der
 8 Schule. Vielleicht mit ein paar
 9 Erlebnissen, an die du dich erinnerst
 10 VOR der Schule. Wichtig ist dann auch
 11 der Eintritt in den Kindergarten oder
 12 Primarschule und vor allem auch wie
 13 du dann den Übertritt, den Wechsel
 14 von der Primarschule in die Sek C
 15 erlebt hast. Am besten erzählst du
 16 jeweils eine Geschichte dazu, damit
 17 ich gut verstehen kann, was du
 18 erzählst. Okay. Also, jetzt kannst du
 19 zurückgehen in deine Kindheit und ich
 20 höre zu.

21 Okay. Ähm, der Anfang meines
 22 Schulwegs begann, als ich hierher
 23 gekommen bin. Da war, das war ein
 24 Flüchtlingsheim. Da hab ich auch die
 25 Schule besucht. Da hab ich halt die
 26 Buchstaben, wie man die halt
 27 ausspricht und so halt gelernt. Und
 28 auch bisschen die Sprache. Ich war
 29 halt, ja ich habs halt ganz schnell
 30 verstanden und konnts auch flüssig.
 31 Dann war ich in nem weiteren
 32 Flüchtlingsheim und dann war ich
 33 auch. Ich war halt in vielen Schulen.
 34 Und dort haben die mir halt
 35 Mathematik, alles beigebracht. Aber
 36 ich wusste nicht, dass ich halt NACH,
 37 nach diesem Primarschule halt in die
 38 Sek komm. Ich wusste auch nicht, was
 39 A ist, B ist und C ist. Gymnasium
 40 wusste ich halt. Und irgend. Ich habs
 41 halt immer weiter versucht und
 42 irgendwann kam der Weg, dass ich halt
 43 wieder ne Schule wechseln musste.
 44 Weil, die haben mich einfach zu hoch
 45 eingestuft. Da hat sich meine Mutter
 46 eingesetzt, dass ich halt von Anfang
 47 an beginn. Dann hab ichs halt mit der
 48 ersten Klasse ver-, also absolviert,
 49 da hab ich die erste Klasse
 50 absolviert. Dann bin ich in die
 51 zweite Klasse gekommen. Das war
 52 Ab da
 53 bin, ich hab ich keine Schule mehr
 54 gewechselt und da liefs auch
 55 eigentlich gut. Und dort wusste ich
 56 auch nicht, dass es halt nach dieser
 57 Schule in eine weiterführende Schule
 58 kommt. Und ja, und dieser Weg war
 59 halt ziemlich cool. Ich hab die
 60 Klasse auch sehr gemocht und die war
 61 wirklich eine tolle Klasse. Aber da
 62 hab ich auch wirklich viele Freunde
 63 gefunden und ja, die Freunde gibts

1. Sequenz: Flüchtlingsheime, viele Schulwechsel
 Z. 21-35
 schnelles Lernen

Ich wusste nicht, was A, B und C ist.
 Gymnasium wusste ich.

2. Sequenz: erste und zweite Klasse
 Z. 40-55, 58-73
 Zu hoch eingestuft, Mutter hat sich eingesetzt,
 dann erste Klasse, zweite Klasse, tolle Klasse, cool,
 viele Freund gefunden, Freunde bis jetzt, bin ins IF
 [individuelle integrative Förderung] gegangen.

Ich wusste nicht, dass nach dieser Schule eine
 weiterführende Schule kommt.

64 auch bis jetzt noch so. Also nur
 65 drei, vier Stück. Sonst nicht mehr.
 66 Ähm Da bin ich auch ins IF gegangen,
 67 also, wie heisst das schon wieder? Da
 68 haben die mir extra nochmal bisschen
 69 Sachen beigebracht wie Mathematik und
 70 Lesen. Deutsch war ich auch in so ner
 71 in so ner Lektion. Die haben mir da
 72 auch bisschen Lesen und so weiter
 73 beigebracht. (2) Ja (3). Und dieser
 74 ganze Weg war eigentlich ungeplant.
 75 Also ich wusste nicht, was ich
 76 eigentlich da mach so. Weil wie und
 77 irgendwann haben die mir halt gesagt:
 78 Du kommst ins C. Dann war ich halt
 79 so, mmh, da war ich halt so eher
 80 traurig, weil ich wusste halt, dass
 81 es halt die tie-, niedrigste Stufe
 82 ist. Und ich wusste halt nicht, wieso
 83 ich da gekommen bin. Also, ich wusste
 84 schon, dass meine Noten so nicht so
 85 gut waren. Und ja (2). Die, dann war
 86 ich auch noch traurig, dass ich von
 87 den Freunden getrennt wurde, weil ich
 88 hab die halt sechs Jahre alt gesehen.
 89 Und ab da war ich halt in der Sek.
 90 Und in der Sek liefs. Bis jetzt fand
 91 ichs gut. Meine Noten haben sich auch
 92 hier jeden Fall verbessert. In
 93 Mathematik zum Beispiel hab ich auch
 94 gute Noten. Ich war, ist jetzt mein
 95 Lieblingsfach geworden. Und
 96 Naturkunde und so weiter. Und ja, das
 97 waren halt meine Erlebnisse. (4) Ja.
 98 Ich war halt ein. Ja, wie soll ich
 99 das jetzt sagen? (5) Das war halt
 100 das.
 101 Okay. Vielleicht ähm, was mich
 102 interessiert ähm. Eben, du hast ja
 103 auch erwähnt, dass du in vielen
 104 verschiedenen Schulen warst. Das war
 105 vor allem in der Primarschule, hab
 106 ich das richtig verstanden?
 107 Ja
 108 Ja, ähm und du hast auch gesagt,
 109 eben, dass der Übertritt in die C,
 110 also Oberstufe, ähm, da warst du ein
 111 bisschen traurig auch, oder?
 112 Ja.
 113 Kannst du da noch ein bisschen
 114 genauer noch erzählen vielleicht, wie
 115 das genau passiert ist? Also, wie
 116 hast du davon erfahren [5'], dass du
 117 in C eingeteilt wirst? Also wer hat
 118 dir das gesagt? Was hast du, ähm,
 119 dann, also ja, was hast du dann
 120 erlebt? Vielleicht auch: Wie haben
 121 deine Eltern reagiert? Noch ein
 122 bisschen wie so mehr erzählen über
 123 diesen Moment?
 124 Ja. Ähm. Es gab ja
 125 jedes Mal so ein Gespräch mit den

Weg war ungeplant, ich wusste nicht...

3. Sequenz: Einteilung C

Z. 77-88

Irgendwann haben die mir gesagt: Du kommst ins C, traurig, niedrigste Stufe, ich wusste, meine Noten waren nicht so gut; traurig, weil nach sechs Jahren von Freunden getrennt.

Ich wusste nicht, wieso, Ich wusste schon, dass meine Noten nicht so gut waren.

4. Sequenz: Verlauf in C

Z. 89-96

Bis jetzt fand ichs gut. Gute Note in Sek C, Lieblingsfach Mathe

126 Zeugnissen. Und dann hat die Lehrerin
 127 mir einmal gesagt, wo ich in welchem
 128 Niveau bin. Und dann hat die mir
 129 immer so zwischen B und C eingeteilt.
 130 Dann wusste ich schon so: Ah, ich
 131 muss mich halt verbessern. Ich hab
 132 auch immer mein Bestes gegeben. Und
 133 na ja, irgendwann wird dieser.
 134 Irgendwann ist die sechste Klasse
 135 halt fertig geworden. Da hat sie
 136 gesagt, dass ich halt ins C komm. Und
 137 da war ich halt auch der einzige, der
 138 in C eingeteilt wurde. Dann war ich
 139 schon traurig, weil ich wollte halt
 140 mit den Freunden von mir in dieselbe
 141 Klasse gehen. Und, und dann war halt
 142 dieser traurige Moment für mich. Dann
 143 gabs halt; auch meine Eltern haben
 144 gesagt: Streng dich halt jetzt
 145 bisschen mehr an, damit du halt auch
 146 irgendwann ne Lehre findest. Und da
 147 hab ich mich auch jetzt angestrengt
 148 und hab auch eigentlich ne Lehre
 149 gefunden. Eigentlich war dieser
 150 Lernpro-, diese Lehre zu finden, war
 151 für mich halt ganz einfach, weil ich
 152 war hier in der Sek halt sehr gut.
 153 Die Kreuzchen waren auch immer bei
 154 sehr gut und gut. Ja und ja, ab dem
 155 Zeitpunkt von dort hab ich mich halt
 156 jetzt mehr angestrengt, hab bisschen
 157 mehr die Noten hoch gepusht
 158 sozusagen, damit ich halt ne bessere
 159 Zukunft hab. Und im C hat man auch,
 160 hab ich gemerkt, hat man mehr Zeit
 161 für etwas, ähm, als bei den anderen
 162 Klassen. Man merkt auch, dass wir
 163 eigentlich (2) ein, zum Beispiel,
 164 mehrere Team, auch mehr verstehen als
 165 die andern. Wie, wir haben, ich habe
 166 jetzt Mathegrundlagen ausgewählt. Und
 167 dort merkt man, dass die A- und B-
 168 Schüler die meisten Themen einfach so
 169 nicht mehr verstehen, weils einfach
 170 zu schnell ging und wir halt mehr
 171 verstehen als die, weil wir es
 172 langsamer machen und mehr kapieren
 173 als sie. Ja. Es geht halt auch. Ja,
 174 wir sind eigentlich fast gleich
 175 schnell wie sie. Aber wir behaltens
 176 eher im Hinterkopf, die Sachen. Ja.
 177 (2). Und ja (4).
 178 Du hast deine
 179 Kollegen erwähnt. Ähm weil eben beim
 180 Übertritt hast du gesagt, da, also du
 181 warst der einzige, der ins C
 182 eingeteilt wurde. Äh, kannst du
 183 erzählen, wie das dann. Also wie
 184 haben die reagiert? Wie ist das dann
 185 weitergegangen mit deinen Kollegen?
 186 Also ja.
 187 Also

5. Sequenz: Gespräch 6. Klasse C-Einteilung
 Z. 124-142

Ich muss mich halt verbessern, ich hab
 immer mein Bestes gegeben, C-Einteilung,
 trauriger Moment, der einzige in der
 Klasse, Trennung von Freunden

6. Sequenz. Erfolgsgeschichte C
 Z. 142-149, 153-157, 165-166

Eltern haben gesagt: streng dich an,
 Erfolgsgeschichte C, angestrengt, Lehre
 gefunden, Kreuzchen gut, angestrengt,
 Noten gepusht, Mathegrundlagen
 ausgewählt

Lehre zu finden einfach, weil gute Noten

Für bessere Zukunft, im C mehr Zeit, man
 versteht deshalb mehr als in den anderen
 Klassen, also in A oder B, weil's dort zu
 schnell geht – «Wir sind eigentlich fast
 gleich schnell wie sie. Aber wir behalten's
 eher im Hinterkopf, die Sachen.»

188 *Hast du neue Kollegen*
189 *gefunden? Sind es die gleichen? Du*
190 *hast auch gesagt, ein paar sind*
191 *geblieben. Kannst du da etwas dazu*
192 *sagen, wie das dann. Also hat es*
193 *einen Einfluss gehabt, dass du jetzt*
194 *ins C gekommen bist?*
195 Ja, sie haben
196 halt mir gesagt, dass ich irgendwie
197 mehr lernen soll. Oder sie haben halt
198 gesagt: Ja, lern halt ein bisschen
199 mehr, sonst wirds nicht mehr. Und ich
200 hab halt auch gemerkt, der eine ist
201 ins Gymnasium gegangen, der eine ist
202 halt Sek B, aber halt ausserhalb
203 dieser Schule. Der ist ins [REDACTED].
204 Der andere ist jetzt hier, der ist in
205 Sek A. Dann wusst ich halt so, bin
206 ich jetzt der Dumme oder bin ich der
207 Schlaue? Und ich wusste es halt
208 nicht, weil ich hab mich halt
209 manchmal halt angestrengt in der
210 Schule und manchmal nicht. Und ab
211 dann wusste ich so, ja, ich muss mich
212 mehr anstrengen, weil sonst bleib ich
213 halt für immer der Dumme so in der
214 Gruppe, so mässig. Ja. Der eine ist
215 halt ins Gymnasium gegangen. Da hat
216 er es auch nicht geschafft. Und da
217 ist er halt abgestiegen und dann war
218 er in der Sekundar und hat jetzt auch
219 ne Lehre. Wir haben am selben Tag
220 halt unterschrieben. Das war halt das
221 Tolle. Und für ihn wars auch glaub
222 ich schwierig, ne Lehre zu finden,
223 ja.
224 Mh.
225 Weil er war ja mitten in der
226 zweiten Sek. Er wusste halt nicht,
227 wie das alles ab. Ich habs ihm auch
228 erklärt, wies da so funktioniert. Und
229 dann hat er eine KV-Lehre gemacht.
230 Ja. (2) Und sonst mit den Kollegen.
231 Ich hab halt so sozusagen zwei beste
232 Kollegen. Und mit denen häng ich halt
233 öfter ab, ich, ich kenn die ja auch
234 seit der Grundschule. Und ja, sie
235 erklären mir auch manchmal so Sachen,
236 wenn ich halt nicht verstehe. Und
237 manchmal erklär ich halt denen, weil
238 die verstehens ja auch manchmal nicht
239 und so weiter, ja. (4)
240 Gab es
241 Situationen, in denen du dich mal wie
242 schlecht gefühlt hast oder dich
243 geschämt hast, dass du im C warst?
244 Also gab es so Momente
245 Ja.
246 im Leben?
247 Und wenn es das gegeben hat, könntest
248 du erzählen, was da passiert ist?
249 Ja,
250 halt in der Grundschule. Da wars halt

**7. Sequenz. (keine) Ausgrenzung d. Kollegen
Z. 195-239**

Kollegen haben zu mehr Lernanstrengung geraten; der eine im Gymnasium, der andere Sek B, aber nicht an dieser Schule. Da wusste ich: ICH BIN DER DUMME. Ab da wusste ich: ich muss mich mehr anstrengen, sonst bleib ich für immer der Dumme in der Gruppe. **Der im Gymnasium ist auch abgestiegen und hat am selben Tag LV unterschrieben wie ich.** Ich hab ihn dabei unterstützt. Zwei beste Kollegen: Sie erklären mir, ich erkläre ihnen.

251 so, dass sie halt alle im B, A oder
 252 im Gymnasium waren. Da war ich halt
 253 der einzige (10'). Die haben halt so
 254 gesagt: Ah, du bist der Dumme und so
 255 weiter. Da war, ich hab das einfach
 256 so ignoriert und hab so gesagt: Ja,
 257 ist halt jetzt so, was soll ich jetzt
 258 machen? Dann ist es halt so, wie es
 259 ist. Ja, und dann war ich halt immer
 260 sozusagen der Schlechte, der halt
 261 nichts wusste, obwohl ich halt mich,
 262 ich wusste es schon, aber ich hab
 263 mich halt nie angestrengt. Ich wusste
 264 halt auch nicht, dass es halt die Sek
 265 gibt. Das musste mir eigentlich
 266 jemand erklären, aber das hat ja halt
 267 keiner. Die dachten, ich wusste es
 268 schon und so weiter. Ich wusste auch
 269 nicht, wie das alles funktioniert.
 270 Weil ja. In der Grundschule hats halt
 271 keiner erklärt oder so. Falls schon,
 272 da war ich halt nicht in der
 273 Hauptklasse, weil ich war immer der,
 274 wo im Lehrfelderzentrum, der wo so
 275 immer Hilfe gebraucht hat, um was zu
 276 verstehen und so weiter. Ja,
 277 vielleicht habens die in der
 278 Hauptklasse irgendwie gesagt und ich
 279 wusste es halt nie. (6)
 280 Okay, dann
 281 vielleicht noch die Schule, also wo
 282 du jetzt bist. Also wie, wie ist es
 283 für dich jetzt? in diesem Schulhaus
 284 gibt es ja verschiedene, ähm, diese
 285 Stufen A, B, C, oder. Wie erlebst du
 286 das in den Pausen auch oder die
 287 Kontakte mit den anderen Schülerinnen
 288 und Schülern von den anderen Stufen?
 289 Also gibt es da Kontakt oder hast du
 290 da. Gab es da auch Sachen, die du
 291 erlebt hast in diesem Zusammenhang?
 292 Alsooo, man merkt es halt fast hier
 293 nicht, dass es halt diese ganzen
 294 Stufen gibt. Aber man kennt sich so.
 295 Man ist auch befreundet mit den
 296 andern. Man tauscht sich auch aus mit
 297 den Themen. Was sie haben, was wir
 298 haben. Und ja, also es gibt
 299 eigentlich keine Probleme. Also
 300 ausser
 301 Hm.
 302 wenn jemand irgendwie halt
 303 sich halt nicht austauscht. Es gibt
 304 ja auch manche Leute, die sind halt
 305 verschlossen, die reden halt nie. Es
 306 gibt aber welche, die halt sehr
 307 gesprächig sind. Mit denen tauscht
 308 man sich halt aus: Wie läuft's bei
 309 euch in der Schule, Klasse und so
 310 weiter? Dann sagen die das auch. Und
 311 ja. Die sagen halt auch manchmal: Es
 312 ist schwierig, es ist leicht und so

8. Sequenz DISKRIMINIERUNG

Z. 250-262

Alle waren B, A oder Gymnasium. Ich war der einzige. Die haben mir gesagt: Du bist der Dumme, der Schlechte. Ich hab das ignoriert,

Ich hab mich halt nie angestrengt, ich wusste halt nicht, dass es die Sek gibt. Das musste mir eigentlich jemand erklären, aber das hat niemand, oder sie habe es erklärt, als ich im Lernfeldzentrum war, ich war ja der, der immer Hilfe gebraucht hat.

Keine Probleme mit anderen Schüler:innen im Schulhaus; «also irgendwie wird hier keiner ausgeschlossen», «man ist halt alles zusammen, redet ein bisschen»

313 weiter, ja. (2) Also irgendwie wird
 314 hier keiner ausgeschlossen und so.
 315 *Hm.*
 316 Man ist halt alles zusammen, redet
 317 ein bisschen, ja.
 318 *Okay. Also dann, wir*
 319 *kommen langsam zum Schluss schon des*
 320 *Interviews. Wenn du jetzt nochmals*
 321 *darauf zurückblickst, was du erzählt*
 322 *hast. Also eben deine Schulkarriere.*
 323 *Ähm. Also was, welche Bedeutung hat*
 324 *die Schule in, alles gesehen für dich*
 325 *jetzt. Wenn du jetzt, du bist jetzt*
 326 *in der dritten Oberstufe, wenn du*
 327 *zurückblickst?*
 328 *Hm. Also die Bedeutung*
 329 *ist halt, die ist halt wichtig, um*
 330 *halt im Leben weiterzukommen. Wenn*
 331 *man halt ne Lehre hat, hat man jetzt*
 332 *mehrere Wege, sich weiterzubilden, um*
 333 *halt nen besseren Job zu finden,*
 334 *studieren zu gehen oder halt so*
 335 *weiter. Ähh. Es gibt ja auch welche,*
 336 *die das gar nicht ernst nehmen. Dann*
 337 *frag ich mich: Was willst du halt aus*
 338 *deinem Leben so machen? Weil das ist*
 339 *ja wie so ein Plan A und Plan B. Man*
 340 *könnte halt die Schule jetzt fertig*
 341 *machen und sich halt irgendwie ein*
 342 *Leben ohne Lehre oder einfach so*
 343 *Austauschjahr zu machen. Es gibt auch*
 344 *welche, die jetzt ein Jahr einfach*
 345 *weggehen. Nach Amerika, sich*
 346 *auszutauschen und so weiter. Es gibt*
 347 *auch welche, wie die meisten, die*
 348 *halt ne Lehre anfangen. Ja. Und ich*
 349 *finde die Schule eigentlich wichtig,*
 350 *damit man halt etwas im, in der Hand*
 351 *hat halt.*
 352 *Hm.*
 353 *Zum Beispiel jetzt ein*
 354 *Abschluss, ja.*
 355 *Ja.*
 356 *()*
 357 *Okay. Und*
 358 *jetzt, wenn du. Jetzt haben wir*
 359 *zurückgeblickt. Wenn du nach vorne*
 360 *blickst in die Zukunft. Ähm, was*
 361 *denkst du, wie wird es weitergehen?*
 362 *Was wünschst du dir für die Zukunft?*
 363 *Und vielleicht: Welchen Rat gibst du*
 364 *Primarschülerinnen und -schülern in*
 365 *der Zukunft, die in die Sek*
 366 *übertreten werden, so wie du das*
 367 *gemacht hast?*
 368 *Ähm in der Zukunft. Ich*
 369 *werd, ich will halt die Lehre als*
 370 *Maurer halt abschliessen. Ich hab*
 371 *halt, ich habe wegen meine Noten, die*
 372 *sind jetzt sehr gut, konnt ich jetzt*
 373 *ne EFZ-Lehre machen.*
 374 *Hm.*

Schule ist wichtig, um im Leben
 weiterzukommen, damit man etwas in
 der Hand hat

375 Und das fand
376 ich halt sehr toll, weil ich wollte
377 nicht unbedingt ne Zweijährige
378 machen. Weil, ja, dann verschwend ich
379 halt mehrere Jahre. Und ich hab halt
380 jetzt ne Maurerlehre angefangen und
381 ich will halt irgendwann mal
382 Architekt werden oder Bauingenieur.
383 Und ((Pausenglocke)) das ist halt der
384 perfekte Weg, um halt diesen, diesen
385 Ziel zu erreichen.

386 *Hm.*

387 Und wenn ich
388 halt jetzt den Primarschülern was
389 mitgeben will, ist sich, ähm, über
390 die Zukunft zu informieren und was
391 halt nach der Sek kommt oder was
392 während der Sek kommt. Dass man nicht
393 einfach so leer in die in die Zukunft
394 geht.

395 *Okay.*

396 Dass man sich halt vielmehr
397 informieren soll, wie läuft das ab,
398 was passiert da. Immer mehr
399 informieren. Aber man soll sich halt
400 nicht falsche Informationen, ähm,
401 einreden lassen von Kollegen (15')
402 oder so weiter. Ich, äh, man soll
403 sich mit den Lehrern ein bisschen
404 unterhalten, irgendwie darüber reden
405 oder halt mit den Eltern.

406 *Hm.*

407 Weil
408 Kollegen können auch oftmals falsch
409 liegen. Man soll nicht den voll, das
410 volle Vertrauen denen geben so, weil
411 sonst liegt man irgendwann mal falsch
412 und schießt sich sozusagen ins
413 eigene Bein.

414 *Okay. Äh super, vielen
415 Dank! Ähm, gibt es noch etwas, das
416 wir jetzt nicht besprochen haben, das
417 Sie noch sagen möchten in diesem
418 Zusammenhang?*

419 *Ähm. Ich fands noch
420 toll, dass ich halt, wo ich
421 hergekommen und direkt in die Schule
422 gehen konnte. Weil das war halt mein
423 erstes Mal in der Schule. Weil ich
424 war da noch so fünf, sechs, sieben.
425 Und da hatte ich keine
426 Schulerfahrung. Ich fands auch immer
427 so cool, mit andern sozusagen in die
428 Schule zu gehen, bisschen reden,
429 lernen und so weiter. Diese ganzen,
430 wir hatten ja auch immer
431 Musikstunden. Ich fands auch immer
432 cool, wie es ja eigentlich ne andere,
433 das war ne andere Seite von mir
434 sozusagen.*

435 *Ja.*

436 Weil ich war ja
437 komplett anders. Und auch im Kopf, da

Es ist wichtig, in der
Primarschule besser über die
Sek zu informieren –
Schüler:innen und Eltern!

Schule toll, Schule cool, mit anderen
lernen, auch Musikstunden!

«Das war auch ne andere Seite von mir.»
«Weil ich war komplett anders»

438 hab ich immer auf Persisch gedacht.
 439 Und auf einmal hat sich alles
 440 geändert, ist auf Deutsch. Ich fands
 441 halt auch immer so toll, die ganze
 442 Kultur und Reli-, Religion und so
 443 mitzuerleben, ja. (2)
 444 *Ja cool. Aber*
 445 *dann hab ich trotzdem noch ne Frage*
 446 *jetzt, weil es interessiert mich*
 447 *jetzt noch.*
 448 *Ja.*
 449 *Du hast gesagt eben,*
 450 *dass, also du bist eigentlich*
 451 *megagerne in die Schule, oder. Es hat*
 452 *dir Spass gemacht. Ist das bis jetzt*
 453 *so geblieben? Oder gab es da auch*
 454 *vielleicht Momente, wo du nicht so*
 455 *gerne in die Schule gegangen bist in*
 456 *dieser Zeit?*
 457 *Hm, ich fands immer toll,*
 458 *mit, also neue Freunde finden.*
 459 *Mh.*
 460 *Bisschen, ja. Ich fands immer noch,*
 461 *ich finds immer noch toll.*
 462 *Okay,*
 463 *super! Vielen Dank! Damit wären wir*
 464 *am Ende und ich mache hier, äh, aus.*

9. Sequenz

Z. 436-443

Ich war komplett anders. Zuerst Persisch, dann hat sich alles geändert, Deutsch, toll, Kultur, Religion

Schule immer toll

Anhang J. Interviewtranskript Valon mit ersten Auswertungsschritten

Transkript des Interviews mit V. L. (“Valon“) aufgenommen am 25.11.2024

Angaben zu Interview und Transkription

Interviewer/in: Daniel Gut

Länge der Audiodatei: 11.09 min.

Bemerkungen zur Transkription: Interview auf Schweizerdeutsch

Transkribent/in: Daniel Gut

Datum der Transkription (Fertigstellung): 31.01.2025

Legende zur Transkription

Normalschrift:	Interviewter
<i>Kursivschrift</i>	Interviewer
((lacht))	Kommentare und Angaben zu Nonverbalem stehen in Doppelklammern
(2)	Pause im Redefluss (ab ca. 2 Sek.) mit der entsprechenden Sekundenangabe
‘hueresiech’	In Originalaussprache belassene Ausdrücke
()	unverständliche Äusserung, Klammer ungefähr so lang wie das Gesprochene
(und dann ist)	Unsicherheit bei der Transkription, unklare Stelle wird in Klammern gesetzt
rela-	Abbruch eines Wortes
@nein@	lachend gesprochen
NEIN	betont
Ja=ja	direkter, schneller Anschluss
[5’]	Im Abstand von 5 Minuten Zeit angeben
mhm, ja etc.	Kurzkommentare notieren, je nach Sprecher/in Normal- bzw. Kursivschrift
Kannst du mir	gleichzeitiges Sprechen von interviewter Person und Interviewer/in: Zeile der
also ich bin	zweiten Sprecherin eingezogen
jaaaa	gedehnt gesprochen

«Farbenkonzept»

Narrative Teile

Erzählerische Rahmenschaltelemente

Narrative Sequenzen

Argumentatives

1 Okay. Also ähm wir fangen an. Es ist
 2 am Aufzeichnen und ich möchte dich
 3 bitten, mir deine Lebensgeschichte zu
 4 erzählen mit allem, was dir wichtig
 5 ist und du kannst so viel Zeit
 6 brauchen, wie du willst. Und am
 7 besten beginnst du, äh, mit der Zeit
 8 vor dem Kindergarten, vor der Schule,
 9 vielleicht auch ein Erlebnis, an das
 10 du dich erinnerst, bevor du in den
 11 Kindergarten kamst. Aber wichtig ist
 12 mir eigentlich schon die Zeit der
 13 Schule. Also, was hast du im
 14 Kindergarten erlebt? Vom Kindergarten
 15 in die Primarschule? Von der
 16 Primarschule in die Sek? Wie war das
 17 für dich? Und am besten erzählst du,
 18 wenn du dich daran erinnerst,
 19 irgendeine Geschichte dazu. Also was
 20 du wirklich erlebt hast. Irgend, mit
 21 Kollegen, mit den Eltern, mit
 22 Lehrpersonen, wie auch immer. Ähm,
 23 und ja, du kannst anfangen. Also denk
 24 dich zurück in die Kindheit und ich
 25 höre zu.

26 Ähm ((räuspert sich)), ja, am
 27 Anfang war ich Spielgruppe. Ein Jahr
 28 lang. Dann bin ich in den 'Chindsgi'
 29 gegangen und ich musste nicht
 30 wiederholen. (2) Und (4) dann nach
 31 dem 'Chindsgi' war ich in der
 32 Primarschule. Drei Jahre lang war ich
 33 mit einer anderen Lehrerin. Und
 34 während den drei Jahren wars
 35 eigentlich gut. Und nachher vierte
 36 bis sechste Klasse war ich anderer
 37 Lehrer. Bei dem wars manchmal nicht
 38 so gut. Er war halt so. Er hatte
 39 Ausländer nicht so gern. (2) Und (2)
 40 ja, nachher bin ich hierhergekommen.
 41 Hier war es sehr gut. Gute Lehrer,
 42 alles. (2) Und ich weiss (4)

43 Ja,
 44 könntest du vielleicht noch einfach
 45 mehr erzählen? Du hast jetzt gesagt,
 46 vierte bis sechste Klasse war nicht
 47 so gut, weil der Lehrer Ausländer
 48 nicht gern hatte. Kannst du dazu noch
 49 vielleicht eine Geschichte erzählen,
 50 wie das war, wie du das erlebt hast?
 51 Ja, manchmal hat er uns eigentlich
 52 oft beschuldigt, mich und zwei, drei
 53 Kollegen. Wo wir Sachen nicht mal
 54 gemacht haben. Es waren andere Leute
 55 und wir waren eigentlich immer
 56 schuld. Und er hat Religionen, so
 57 unsere Religion irgendwie gehasst.
 58 (2) Er hat uns oft so dargestellt.
 59 Blossgestellt (2). Und darum hatte
 60 ich diesen Lehrer eigentlich nicht so
 61 gerne.

62 Kannst du dazu eine Geschichte
 63 erzählen? Also Beispiele, also falls

1. Sequenz

Z. 26-35

Spielgruppe, Chindsgi, 3. Klasse
eigentlich gut

2. Sequenz: xenophober Lehrer

Z. 35-39

Nachher vierte Klasse anderer
Lehrer, nicht so gut. ER HATTE
AUSLÄNDER NICHT SO GERN

3. Sequenz: Sekundar C positiv

Z. 40-42

Nachher hierhergekommen, hier war
es sehr gut, gute Lehrer

4. Sequenz: xenophober Lehrer

Z. 51-59

Beschuldigt, Religion gehasst,
dargestellt, blossgestellt

64 du dich erinnern kannst. Also du hast
65 gesagt, blossgestellt zum. So etwas.
66 Ich kann mir jetzt wie nichts. Also
67 doch, ich kann mir schon etwas
68 vorstellen. Aber so, falls du dich
69 erinnern kannst, wenn du das erzählen
70 könntest, wäre das
71 Wir waren
72 gut.
73 im
74 Sportunterricht. Und ein Kollege von
75 mir hat irgendetwas gemacht. Und
76 nachher er hat uns irgendwie so
77 gesagt: Geht raus, ihr Ausländer,
78 oder irgendetwas so. Und wir haben
79 früher nichts dagegen gemacht. Und
80 dann haben wir gesagt: Okay. Wir sind
81 einfach rausgegangen. Wir sind, wir
82 haben uns umgezogen. Nachher hat er,
83 ist er zu uns gekommen: Sorry, was
84 ich gesagt habe. Und wir haben
85 eigentlich nichts dagegen gemacht.
86 Mh
87 (4) Ähm. Dann. Also, der Übertritt
88 von der Primarschule in die Sek C.
89 Kannst du da noch darüber erzählen,
90 wie das gelaufen ist? Also wie, wieso
91 bist du in die Sek C gekommen? Wie
92 hast du das erfahren? Ähm, falls du
93 dich noch erinnern kannst, also wie
94 war das für dich?
95 Ja, wir hatten
96 Elternabend. Wir mussten gehen. Und
97 er hat gesagt, in welche Sek wir
98 gehen. Und nachher hat er gesagt, Sek
99 C. Und weil ich glaubs (2) zwei Noten
100 nicht so gut hatte und Verhalten,
101 darum ging ich eigentlich in die Sek
102 C.
103 Mh
104 Und als ich das erste Mal
105 hierher kam, kannte ich das Schulhaus
106 nicht. (2) Aber es war gut. (2) Weil
107 ein Kollege von mir kam auch hierher.
108 (2) Und. Ja.
109 Mh.
110 Es war eigentlich
111 besser, dass ich in dieses Schulhaus
112 gekommen bin. Als in das, in das ich
113 eigentlich gehen wollte.
114 Mh. (3) Du
115 hast gesagt, ein Kollege kam auch
116 hierher. Wie war es denn sonst? Also
117 hat das etwas verändert bei den
118 Kollegen? Weil die einen Kollegen
119 sind eben wahrscheinlich ins A
120 gekommen, andere ins B, andere ins C.
121 Wie haben sie darauf reagiert, als du
122 ins C kamst? So
123 Hmm, sie haben
124 eigentlich nichts gemacht. Weil wir
125 waren, ich war mit zwei, drei
126 anderen, glaub ich, auch. Aber die

5. Sequenz: xenophobe Lehrer

Z. 71-85

Im Sportunterricht, geht raus, ihr Ausländer, wir sind rausgegangen. Nachher hat er gesagt: sorry. «Wir haben eigentlich nichts dagegen gemacht».

6. Sequenz: C-Einteilung

Z. 95-102

Elternabend, Sek zwei, weil zwei Noten nicht gut UND

7. Sequenz: Sek C

Z. 104-108

Neues Schulhaus, es war gut wegen Kollege, der auch kam

Besser als Schulhaus, in das ich hatte gehen wollen

Einteilung in C war nicht schlecht; einen meiner Mitschüler kannte ich schon.

127 sind anderes Schulhaus gegangen. Und
 128 einer, der in meine Klasse ging,
 129 hatte ich früher schon gekannt.
 130 Mh.
 131 Und darum wars nicht so schlecht.
 132 Mh.
 133 (4) Ähm, und wie, also, dein
 134 Primarlehrer, hast du gesagt, hat das
 135 am Elternabend gesagt?
 136 Ja.
 137 Also, vor
 138 allen anderen oder hat es
 139 Nein, war so, also nur
 140 ich, mein Vater und er.
 141 Okay. Kannst
 142 du dich denn daran erinnern, (5') wie
 143 das war? Also wie das. Wie hat dein
 144 Vater reagiert? Was hat der Lehrer
 145 gesagt? Was hast du gedacht in diesem
 146 Moment? Kannst du dich an diese
 147 Situation noch erinnern? Das war ja
 148 etwa vor drei Jahren, oder, war das,
 149 nehm ich an?
 150 Drei, vier Jahre.
 151 Ja.
 152 Und in dem Moment, ich war so
 153 irgendwie enttäuscht.
 154 Mh.
 155 Aber ich
 156 wusste, besser hier, weil wenn ich
 157 mit einem guten Lehrer bin, als
 158 irgendwo Sek B mit einem schlechten
 159 Lehrer.
 160 Mh.
 161 Und das hat sich. Es ist
 162 irgendwie besser, weil ich hab schon
 163 eine Lehrstelle mit diesem Lehrers
 164 Hilfe.
 165 Mh. (3) Ja gut. Ähm, und ähm,
 166 ja. Hat sich dein Leben, wie hat sich
 167 dein Leben verändert, seit du in der
 168 Sek C bist? Oder in der Sek? Also (2)
 169 Freizeit, Freunde, Hobbies und so.
 170 Kannst du dazu etwas erzählen?
 171 Ist
 172 eigentlich besser geworden. Weil mit
 173 unserem Lehrer wir machen halt
 174 verschiedene Sachen.
 175 Mh.
 176 Wir haben es
 177 gut mit ihm. Und Freizeit. Äh, wir
 178 haben mehr Freizeit. (2) Und mit
 179 Kollegen geh ich oft raus.
 180 Mh. (4) Hast
 181 du dich mal geschämt, dass du in der
 182 Sek C bist? Gab es Situationen, die
 183 unangenehm waren wegen C? Oder.
 184 Nein,
 185 eigentlich hab ich mich noch nie
 186 geschämt.
 187 Mh.
 188 Weil es ist halt so
 189 gekommen.

8. Sequenz: Kommunikation C-Einteilung
 Z. 139-140, 152-153
 Mit Vater ich und der Lehrer: ich war
 enttäuscht.

Aber ich wusste: besser C mit einem
 guten Lehrer als B mit schlechtem
 Lehrer – es ist besser, ich schon
 Lehrstelle mit Hilfe des Lehrs

9. Sequenz: Sek C positiv
 Z. 171-172, 176-179
 Es ist besser geworden, mit unserem
 Lehrer machen wir VERSCHIEDENE
 SACHEN, wir haben es gut mit dem
 Lehrer, und wir haben mehr Freizeit
 und gehen oft raus

Ich habe mich nie geschämt. Es
 ist so gekommen und es ist nicht
 schlimm.

190 Ja.
 191 Und es ist nicht, nicht
 192 schlimm.
 193 Okay. Alles klar. Ähm (2).
 194 Und ähm, was, wie haben deine Eltern
 195 reagiert? Darüber hast du glaubs noch
 196 nichts erzählt. Du hast ja erwähnt,
 197 erzählt eben das Gespräch mit dem
 198 Lehrer. Du hast gesagt, du seist
 199 enttäuscht gewesen, ein bisschen,
 200 oder. Also ja, so ein wenig gemischte
 201 Gefühle, aber auch enttäuscht. Äh,
 202 wie haben deine Eltern reagiert? Was
 203 haben sie dir gesagt oder wie war das
 204 für dich?
 205 Mein Vater fand es nicht so
 206 schlimm. Aber er war schon klar
 207 enttäuscht.
 208 Mhm.
 209 Und jetzt ist er nicht
 210 mehr enttäuscht. Weil ich eine gute
 211 Lehrstelle gefunden habe.
 212 Ja.
 213 Und er
 214 freut sich für mich.
 215 Okay, cool. Ja,
 216 das tönt ja alles perfekt. Und der
 217 Lehrer damals. Eben, du hast ja
 218 gesagt, er hatte Ausländer nicht so
 219 gern. Wie hat er das, also, ist es.
 220 Als er euch das gesagt hat, dass er,
 221 dass du ins C kommst. Wie war das?
 222 Hat er sich dort korrekt verhalten?
 223 Oder.
 224 Er hat sich irgendwie gefreut.
 225 Ja.
 226 Aber das will er nicht zeigen,
 227 nicht zeigen.
 228 Mh.
 229 Er hat gelacht, als er das sagte.
 230 Ah,
 231 wirklich? Okay. Also kannst du das
 232 noch ge-. Das ist, find ich jetzt,
 233 noch lu-, äh spa-. äh interessante
 234 Geschichte. Also: Wie gelacht?
 235 Er hat
 236 so gesagt. Sie, ich kann mich nicht
 237 gut daran erinnern. Er hat irgendwie
 238 gesagt, du bist in Sek C und nachher
 239 hat er wie so gelacht.
 240 Okay.
 241 Gegrinst.
 242 Mh.
 243 (3) Und wie war das, also wie war das
 244 für @dich@, also, äh, was hast du da
 245 gedacht oder empfunden in diesem
 246 Moment, als das, als er gelacht hat?
 247 Ich war irgendwie so wütend, aber
 248 irgendwie enttäuscht.
 249 Mh. Okay. Ja
 250 gut, das ist jetzt. Zum Glück ist
 251 das, ist das jetzt vorbei mit der
 252 Primarschule. Ähm, ja. Eigentlich

10. Sequenz: Kommunikation C
 Z. 205-207
 Mein Vater war schon klar enttäuscht

11. Sequenz: Sek C jetzt
 Z. 209-214
 Und jetzt nicht mehr enttäuscht,
 Lehrstelle, er freut sich für mich.

12. Sequenz:
 Z. 224-229, 235-239-241, 247-238
 Kommunikation Sek C
 Lehrer hat sich gefreut, aber er will
 das nicht zeigen, er hat gelacht; er
 gesagt, du bist in Sek C, und hat er
 gelacht, GEGRINST. Ich war
 WÜTEND, enttäuscht.

Ich kann mich nicht gut daran
 erinnernjn

253 haben wir schon die meisten über die
254 meisten Sachen, ähm, geredet von der
255 Geschichte. Ähm, ich überlege noch
256 schnell, ob ich noch etwas vergessen
257 habe zu fragen. Ich glaube eigentlich
258 nicht. Aber dann kommen wir langsam
259 zum Schluss. Also vielleicht
260 nochmals. Wenn du jetzt zurück
261 schaust auf die ganze Schul-, ähm,
262 Schulerfahrung. Ähm, wie wichtig war
263 für dich die Schule? Und jetzt auch
264 C-Oberstufe? Wenn du jetzt die ganze
265 Schulkarriere anschaust?

266 Ja eigentlich

267 ab erste bis vierte, fünfte Klasse
268 war ich gut. Ich hatte gute Noten.
269 Und ab sechste Klasse hat er mich
270 wirklich so demotiviert.

271 Okay.

272 Er hat irgendwie immer etwas dagegen
273 gesagt. Nicht nur bei mir, sondern
274 bei den anderen auch. Eigentlich
275 unsere Gruppe, die wir immer draussen
276 waren.

277 Ja. Und in diesem C, wie hat
278 das. Wie ist das nachher
279 weitergegangen im C?

280 Jetzt ist es
281 eigentlich gut.

282 Mh.

283 Sehr gut.

284 Ja.

285 Unser
286 Lehrer ist sehr gut. Wir machen viele
287 Sachen halt. Es wird, es war nie
288 schlimm.

289 Mh.

290 Und (2) ich finde es gut.
291 Kannst du noch etwas über die, du
292 sprichst, du hast schon ein paarmal
293 deine Gruppe erwähnt. Kannst du noch
294 etwas über diese Gruppe. Also was,
295 was ist das für eine Gruppe? Oder wie
296 würdest du dieser? Also was sind das
297 für Kollegen oder Kolleginnen?

298 Ja,

299 Kollegen, die ich seit Kindergarten
300 kenne.

301 Mh.

302 Äh, es ist (3) Wir waren drei
303 Kollegen.

304 Mh.

305 Ich. Ein Albaner, ein
306 Türke und ein Albaner war auch noch.
307 Aber ist in ein anderes Schulhaus
308 gegangen. Und wir waren eigentlich
309 immer zusammen.

310 Okay. So wie so
311 cliquemä-, also schon seit der
312 Primarschule, heisst das?

313 Ja.

314 Und jetzt
315 auch noch? Bis jetzt? Das ist weiter.

13. Sequenz: bis 5. Klasse gut
Z. 267-276

Bis 5. Klasse war ich gut, ab 6. Hat
er mich demotiviert, immer etwas
dagegen gesagt, bei den anderen
auch (unsere Gruppe, die immer
draussen war).

Jetzt ist es sehr gut, unser Lehrer
ist sehr gut, wir machen viele
Sachen, es wird nie schlimm, ich
FINDE es gut

14. Sequenz

Z. 299-309, 316-319, 318-338
Drei Kollegen seit Kindergarten,
ich, ein anderer Albaner und ein
Türke. Jetzt nicht mehr so viel
Kontakt wie früher. Aber jetzt gibt
es einen besten Kollegen in der
Klasse.

316 Ja, wir. Kontakt.
 317 Mh.
 318 Aber nicht mehr
 319 wie früher.
 320 Okay. Das war mehr in der
 321 Primarschulzeit eigentlich?
 322 Ja.
 323 Und
 324 jetzt in im, in der Sek C hast du wie
 325 andere Kollegen?
 326 Nein. Ich hab
 327 eigentlich immer noch dieselben
 328 Kollegen. Aber in der Klasse hab ichs
 329 jetzt mit einem, einem viel besser
 330 als früher.
 331 Mh.
 332 Früher haben wir nur
 333 Hallo gesagt.
 334 Ja
 335 Und nichts anderes.
 336 (10') Mh.
 337 Und jetzt sind wir halt
 338 beste Kollegen geworden.
 339 Ah, cool.
 340 Gut. Und wenn du jetzt in die Zukunft
 341 blickst, wie denkst du, wie würde das
 342 weitergehen? Wie geht es weiter und
 343 was wünschst du dir für die Zukunft?
 344 Und, ähm, vielleicht noch, äh, was
 345 für einen Rat würdest du
 346 Primarschülern geben? So wie du. Was
 347 könnten die, also für die, wenn es um
 348 den Übertritt geht in die Sek C oder
 349 du bist ja, du hast gesagt, du warst
 350 enttäuscht. Vielleicht hast du einen
 351 Rat für Schüler in der Primar.
 352 Ja. Ich
 353 fff- (5) Ja, es kommt so, wie es
 354 kommt, aber immer das Beste geben.
 355 Mh.
 356 Und (2) einfach nicht aufgeben.
 357 Okay
 358 (2) Gut. Und was wünschst du dir für
 359 die Zukunft für dich?
 360 Dass ich die
 361 Lehrstelle fertig hab.
 362 Mh.
 363 Und dass
 364 ich irgendwann eine eigene Firma
 365 eröffne.
 366 Okay. Ja gut, dann wünsche
 367 ich dir alles, alles Gute dazu in dem
 368 Fall. ((räuspert sich)). Gibt es noch
 369 etwas, über das wir nicht gesprochen
 370 haben, das du noch sagen möchtest?
 371 Zur Schule? Oder allgemein?
 372 Äh, nein.
 373 Okay, gut. In dem Fall danke ich
 374 vielmals fürs Interview.
 375 Bitte.
 376 Und ähm
 377 dann drücke ich hier auf fertig.

«Es kommt so, wie es kommt, aber immer das Beste geben!»

Anhang K. Strukturelle inhaltliche Beschreibung (Interviewauswertung)

Auswertung Interviews (die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Sequenzen)

Rot: Falschheit, Maske etc.

Violett: Reaktion, Widerstand

Gelb: Eltern

1. «Ardit»: Strukturelle Inhaltliche Beschreibung, erster Teilschritt

A) Primarschulzeit: 1

Z- 37-51: Dann ab sechs sechs Jahren dann ganz normal Schule. Es war noch nicht ernst. Da hat man ja dann das Alphabet gelernt oder ein bisschen eins plus eins. Dann ab der dritten Klasse gings ein bisschen ab mit äh Noten vielleicht dann. Dann wurden Noten gemacht. Da haben die Leute zusammen geredet, was hast du denn für ne Note. Und AB den Noten wurde dann auch schon so ein bisschen so die, wie sagt man, die Balance gefunden, wer denn der Höhere ist und wer denn der Niedrigere ist.

Z. 66, 69-71: Dann (2) fünfte Klasse ... es wird ernster langsam langsam langsam, aber noch ein bisschen kindlich.

Z. 78-82: Dann ab sechste Klasse wirds ein bisschen schwieriger. Es wird eben bisschen ernster. Und pro Klasse wird's dann erst immer immer ernster.

B) Übertritt in Sekundarschule C: 7 (Deutschland), 8 (Schweiz)

Z. 270-279: Und ab dann Sekundar, dann werden da viele Leute versammelt auf einem Punkt und vielleicht werden die hier gesagt, du musst da jetzt hin und (3) ja, dann wird das halt so. Es ist nicht mehr einfach, du musst ja auch sozusagen, dich jetzt am Leben anpassen.» (7)

Z. 285-292: «Kommt mal bitte vielleicht zu einem Mikrophon. Kommt mal bitte alle Gymnasiumsschüler. ... Dann kommen alle Gymnasiumsschüler in eine Reihe, alle Realschüler in eine Reihe, alle Hauptschüler in eine Reihe.» (7)

Z. 330-333 / 337-355: «»Dann (3) hier, wo ich reingekommen bin, erster Schultag, äh (2) jeder war wieder auf so einem Platz, und ... Da war dann. Da waren dann. Ein Lehrer oder eine Lehrerin waren am Mikrophon ... und dann war die da auf der Bühne und hat dann gesagt, alle die bei Herr Hmhm sind, die kommen dann einmal mit ihm mit.» (8)

C) Sekundarschulzeit: «negativ» 3 (Deutschland), 5, 6, 9, 10, 11, 14, «positiv» 2, 4, (6), 12

Z. 99-100: «Dann wird vielleicht auch mal ein Auge zugeedrückt» (2)

Z. 104-106: «das geht dann tak tak tak tak. Dann wird dann ganz zackig gemacht.» (3)

Z. 106-110: Erste Sek hier in der Schweiz war relativ (2) einfach, ... es wurde viel verziehen ... es war noch nicht so ernst». (4)

Z. 111-116: «Dann ab zweite Sek, ... ich war im Pausenhof. Und da hat ... so ein A-Klässler zu mir gesagt, du hast eh nichts im Kopf, du bis C-Klässler. So. Da hab ich angefangen zu lachen so.» (5)

Z. 161-164: «Jetzt, zweite Sek fängt an. Es wird wieder ernster, und die Lehrer versuchen auch mitzugeben, wie das Leben auch ein bisschen ist.» (6)

Z. 165-170: Was ich schlecht finde, ist, dass die Lehrer sozusagen eine Maske aufsetzen. Das ist ja nicht das Richtige, was sie zeigen. Das ist einfach nur, was sie so vorgeschrieben wird.» (6)

Z. 197-199: «Viel zu wenig Lehrer gibts hier, die so wirklich anständige Lehrer sind, die jetzt auch ihren Job richtig machen wollen. (6)

Z. 199-201: «Und dann dritte Sek fängt jetzt an. Die Lehrer werden viel ernster.» (6)

Z. 205-208: « Es gibt Lehrer, die sind sehr sehr gut in ihren Jobs, ... die ... helfen.» (6)

Z. 219-238: «Man merkt auch so vom Gesicht her. Man merkt das. Ich finde, man merkt das ein bisschen, so von C- und A-Schülern. So, es ist immer ein Lächeln von den Lehrern da. Aber wenn man so ganz leicht noch mit den Augenwinkeln sieht, so ein Lächeln schnell vorbei. Also wenn ich jetzt jemand eine Hand geben würde und ähm dann lächeln die ins Gesicht, die Lehrer oder Lehrerin. Muss nicht sein, natürlich nicht bei allen. Aber lächeln ins Gesicht und genau dann, wenn du weg bist, merkt man eigentlich, das ist gar nicht ernst gemeint, dieses Lächeln. Ist einfach nur da, ich bin Lehrerin oder Lehrer, ich muss das dir jetzt zeigen, ich will dir das eigentlich gar nicht zeigen.» (6)

Z. 400-407 / 413-425 «Meine Tante kommt ja aus Deutschland und ist eigentlich nicht dumm. Die ist eigentlich ganz normal wie jeder Mensch halt. Und äähm da da merkt man, das ist nicht so ein grosser Unterschied. Meine Mutter, die war im Gymnasium. Meine Tante, die war in der Hauptschule. Ich habe NIE einen Unterschied gemerkt so von der Schlaugigkeit ... Und mein ganzes Leben lang wusste ich gar nicht, ich hab das erst vor Kurzem gewusst, dass sie in der Hauptschule war. Und deswegen wurde die so ein bisschen so, sagen wir mal, runtergemacht: Du bist in der Hauptschule und so. Und vielleicht: Deine grosse Schwester, die ist im Gymnasium» (9)

Z. 455-461: «Sofort gehen die Augen ((lacht)) auf uns. Das ist jetzt lustig. Sofort gehen die Augen auf uns und wir werden dann beschuldigt: Ihr habt das kaputt gemacht, obwohl wir das vielleicht gar nicht waren. Okay, wir warens.» (10)

Z. 488-503: «Immer wenn ich so, wenn die Lehrer so mich loben oder so, sag ich nie dazu was, weil ähm (2) es wird, es ist ein bisschen vielleicht Manipulation oder so ein bisschen so Unterdrückung. Nicht Unterdrückung, aber du, du bist halt C-Schüler. Das denk ich mir dann immer so. Ich bin C-Schüler so. Warum, warum sagt jetzt der Lehrer so, du bist gut und so dieses, das. Das denk ich mir dann halt immer so. Also, wenn ich es nicht schaffe, äh, im Gymnasium mitzuhalten, ne, was wwwwas schaff ich dann so? Was bin ich denn überhaupt so? (11)

Z. 531-535: «Wenn jetzt hier in der C-Klasse beleidigt wird, wird ja jetzt kein grosser ... Schwung gemacht oder irgendwie ne grosse Sache daus gemacht.» (12)

Z. 675-676, 679-688: «Und da war ein ein A-Schüler. ... Der hatte das im Hinterkopf. Ach, der ist eh C-Schüler. So. Der hat mich richtig schlecht behandelt und hat mich so gar nicht ernst genommen. Gar nicht. (2) Und da ((schluckt)), da merkt man auf jeden Fall, da gibts auf jeden Fall Unterschiede, klar. So bei Leuten, die da ähm sozusagen ihr Selbst wie so höher stellen als andere also.» (14)

Z. 704-713: «Er tut so oder vermittelt es mir, aber so so zivil, wissen Sie, so zivil. Er macht das nicht direkt mir in die Augen, sondern so undercover so, wenn man das so sagen kann. Nicht richtig, aber vermittelt mir so: Ach, du hast eh gar keine Ahnung so vom Leben, null!» (14)

Z. 731-735: «Ich hab so gelacht, so so, weil, ich lass mich ja nicht gleich runtermachen. Und ich lass mich auch nicht auf ein Niveau runter.» (14)

D) Schlägereien (v.a. Deutschland): Sequenzen 13, 15 und 16

Z. 535-555: «Es gab auch auch zig äh Schlägereien auch in Deutschland so.» (13)

Z. 587-590: «Die C-Schüler BENEIDEN die anderen vielleicht und gucken so: Was ist das denn für ein Opfer oder so. Oder will der @Stress@ oder so» (13)

Z. 735-742: «Früher in Deutschland war das anders ... vielleicht hätte ich dem eine gezogen so.» (15)

Z. 752-757: «Wenn du dann wirklich ausrastest, ne, ich hatte schon zig Fälle, wo Leute dann rausgeflogen sind aus der Schule und die Karriere war vorbei. Weil die den kaputtgeschlagen haben.» (16)

Z. 765-771: «Und du lässt einfach, okay, der hat das jetzt zu mir gesagt und ich geh weiter. ... Und ICH werde Geld verdienen. Und ICH werde ein Auto fahren. ICH werde Familie haben»

Z. 794-800, «man wird auch älter ...» (16)

Z. 811-829 «Ich habe Ich habe auch immer früher gedacht: Natürlich, man soll sich wehren. Aber versuch einfach WENIG sozusagen auszustrahlen. Weil die Leute machen sich auch ein Bild von dir, wenn du schlägst und so dies und das und dies. Das ist nicht cool, wenn du da. Leute haben Angst vor dir oder sonst was. Nix hast du erreicht, nix. Da hast du da Leute geschlagen, für was? Damit du ein bisschen cool bist für die paar Jährchen? Die meisten Klassenclown, ne, die so Klassenclown waren, die sind äh, die sind jetzt da (2) am Arbeiten. KOMPLETT. Ja ALLES. GAR nichts mehr an so Humor oder so. Die müssen jetzt vielleicht McDonalds arbeiten oder so.» (16)

2. «Berzan»: Strukturelle Inhaltliche Beschreibung, erster Teilschritt

A) Primarschulzeit: 1,2,3,8

Z. 21-27: «Ich war im Kindergarten nicht hier, ich bin nicht in der Schweiz geboren, ich komme aus der Türkei, also ursprünglich. Nein, Kindergarten war eigentlich gut so. Ich wurde ganz normal behandelt. Erste bis zweite Klasse auch noch.» (1)

Z. 27-31: «Dann dritte Klasse kam ich halt dann hierher. Mit sieben Jahren, glaube ich. Aufnahmeklasse war auch nicht so schlimm, so ich wurde ganz normal behandelt» (2)

Z. 34-39: «Nachher vierte Klasse kam ich, alles nicht so gut, lernen und so, also gut behandelt. Das ist das so. Fünfte Klasse war so okay. Aber so manche Lehrer waren so etwas strenger zu mir» (3)

Z. 114-132: «Ich war echt ein, also ich war schlimm sozusagen. Also ich hab Lehrer manchmal beleidigt so. Kinder, also manche Kinder so geschlagen. Zum Beispiel, ich bin mal ausgerastet, ich kam vom Turnen ins Klassenzimmer rein. Und dort war so ein Mädchen so und die hat mich halt 'huere abgfack't. Habe einfach ihr Handy genommen und einfach runtergeschmissen vom zweiten Stock. ... Oder hab halt so Kinder beleidigt oder so. Geschlagen halt. Das war noch schlimm. Hab nicht auf die Regeln geachtet, hab Sachen über das Klassenzimmer und so geworfen. Ja, das halt immer halt so Kreuzchen geben halt, so Einträge. (8)

B) Übertritt in Sekundarschule C: 4, 5, 7, 9, 19, 12, 17

Z. 41-53: «Nachher sechste Klasse. Also fünfte hab ich nicht so etwas Schlimmes erlebt oder so. War alles ein bisschen so gut bis sechste Klasse. Sechste Klasse ähm Elterngespräch. Ich werde ins C eingeteilt. Bis das ist ja noch okay so. Ich bin ja selber schuld. Ähm (2) sechste Klasse hmmm (4) Ja, was wollte ich sagen? Ja, **meine Mutter war halt nicht so so stolz**. Ist halt okay. Die Lehrer waren enttäuscht dies das.» (4)

Z. 53-64: «Aber als dann der letzte Tag von der Schule kommt kam, hä? Also ruft mich mein Lehrer in sein Zimmer, also in sein Zimmer, und sagt zu mir so: Ja. **eigentlich wärst du B** und so, aber weil du so gut warst. Ich so, ich hab mich gefragt so, warum können Sie mich nicht so durchlassen? Also ja, das geht nicht mehr und so, denn wegen dem muss ich mit dem ganzen Schuldings so und so reden. Ich so ja okay.» (5)

Z. 87-106. «Ich war halt echt ein schlimmes Kind. In der Schule war ich nicht so konzentriert so. Noten waren so okay so. Jetzt nicht die besten Noten, die man sich erwarten kann. Meine Kreuzchen sind, die waren auch nicht so gut, da ich ein schlimmes Kind war. Aber so (2) darum habe ich selber gedacht, ich dachte, ich komme so ins B vielleicht, weil meine Noten waren so nicht die schlimmsten so. Ja, es hat schlimmere gehabt. Und ja, darum der Lehrer hat mich so gefragt, wo würdest du dich sehen. Ich so: B. **Er so: ja das geht nicht, leider, schau mal, deine Noten sind ja schlecht und so. Dann wurde ich halt ins C eingeteilt. Und sechste Klasse letzter Tag sagt er mir dann so, ja, du wärst eigentlich B.**» (7)

Z. 144-163: «Die sechste Klasse, also das erste Semester war ich halt nicht so gut dran. Dort hatte er mich eben in B eingeteilt, also C eingeteilt, meine ich. Und dort war ich echt noch so schlecht. Nachher hab ich gedacht, okay vielleicht kann ich mich noch verbessern. Vielleicht könnte ich noch ins B kommen. Ich habe mich dann auch verbessert. Meine Noten wurden viel, viel besser. So Vierer und Vierbisfünfer und so. **Ja, darum hat er mich noch zu sich gerufen und gesagt: So, ja eigentlich wärst du B.** Meine Kreuzchen sind auch viel besser geworden. Ich hab mich mehr auf die Umwelt geachtet, halt so, wie es den anderen geht. Hab nicht so beleidigt und so. Ja, ich hab mich halt verbessert.» (9)

Z. 172-192: «**Meine Mutter war, also sie war mit mir am Elterngespräch, weil mein Vater kann nicht so gut Deutsch und darum kam er nicht so. Oder er hat sich einfach geschämt, ... Äh, meine Mutter war enttäuscht. Sie so: Ich weiss, dass du besser kannst und so, warum machst du so? Sie so: Warum hast du dich nicht etwas mehr konzentriert? Ich so: Ja, es tut mir leid und so. Lehrer, Lehrer sagen mir auch, manche haben einfach so gesagt: Du könntest es schaffen und so. Ja (2). Mein Vater war eigentlich. Also er, er hat es am Anfang eigentlich nicht so richtig verstanden ob B oder C. Danach hab ich ihm das alles erklärt. Er war auch sehr enttäuscht, weil er weiss ja auch, was ich kann und was ich nicht kann und so.**» (10)

Z. 204-223: «Ich hab einen Kollegen, der wäre jetzt eigentlich auch C, aber seine Mutter hat halt mit dings, also mit dem Lehrer und so geredet, hat ihn überredet, dass er noch dings da, B kommen kann. Also er hat so, er war auch so gleich schlecht wie ich. Nachher zweites Semester wurde er auch besser. Seine Mutter hat mit dem Lehrer geredet, ob halt mein Kollege probieren kann, ob er sich noch verbessert oder so. Hat es dann geschafft. Ist dann auch zu B gekommen. Ja (2). Aber bei mir hat ers nicht gemacht. Er hat mich nicht gelassen. Meine Mutter hat auch gefragt so, ob ich darf. Er so: Ja, nein, dann muss so die ganze Schulleitung kommen, mit denen reden und dann dies das.» (12)

Z. 245-255 [Zusammenfassung]: Manche Kollegen verloren (13)

Z. 376-379: «Deine Eltern werden traurig und so, wenn die sehen, du kannst etwas Besseres, aber dann bist du doch so C.» (17)

C) Sekundarschulzeit

Z. 65-80: Nachher erste Sek war eigentlich gut. Ich war so etwas schüchterner. Lehrer waren alle noch nett so. Nachher etwa so, manche Lehrer haben mich als so schlecht betrachtet, weil ich so C war und so. Die haben mich immer so komisch angeschaut oder so. Wie kann ich das sagen? Ja, so. Und wenn ich die so etwas gefragt habe, haben sie mich immer so, wie soll ich das sagen, so unhöflich geantwortet, ja. Und das war halt so über drei Jahre halt. Jetzt ist noch gut. Jetzt juckt, also juckt es mich nicht mehr so, wie die mich sehen oder so. (6)

Z. 195-196: «Manche haben sogar gedacht, ich bin zu dumm.» (11)

Z. 261-271: «Also, du sagst schon mal so unangenehm, wenn dich Leute fragen: So, bist du, welche Sek bist du und so? Nachher sag ich C. Nachher denken sie so: Okay, der ist so. Ich weiss nicht, was sie denken, aber vielleicht denken sie so: Okay, der ist jetzt nicht der Schlauste oder so. Ja, das find ich noch so. Aber manchmal juckt es mich echt nicht. Dann sag ich so: C, 'wick', ja.» (14)

Z. 279-280: «Aber so Leute einfach und die haben mich so gefragt so äääh: Welches Schulhaus gehst du? Ich hab halt so Namen und so gesagt. Wieso? Welche Sek bist du? Ich so: Ich bin zweite. Sie so: A, B, C? Und dann hab ich mich dort etwas geschämt zu sagen, dass ich C bin, aber hab es dann trotzdem gesagt. Und dann ja. Dann ist der ganze, dann waren sie, haben sie nicht mehr mit mir geredet und so. Ich weiss nicht mehr, warum.» (14)

Z. 295-301: «Ich hab mir gedacht so, was änderts, ob ich C bin oder so. Nicht? Weil ich bin immer noch die gleiche Person so. Ja und dann haben sie mich, haben sie mich 'huere aagfa(') Ich hab dann nicht mehr mit denen geredet und so.» (14)

Z. 318-321: «Wenn man mit ihren Schülern redet, sagen sie so: Rede nicht mit denen und so, fass sie nicht an. So ja, solche Sachen.» (15)

Z. 336-340: «Ja, ausser ((lacht)), es hat mal so, also mit Kollegin dings da einen Streit gegeben. Und sie so: Ja, halt die Fresse, du Scheiss-Sek-C-Schüler und so dies das.» (16)

INSGESAMT [Zusammenfassung]: SEK C = POSITIV

3. «Omid»: Strukturelle Inhaltliche Beschreibung, erster Teilschritt

A) Primarschulzeit: 1, 2

Z. 21-35: «Der Anfang meines Schulwegs begann, als ich hierher gekommen bin. Da war, das war ein Flüchtlingsheim. Da hab ich auch die Schule besucht. Da hab ich halt die Buchstaben, wie man die halt ausspricht und so halt gelernt. Und auch bisschen die Sprache. Ich war halt, ja ich habs halt ganz schnell verstanden und konnts auch flüssig. Dann war ich in nem weiteren Flüchtlingsheim und dann war ich auch. Ich war halt in vielen Schulen. Und dort haben die mir halt Mathematik, alles beigebracht.» (1)

Z. 40-55: «Ich habs halt immer weiter versucht und irgendwann kam der Weg, dass ich halt wieder ne Schule wechseln musste. Weil, die haben mich einfach zu hoch eingestuft. Da hat sich meine Mutter eingesetzt, dass ich halt von Anfang an beginn. Dann hab ichs halt mit der ersten Klasse ver-, also absolviert, da hab ich die erste Klasse absolviert. Dann bin ich in die

zweite Klasse gekommen. ... Ab da bin, ich hab ich keine Schule mehr gewechselt und da liefs auch eigentlich gut.» (2)

Z. 59-64: «Ich hab die Klasse auch sehr gemocht und die war wirklich eine tolle Klasse. Aber da hab ich auch wirklich viele Freunde gefunden und ja, die Freunde gibts auch bis jetzt noch so.» (2)

Z. 436-443: «Ich war ja komplett anders. Und auch im Kopf, da hab ich immer auf Persisch gedacht. Und auf einmal hat sich alles geändert, ist auf Deutsch. Ich fands halt auch immer so toll, die ganze Kultur und Reli-, Religion und so mitzuerleben.» (9)

B) Übertritt in Sekundarschule C: 3, 5, 8

Z. 77-88: «Irgendwann haben die mir halt gesagt: Du kommst ins C. Dann war ich halt so, mmh, da war ich halt so eher traurig, weil ich wusste halt, dass es halt die tie-, niedrigste Stufe ist. ... dann war ich auch noch traurig, dass ich von den Freunden getrennt wurde, weil ich hab die halt sechs Jahre alt gesehen.» (3)

Z. 124-142: «Es gab ja jedes Mal so ein Gespräch mit den Zeugnissen. Und dann hat die Lehrerin mir einmal gesagt, wo ich in welchem Niveau bin. Und dann hat die mir immer so zwischen B und C eingeteilt. Dann wusste ich schon so: Ah, ich muss mich halt verbessern. Ich hab auch immer mein Bestes gegeben. Und na ja, irgendwann wurd dieser. Irgendwann ist die sechste Klasse halt fertig geworden. Da hat sie gesagt, dass ich halt ins C komm. Und da war ich halt auch der einzige, der in C eingeteilt wurde. Dann war ich schon traurig, weil ich wollte halt mit den Freunden von mir in dieselbe Klasse gehen. Und, und dann war halt dieser traurige Moment für mich.» (5)

Z. 250-262: «Halt in der Grundschule. Da wars halt so, dass sie halt alle im B, A oder im Gymnasium waren. Da war ich halt der einzige. Die haben halt so gesagt: Ah, du bist der Dumme und so weiter. Da war, ich hab das einfach so ignoriert und hab so gesagt: Ja, ist halt jetzt so, was soll ich jetzt machen? Dann ist es halt so, wie es ist. Ja, und dann war ich halt immer sozusagen der Schlechte, der halt nichts wusste, obwohl ich halt mich, ich wusste es schon.» (8)

C) Sekundarschulzeit: 4, 6, 7

Z. 89-96: «Und ab da war ich halt in der Sek. Und in der Sek liefs. Bis jetzt fand ichs gut. Meine Noten haben sich auch hier jeden Fall verbessert. In Mathematik zum Beispiel hab ich auch gute Noten. Ich war, ist jetzt mein Lieblingsfach geworden. Und Naturkunde und so weiter.» (4)

Z. 142-149: «Dann gabs halt; auch meine Eltern haben gesagt: Streng dich halt jetzt bisschen mehr an, damit du halt auch irgendwann ne Lehre findest. Und da hab ich mich auch jetzt angestrengt und hab auch eigentlich ne Lehre gefunden.» (6)

Z. 153-157: «Die Kreuzchen waren auch immer bei sehr gut und gut. Ja und ja, ab dem Zeitpunkt von dort hab ich mich halt jetzt mehr angestrengt, hab bisschen mehr die Noten hoch gepusht.» (6)

Z. 165-166: «Wir haben, ich habe jetzt Mathegrundlagen ausgewählt.» (6)

Z. 195-239 [Zusammenfassung]: Kollegen haben zu mehr Lernanstrengung geraten; der eine im Gymnasium, der andere Sek B, aber nicht an dieser Schule. Da wusste ich: ICH BIN DER DUMME. Ab da wusste ich: ich muss mich mehr anstrengen, sonst bleib ich für immer der Dumme in der Gruppe. Der im Gymnasium ist auch abgestiegen und hat am selben Tag LV unterschrieben wie ich. Ich hab ihn dabei unterstützt. Zwei beste Kollegen: Sie erklären mir, ich erkläre ihnen. (7)

4. «Valon»: Strukturelle Inhaltliche Beschreibung, erster Teilschritt

A) Primarschulzeit: 1, 2, 4, 5, (12), 13

Z. 26-35: «Am Anfang war ich Spielgruppe. Ein Jahr lang. Dann bin ich in den 'Chindsgi' gegangen und ich musste nicht wiederholen. (2) Und (4) dann nach dem 'Chindsgi' war ich in der Primarschule. Drei Jahre lang war ich mit einer anderen Lehrerin. Und während den drei Jahren wars eigentlich gut.» (1)

Z. 35-39: «Und nachher vierte bis sechste Klasse war ich anderer Lehrer. Bei dem wars manchmal nicht so gut. Er war halt so. Er hatte Ausländer nicht so gern.» (2)

Z. 51-59: «Manchmal hat er uns eigentlich oft beschuldigt, mich und zwei, drei Kollegen. Wo wir Sachen nicht mal gemacht haben. Es waren andere Leute und wir waren eigentlich immer schuld. Und er hat Religionen, so unsere Religion irgendwie gehasst. (2) Er hat uns oft so dargestellt. Blossgestellt.» (4)

Z. 71-85: «Im Sportunterricht. Und ein Kollege von mir hat irgendetwas gemacht. Und nachher er hat uns irgendwie so gesagt: Geht raus, ihr Ausländer, oder irgendetwas so. Und wir haben früher nichts dagegen gemacht. Und dann haben wir gesagt: Okay. Wir sind einfach rausgegangen. Wir sind, wir haben uns umgezogen. **Nachher hat er, ist er zu uns gekommen: Sorry, was ich gesagt habe. Und wir haben eigentlich nichts dagegen gemacht.**» (5)

Z. 267-276: «Ab erste bis vierte, fünfte Klasse war ich gut. Ich hatte gute Noten. Und ab sechste Klasse hat er mich wirklich so demotiviert. ... Er hat irgendwie immer etwas dagegen gesagt. Nicht nur bei mir, sondern bei den anderen auch. Eigentlich unsere Gruppe, die wir immer draussen waren.» (13)

B) Übertritt in Sekundarschule C: 6, 8, 10, 12, 14

Z. 95-102: «Wir hatten Elternabend. Wir mussten gehen. Und er hat gesagt, in welche Sek wir gehen. Und nachher hat er gesagt, Sek C. Und weil ich glaubs (2) zwei Noten nicht so gut hatte und Verhalten, darum ging ich eigentlich in die Sek C.» (6)

Z. 139-140: «Also nur ich, **mein Vater** und er.» (8)

Z. 152-153: «Und in dem Moment, ich war so irgendwie enttäuscht.» (8)

Z. 205-207: «**Mein Vater fand es nicht so schlimm. Aber er war schon klar enttäuscht.**» (10)

Z. 224-229. 237-241, 247-248: «**Er hat sich irgendwie gefreut. ... Aber das will er nicht zeigen, nicht zeigen. ... Er hat gelacht, als er das sagte.... Er hat irgendwie gesagt, du bist in Sek C und nachher hat er wie so gelacht.... Gegrinst. ... Ich war irgendwie so wütend, aber irgendwie enttäuscht.**» (12)

C) Sekundarschulzeit: 3, 7, 9, 11

Z. 40-42: «Nachher bin ich hierhergekommen. Hier war es sehr gut. Gute Lehrer, alles.» (3)

Z. 104-108: «Und als ich das erste Mal hierher kam, kannte ich das Schulhaus nicht. (2) Aber es war gut. (2) Weil ein Kollege von mir kam auch hierher. (7)

Z. 171-179: «Ist eigentlich besser geworden. Weil mit unserem Lehrer wir machen halt verschiedene Sachen. ... Wir haben es gut mit ihm. Und Freizeit. Äh, wir haben mehr Freizeit. (2) Und mit Kollegen geh ich oft raus.» (9)

Z. 209-219: «**Und jetzt ist er [mein Vater] nicht mehr enttäuscht. Weil ich eine gute Lehrstelle gefunden habe. ... Und er freut sich für mich.**» (11)

Z. 299-309, 316-319, 318-338 [Zusammenfassung]: Drei Kollegen seit Kindergarten, ich, ein anderer Albaner und ein Türke. Jetzt nicht mehr so viel Kontakt wie früher. Aber jetzt gibt es einen besten Kollegen in der Klasse.

Anhang L. Unterschriebene persönliche Erklärung des Studierenden

Studierender: Gut, Daniel

Master-Thesis: Segregation im Zürcher Bildungssystem aus der Sicht von vier
Sek-C-Schülern in ihrem letzten oblogatorischen Schuljahr.
Eine biografieanalytische Annäherung

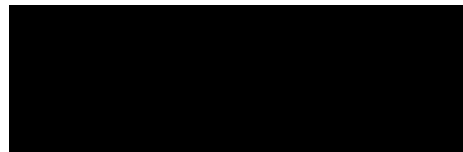
Abgabe: 5. Juni 2025

Begleitperson: Miryam Eser Davolio

Ich, obgenannter Studierender, habe die obgenannte Master-Thesis selbstständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich auf einen von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementsconform angegeben.

, 5. Juni 2025



Dank

Zur Entstehung dieser Masterarbeit haben verschiedene Menschen Wesentliches beigetragen: Bei den vier interviewten Schülern und deren Klassenlehrer bedanke ich mich für die vertrauensvolle und ergiebige Zusammenarbeit, bei Miryam Eser Davolio für die kompetente hochschulseitige Begleitung, bei Ursina Gut für das effiziente Endkorrekturat und – last but not least – bei Melanie Muñoz für unzählige erhellende, kritische Gespräche und die stets grossartige Unterstützung während des Forschungs- und Schreibprozesses.